

Agneta Knutas og Trond Solhaug

”Som en sang i sinnet – som et eneste sollyst minne”

Elevers utbytte av folkehøgskolen



Første del av tittelen er et sitat fra tidligere folkehøgskoleelever, hentet fra kapittelet "For opplysning og oppseding", skrevet av skolestyrer Kristian Nygård i *Frå Amtsskole til folkehøgskole. 75-årsskrift for Fylkesskolen i Noreg*, utgitt av Noregs fylkesskolelærarlag i 1954.

Forsidebildet tilhører Folkehøgskolerådet, og har tittelen Gruppearbeid.

Forord

Folkehøgskolen og de pedagogiske idealene som den bygger på kan sies å være Nordens bidrag til verdens skoleutvikling. Men til tross for at folkehøgskolen i Norge har tradisjoner helt tilbake til 1864, og en betydelig del av norsk ungdom gjennom årene har fått oppleve dette spesielle skoleslaget, er det i Norge gjort svært lite forskning på hvilken verdi skoleslaget har hatt for de elevene som har gått der.

Denne rapporten med tittelen *”Som en sang i sinnet – som et eneste sollyst minne”*. *Elevs utbytte av folkehøgskolen*, er resultatet av et forskningsprosjekt der siktemålet har vært både å finne uttrykk for effekten av folkehøgskolen, men også å komme nærmere en forståelse av det danningsbegrepet som ligger til grunn for folkehøgskolens virksomhet og pedagogiske prinsipper. En tradisjonell design for en effektstudie av folkehøgskolen er en svært krevende øvelse. Metodisk er det vanskelig å måle hvordan folkehøgskolen eventuelt skulle ha bidratt til modning, kunnskapsutvikling, økt selvinnsikt eller endret sosialt engasjement hos den enkelte. Danningsbegrepet, som står sentralt i folkehøgskolens idégrunnlag, er også vanskelig å operasjonalisere slik at det kan anvendes i en forskningsdesign. Men selv om utfordringene i utgangspunktet er store, bør ikke det hindre at en søker etter mer kunnskap om et skoleslag som i verdenssammenheng er unikt.

Initiativet til prosjektet ble tatt av Folkehøgskolerådet høsten 2007, og prosjektbeskrivelsen som ligger til grunn for dette prosjektet ble utarbeidet av professor Geir Karlsen ved Program for lærerutdanning, NTNU, som også har vært prosjektleder. Mot slutten av prosjektperioden har Ove Haugaløkken fungert som prosjektleder. Datainnsamling, analyse av kvalitative data, og skriving av rapporten har i hovedsak vært gjort av seniorforsker Agneta Knutas. Førsteamanuensis Trond Solhaug har analysert data fra spørreskjema og registerdata fra Statistisk sentralbyrå. Han har skrevet omtale og analyse av kvantitative data i kapitlene 5 og 6. Seniorkonsulent Dagrun Astrid Aarø Engen har vært en kritisk leser av rapporten, og bidratt sterkt til at teksten har fått en form som skal gjøre den tilgjengelig for mange lesere.

Prosjektet er utført med midler fra Folkehøgskolerådet og Kunnskapsdepartementet, og NTNU Samfunnsforskning AS har hatt ansvaret for den praktisk-faglige gjennomføringen av prosjektet.

Prosjektledelsen vil takke referansegruppa, som har bestått av Marit Holm Byre, Eyvind Elstad, Bernt Gustavsson, Leon Haugsbø, Bjarne Kvam, Mildred Nesheim, Odd Arild Netland, Roger Spidsberg og Nina Volckmar for svært verdifulle innspill under veis. Takkes skal også alle informantene i prosjektet som har bidratt enten ved å svare på spørreskjema eller ved å stille opp til intervju.

NTNU Trondheim august 2010

Agneta Knutas

Trond Solhaug

Geir Karlsen

Ove Kr. Haugaløkken

Innhold

Forord	3
Innhold	5
Liste over tabeller	8
Sammendrag	10
1. Introduksjon	12
1.1 Utdanningsvitenskapelig relevans.....	13
2. Folkehøgskolens framvekst	17
2.1 Folk og opplysning.....	19
2.2 Samtale og vekselvirkning	21
2.3 Dannelse	22
2.4 Oppsummering.....	25
3. Tidligere forskning – en oppsummering	27
Nordiske relevante studier.....	30
4. Teoretisk grunnlag.....	35
4.1 Danning i nåtid	35
4.1.2. Folkehøgskolens menneskelige relasjonsbygging i et samfunnsperspektiv	37
4.2 Folkehøgskolen og folkehøyskoleloven	39
4.3 Erfaring og mening	40

4.4 Å komme til syne	42
4.5 Det faglige og sosiale.....	43
4.6 Oppsummering.....	44
5. Metode	47
5.1 Design	47
5.2 Utvalg.....	48
5.2.1 Utvalg av registerdata	51
5.2.2 Utvalg av fokusgrupper	52
5.2.3 Gjennomføring av fokusgruppestudien	52
5.3 Operasjonalisering i egen spørreundersøkelse.....	53
5.3.1 Spørreundersøkelse	55
5.3.2 Analytisk framgangsmåte for spørreundersøkelsen	56
5.4 Fokusgruppe og tolkning.....	57
6 Resultat.....	61
6.1 Analyse av data.....	61
6.2 Det faglige og sosiale fellesskapet.....	65
6.3 Om elevers utbytte av folkehøgskolen	70
6.4 Oppsummering – tolkning av tabell 17 og 18	76
6.5 Frie kommentarer fra spørreskjemaet.....	79

6.6 Analyse gjennomstrømming i høyere utdanning.....	81
6.6.1 Hvem er folkehøgskoleleven?	81
6.6.2 Gjennomstrømming i høyere utdanning.....	83
6.7 Konklusjoner og refleksjoner fra det kvantitative materialet.....	87
6.8 Det faglige og sosiale fellesskapet i fokusgruppesamtalen	88
6.8.1 Folkehøgskolen – et sted for møte mellom mennesker	95
7 Folkehøgskolens rolle som dannelsingsinstitusjon i dagens samfunn	98
7.1 Det faglige, sosiale og demokratiske.....	100
7.2 Danning – møtet og å komme til syne	102
Litteratur.....	106
Vedlegg 1: Faktoranalyse variabel 25.....	112
Vedlegg 2: Faktoranalyse variabel 27-30	112
Vedlegg 3: Oversikt over utvalgte forskningsarbeider om folkehøgskolen.....	113
Studier i Norge.....	113
Nordiske relevante studier	120
Vedlegg 4: Resultat fra spørsmål til rektorer	128
Vedlegg 5: Intervjuguide for fokusgruppeintervju.....	131
Vedlegg 6: Spørreskjema.....	132

Liste over tabeller

Tabell 1 Utvalg; skole anonymisert til fylke og kjønn.	49
Tabell 2 Respondentene fordelt på skoleår og fylke.....	50
Tabell 3 Respondentenes alder etter skole anonymisert til fylke.	50
Tabell 4 Oversikt over deltakere i fokusgrupper.....	52
Tabell 5 Hvordan har elever først fått kjennskap til tilbudet om folkehøgskole?	61
Tabell 6 Søkte du opptak til annen utdanning enn folkehøgskole.....	62
Tabell 7 Begrunnelse for å søke et år på folkehøgskole	62
Tabell 8 Faktorer for valg av folkehøgskole fordelt på alle skoler og gruppert etter kristne og frilynte	64
Tabell 9 Kjennetegn ved folkehøgskolen	66
Tabell 10 Kjennetegn ved folkehøgskolen gruppert	68
Tabell 11 Kjennetegn ved folkehøgskole fordelt på skoleår	69
Tabell 12 I hvilken grad anser elevene at følgende faktorer bidratt til deres generelle utvikling.	70
Tabell 13 I hvilken grad anser elevene at folkehøgskolen bidratt innen følgende områder	71
Tabell 14 I hvilken grad anser elevene at internatlivet har vært viktig for deres læring.....	72
Tabell 15 I hvilken grad anser elevene at folkehøgskolen har bidratt til at de har fått økt selvvverd	73
Tabell 16 I hvilken grad opplever elevene at folkehøgskolen bidratt til deres personlige modning	73

Tabell 17 Utbytte av folkehøgskole beskrevet med fire faktorer. Samlet variabel for utsagn fra tabell 11-13	74
Tabell 18 Utbytte av folkehøgskole beskrevet med 4 faktorer fordelt på skoleår	75
Tabell 19 Fordeling på kjønn i folkehøgskolene: Fødselsår: 1961, 1965, 1970, 1975, 1979	82
Tabell 20 Fordeling av foreldres utdanningsbakgrunn og for elever i folkehøgskole sammenliknet med elever som ikke har folkehøgskole.....	82
Tabell 21 Har elevene begynt på utdanning som de senere har sluttet på?	83
Tabell 22 Mener elevene at de har gjort feil utdanningsvalg?	83
Tabell 23 Gjennomsnittlig tid brukt i høyere utdanning – sammenliknet.....	84
Tabell 24 Multippel regresjon – avhengig variabel: år i bachelorprogrammet, uavhengige variabler: kjønn, foreldres utdanningsnivå og deltatt i folkehøgskole.	86

Sammendrag

Prosjektets formål har vært å klarlegge elevenes utbytte av å gå på folkehøgskolen. Studien kombinerer en empirisk og en hermeneutisk tilnærming til forskningsspørsmålene. En spørreundersøkelse har blitt utdypet gjennom fokusgruppesamtaler som bekrefter resultatene, og som gir ytterligere beskrivelser av tidligere elevers opplevelser og erfaringer fra folkehøgskolen. De svar som de empiriske undersøkelsene gir, problematiseres i fortolkningen av begrepene som respondentene bruker. En analyse av eget surveymateriale og registerdata tyder på at *faglig læring, sosialt engasjement og demokratisk deltakelse* utgjør de mest framtrepende beskrivelsene av folkehøgskolene blant respondentene i spørreundersøkelsen, som var tidligere elever. Folkehøgskolen beskrives som en viktig arena både faglig, sosialt og med tanke på demokratisk deltakelse, og studien viser at disse tre aspektene henger nøye sammen. Dette er også tre aspekter som alle er sentrale for å legge til rette for danning, slik de innledende kapitlene i denne rapporten gjør rede for.

Målt med de utsagn som spørreundersøkelsen presenterer, kan det hevdes at *personlig modning, utvikling av selvverd og mestringsforventning, sosial læring og i noen grad forberedelse til utdanning* framheves som det viktigste utbyttet av et år i skolen. Spørreskjemaet ga muligheter for åpne svar, men materialet gir ikke grunnlag for å hevde at folkehøgskolen har helt andre effekter. Selv om de fire nevnte aspektene kan være en troverdig operasjonalisering av elevenes viktigste utbytte av folkehøgskolen, bør de nevnte aspektene sees som et uttrykk for elevenes samlede erfaringer med folkehøgskolen, og som del av et videre dannelsesbegrep. Rapporten drøfter dette nærmere, og setter folkehøgskolens dannelsesbegrep inn i både en historisk og en filosofisk kontekst. Danning kan på denne måten sies å være en sentral del av elevenes utbytte og erfaringer med folkehøgskole.

Et viktig siktemål med studien har vært å få en nærmere forståelse for folkehøgskolens dannelsesbegrep, og deretter sette tidligere folkehøgskoleelevers erfaringer og opplevde utbytte inn i en fortolkningsramme som kan gi bedre grunnlag for å forstå folkehøgskolens plass i et moderne samfunn.

Ett av forskningsspørsmålene var å se om elever som har gått et år i folkehøgskole bruker mindre tid i høyere utdanning enn andre studenter, men studien gir bare svake indikasjoner på at så er tilfelle. Intervjudata kan imidlertid tyde på at studenter fra folkehøgskolen først og fremst har nytte av de kvalitative sidene ved sitt folkehøgskoleår, og at dette kan ha effekter også når de senere gjennomfører høyere utdanning.

1. Introduksjon

Forskningsprosjektet *Elevens utbytte av folkehøgskolen* ble initiert av Folkehøgskolerådet i Norge. Det er gjennomført av Program for Lærerutdanning og NTNU Samfunnsforskning a/s ved NTNU i Trondheim, med start i februar 2009 og med sluttdato 1. august 2010. Oppdraget er knyttet til motivasjon for og erfaring av opphold ved folkehøgskole. Ønsket fra oppdragsgiver var å få økt kunnskap om folkehøgskolens rolle i danning, i utvikling av sosialt engasjement, i tillegg til folkehøgskolens betydning for å gjennomføre høyere utdanning. En spørreundersøkelse rettet mot elever ved fem utvalgte folkehøgskoler i Norge er gjennomført. I tillegg har fokusgruppeintervjuer blitt gjennomført ved de samme skoler når de har samlet tidligere elever til sine års-/jubileumsstevner. I studien inngår også en gjennomgang av registerdata med vekt på å finne mulige sammenhenger mellom folkehøgskoleåret og økt gjennomstrømming i forbindelse med videre utdanning. Videre er det laget en oversikt over nyere norsk og nordisk forskning på folkehøgskolen. Som en del av studiens initierende fase ble det også gjennomført en e-postbasert spørreundersøkelse, rettet mot samtlige rektorer i folkehøgskolen.

I Norden finnes det i dag cirka 400 folkehøgskoler. Av disse er det i 2009 78 folkehøgskoler i Norge. Folkehøgskolen i Norge har siden 1949 en felles *Lov om folkehøgskoler* som regulerer skolens virksomhet og som ligger til grunn for at skolen har rett til økonomisk støtte fra staten. Folkehøgskolen i Norge er et supplement til det offentlige skolesystemet. Alle skolene er internatskoler. Folkehøgskolerådet er et felles skolepolitisk organ for de to folkehøgskolelagene, Norsk Folkehøgskolelag (NF) og Noregs Kristelige Folkehøgskolelag (NFK). De 78 folkehøgskolene som er aktive i Norge i 2009 er knyttet enten til Informasjonskontoret for folkehøgskolen (IF, 47 skoler) eller Informasjonskontor for kristen folkehøgskole (IKF, 30 skoler). Der de kristne folkehøgskolene normalt eies og drives av kristne organisasjoner, eies de frilynte¹ folkehøgskolene normalt av egne folkehøgskolelag eller fylker.

¹ Begrepet "frilynt" er en betegnelse innenfor folkehøgskolen og den grundtvigianske tradisjonen og henspiller på at unge mennesker vil få en mulighet til selv å danne seg en oppfatning.

1.1 Utdanningsvitenskapelig relevans

I dette prosjektet er fokus rettet mot folkehøgskolen og hvilken erfaring folkehøgskoleelever har og har hatt i løpet av et år der. I Norge har folkehøgskolen i beskjeden grad vært fokusert i forskning. Dette er noe som etter vår mening er sterkt beklagelig. Samfunnet og den enkelte bruker store økonomiske ressurser på skoleslaget, samtidig som folkehøgskolen også står i en annen pedagogisk tradisjon enn det øvrige skolesystemet. Folkehøgskolen har blant annet kunnet tilby noe annet enn det en litt enkelt kan karakterisere som "den tradisjonelle skolens lesing, drill og pugg". Folkehøgskolen har framhevet sammenhengen mellom individ og samfunn. Individers mangfoldige evner og interesser er sett på som verdifulle. I forlengelsen gjennom en meningsfull hensikt synes dette å bidra til et engasjement i samfunnet. Folkehøgskolen har også vektlagt det unike i hvert menneske og betydningen av individets vekst.²

Folkehøgskolens plass i samfunnet med henblikk på utdanning kan øg spores ut fra offentlige meldinger. I Stortingsmelding nr. 44 *Utdanningslinja* (2008-2009) og Stortingsmelding nr. 11 *Læreren – rollen og utdanningen* (2009) blir ikke folkehøgskolen nevnt som en mulig plass for utdanning eller som et virksomhetsområde for blivende lærere. I Stortingsmelding nr. 11 *Læreren – rollen og utdanningen* trekkes det fram at synet på læreren i samfunnet er endret på grunn av at det skjer endringer i samfunnet. Meldingen trekker og fram at lærerrollen kan defineres ut fra begrepet *profesjonell aktør* (i et profesjonelt fellesskap) i tillegg til læreren som formidler av kunnskap og ferdigheter. Det pekes og på at lærerrollen er gitt et ansvar i dannelsingsprosjektet som skal gjøre samfunnet til et bedre sted å være for alle.

Begge stortingsmeldingene trekker fram et økt behov innenfor samfunnet av både kompetanse og læring for livet. Disse argumentene hviler til dels på Lisboastrategien som ble lansert i 2000 av EU hvor de framhevet betydningen av en kunnskapsbasert økonomi. Ser vi 37 år tilbake, var begrepet *læring for livet* i Unescos rapport om framtidens utdanning ikke et "instrument" for

² Marton Leine, *Mellom hverdag og Visjon. Fra Ungdomsskole til Folkehøgskole 1983-1993* (Drammen: 1993), s.23

økonomi, men en forutsetning for demokrati. Den nye menneskeheten, mente Faure, må bli kapabel til å forstå de globale konsekvensene av individers handlinger og slik oppfatte, prioritere samt bære sin del i et felles ansvar for skjebnen til menneskeheten.³ Videre mente Faure i 1972 at om mennesker skal kunne anvende sin intelligens for og bidra til offentlig opinion, må de bli bevisst seg selv, sine styrker og hva de vil oppnå – det som ligger i å få kjennskap til seg selv. Faures syn er noe annerledes enn det synet som nå trekkes fram hvor læreren blir forstått som formidler av kunnskap og ferdigheter. Det virker som at lærerens fremste oppgave er å nå mål og resultat, med det formålet at elevene i voksen alder skal kunne bidra til økonomisk vekst i samfunnet. Norge har også gått inn i Bologna-prosessen og er derved forpliktet til å utarbeide et nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner (høyere utdanning) innen 2010. Den norske lærerutdanningen blir slik bestemt ut fra strukturelle hensyn og et behov for å kunne fastlegge instrumentelle ferdigheter. Videre synes vi at det i diskusjonen fins en motsetning mellom begrepet profesjon og begrepet dannelse. Profesjonsbegrepet viser til et område som markerer revir gjennom prestisje og makt. Når det gjelder skolen og skolens lærere, gir deres oppdrag ikke noen mulighet til å avgrense seg eller markere revir mot samfunnet. Skolen er en del av samfunnet og skolens felleskap har et oppdrag til å medvirke i danningen av neste generasjon. Dette er et oppdrag som er både historisk og politisk betinget.

Utdanning er i tillegg ikke noe som bør forbindes med forbruk til tross for at kunnskap har blitt allemannseie. Utdanning er ikke bare en "funksjon" i samfunnet, eller bare et spørsmål om kompetanse. Utdanning er også et spørsmål om dannelse med hensikten å kunne delta i samfunnet, det å fostre neste generasjon uten å "strike from their hands the possibility of starting some new unknown to us"⁴. Dannelse er i den forstand et spørsmål om å kunne se seg selv som deltaker i et fellesskap og reflektere over hva som trengs for at mennesker skal kunne leve et fullverdig liv sammen.

³ Edgar Faure et al., *Learning to be. The world of education today and tomorrow* (Paris: 1972).

⁴ Hannah Arendt, *Between past and future* (New York, 1993), s.189.

Begrepet *dannelse* er noe som går igjen i folkehøgskolen – dannelse som personlig modning, å ha mot til å gjøre bruk av sin egen forstand. Dannelsens hensikt er å løfte fram erkjennelsesglede fordi kunnskap har verdi i seg selv. Også i *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* trekker enkeltinstitusjoner i Universitets- og høgskole fram begrepet dannelse. Universitet i Oslo, Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bodø ønsker å supplere Bologna-prosessen vekt på markedets krav med et fokus på karakterbygging i høyere utdanning; karakterbygging for å muliggjøre for enkelte å se seg selv "utenfra" med en nyansering og intensjonsdybde som vaksine mot trosvisshet – uten å miste handlingsevne.⁵

Om folkehøgskolens rolle i utdanning skriver tidsskriftet *Folkehøgskolen* (som gis ut av Norsk Folkehøgskolelag) i en artikkel (1-2009) at Folkehøgskolerådet har levert et innspill til Kunnskapsdepartementet vedrørende kompetansebehovet i framtida. Rådet framhever folkehøgskolens rolle og dets medvirkning til kunnskap og samfunn. Rådet peker på at folkehøgskolens kompetanseprosjekt (1995) konkluderte at skolen gir generell livskompetanse. Det viser seg blant annet gjennom studiedyktighet for videre utdanning, forberedelse for yrkes- og arbeidsliv, og et aktivt samfunnsengasjement. Kompetanseprosjektet (1995) førte til stortingsvedtaket i januar 1997 om at et år på folkehøgskole gir tre poeng (fra og med 2009/2010 to poeng) ved inntak til høyere utdanning og med dette en formalisert vurdering av realkompetanse. Rådet hevder i sitt innspill til departementet at mange elever som tilbringer et år på folkehøgskole endrer sine framtidsplaner. En mulig forklaring tror rådet kan være at elevene blir sikrere på sine valg. Ut fra dette hevder Folkehøgskolerådet at skoleslaget bidrar til effektiv gjennomstrømming i høyere utdanning. Videre nevnes i artikkelen at folkehøgskolen har tradisjon for å være et møtested for kulturutveksling. Slik kan folkehøgskolen også være en mulig plass for integrering og dialog for minoritetsungdom som lever i Norge.⁶

⁵ Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre; Enkeltinstitusjoner i universitets- og høgskolesektoren (Universitet i Oslo, Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bodø) nedsatte i mai 2007 et frittstående utvalg kalt "Dannelseutvalget". Se dokument <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>

⁶ *Folkehøgskolen*, nr 1 – 2009 – årgang 5 (Oslo: Norsk Folkehøgskolelag).

Noe av problemet til folkehøgskolen for å få fullt gjennomslag for de argumentene som er nevnt foran, er at disse i liten utstrekning er forskningsdokumentert. Noe av ambisjonen med denne studien er å undersøke elevers erfaringer av folkehøgskolen i det norske samfunnet. Debatten om utdanningen i samfunnet er også noe som står sentralt i relasjon til folkehøgskolen. Dagens debatt om skolens rolle i samfunnet er i stor grad knyttet til internasjonale diskurser som framstiller utdanning i termer knyttet til økonomisk tilvekst. Det ser ut som at det i internasjonale dokumenter eksisterer en språkbruk som ser på utdanning som middel for å nå visse mål. Det kan tolkes som om at dersom den rette teknikken brukes vil lærere i skolen lykkes med sitt oppdrag, nemlig å nå skolens oppsatte mål. Norske skolers resultater måles og sammenlignes nå internasjonalt. PISA presenterer tabeller og rankinglister over vinnere og tapere.⁷ I kontrast til dette synet på skolen står folkehøgskolens tradisjon med studier uten krav om karakterer, med internatopphold, og med begreper som danning og personlig modning. Som en følge av den nevnte debatten innenfor utdanning spør vi oss: *Hvordan kan folkehøgskolens rolle som dannelsesinstitusjon forstås i dagens samfunn?*

I tillegg til debatten om folkehøgskolens plass i samfunnet er denne studien rettet mot å finne ut hvilke synspunkter elever som tilbringer et år ved folkehøgskolen har på dette året. Vi setter fokus på folkehøgskolens særpreg hvor det faglige og det sosiale fellesskapet samt internatoppholdet står sentralt. Vi stiller oss spørsmålet: *Hvilke erfaringer gjør elevene seg og hvilken mening har folkehøgskolen hatt for elever som tilbringer et år der?*

Hvilken type skole er folkehøgskolen, og hvordan kan den ses i lys av historien? I det neste kapittelet legger vi fram en kort introduksjon til folkehøgskolens framvekst i Norge. Deretter presenteres også noen sentrale begreper som ligger til grunn for prosjektets forståelse av den norske folkehøgskolens kontekst.

⁷ PISA er initiert av OECD. PISAs målinger har ikke forbindelse til enkelte land og deres læreplaner.

2. Folkehøgskolens framvekst

Folkehøgskolen gir ikke formell kompetanse i form av studiepoeng eller vekttall. Folkehøgskolen framholder på sin side at den bidrar med danning – et begrep som i folkehøgskolen står i en nordisk tradisjon med den danske presten N. F. S. Grundtvig som grunnlegger og idégiver. Blant de praktiske byggerne av folkehøgskolen finner vi Christen Kold, Christopher Bruun, Ole Vig, Herman Anker, Olaus Arvesen og Fritz Hansen. For Grundtvig var forståelsen av skolen ”Menneske først og kristen så”. På 1800-tallet ved innføringen av folkehøgskolen førte demokratiske og kristne vekkelse til et ønske om å etablere skoler som kunne gi innsikt i spørsmål om samfunnet og samtidig gjøre mennesker modne, med evne til å bruke sin frihet og derved også praktisere folkestyre.⁸ I folkehøgskolebevegelsen som vokste fram fantes blant annet en opposisjon mot et foreldet dannelsesideal (drilling og pugg). Bevegelsen la vekt på hele mennesket og menneskets vekst, og så et behov for å vektlegge det sosiale for å bidra til en levende forbindelse og en økt bevissthet mellom individ og samfunn. Folkehøgskolen stod på denne måten mellom elite og folkelighet. Skoleformen kan forstås som en ”medkultur” i den forstand at folkehøgskolens ideal var deltakelse i demokrati. På samme tid representerer bevegelsen en kritisk stemme og en motkultur til moderniseringen av landet. Som eksempel på kritisk stemme kan nevnes at folkehøgskolen ikke syntes at skole bare skal dreie seg om ”drilling og pugg”.⁹

I 1832 gav Grundtvig ut verket *Nordens Mytologi*. Det er her han utviklet synet på mennesket som ligger til grunn for hans tanker om skole og opplysning. I årene deretter kom den litteraturen som han benevner som ”folkelig opplysning”. Et optimistisk menneskesyn var det sentrale for Grundtvig. Han forstod mennesket som en underfundig skapning, skapt i Guds bilde. Han talte om ”et guddommelig eksperiment”, der krefter som også var guddommelige kunngjøres og utvikles gjennom slektsledd. I referanse til Grundtvig resonnerer man for

⁸ Kari Tonhild Aune Servan, *Hvileår med usynlig pedagogikk. En vurdering av folkehøgskole som arena for moderne danning* (Oslo: 2000), s.25.

⁹ Olav Akerlie, *Frilynt folkehøgskole 1864-2001* (Oslo: 2001), s.23.

eksempel innenfor pietismen¹⁰ om menneskets synd og om guds nåde. I stedet for å legge vekt på synd og nåde satte Grundtvig i stedet et fokus på lys og mørke, liv og død. Det som ble viktig for han var å gi hvert menneske vilkår i form av frihet, kunnskap og opplysning. Selv om Grundtvig var prest og ikke skolemann, tenkte han seg en skole uten pensum og eksamen. I stedet for pensum og eksamen, skulle morsmål, historie, poesi og ”det levende ordet” få plass.¹¹

Til tross for kritikken mot drilling og pugg var folkehøgskolen for Grundtvig på linje med universitetet. Dette universitetet skulle være et anti-universitet. De folkehøgskolene som vokste fram i Danmark hadde Grundtvig og hans ideer som forbilde, samtidig som det også fantes skoler som var knyttet til misjonsorganisasjoner og andre tradisjoner. Denne tradisjonen med flere forskjellige retninger av skoleslaget fikk også gjennomslag i Norge. I 1864 ble den første folkehøgskolen startet i Norge, nærmere bestemt i Hamar (Sagatun).¹² Over 30 skoler kom til i tida etter 1870, hvorav de fleste bare eksisterte en kort tid. I 1876 fantes det foruten folkehøgskoler, 30 offentlige amtsskoler. Amtsskolene ble drevet av fylkene (amtene), og henvendte seg til landsungdom. De var samtidig en reaksjon på de folkehøgskolene som var etablerte. Selv om det pedagogiske synet lå nært folkehøgskolen, fikk formelle kunnskaper en større plass ved amtsskolene. Disse skolene som var opprettet og styrt av det offentlige fikk økonomisk støtte til sin drift. 1877 besluttet Stortinget at de to skoleslagene skulle ha likestilte økonomiske vilkår. Makten lå likevel hos amtstingene som gav støtte til skoler. Når amtene ga støtte til skoler, bidro staten med det tredobbelte.¹³ Men, amtstingene var ikke alltid så positive til å bifalle søknader fra folkehøgskoler som ikke ble drevet av amtene.

¹⁰ Pietisme (latin; fromhet) vekkelsesbevegelse innen tysk luthersk protestantisme på 1600- og 1700-tallet. Den stod i motsetning til den lutherske ortodoksien og la vekt på lekmannsaktivitet med spesielle sammenkomster (konventikler) for bønn og bibelstudier. Pietismen betonte den enkeltes omvendelse og et hellig liv. <http://www.ne.se/pietism>.

¹¹ Olav Akerlie, *Frilynt folkehøgskole 1864-2001*, s.13. Akerlie peker videre på at Grundtvig var kontroversiell i synet på kristendommen ”Han lærte at ikke Bibelen, men trusvedkjenninga (dei tre trusartiklane) slik ho lyder ved dåpen, er inngangen til Gudsriket og den faste grunnen som kristentrua kviler på. Dei ortodokse held dette for vranglære”, s.16.

¹² NOU 2001: 16, Frihet til mangfold. Om folkehøgskolens rammevilkår (Oslo: 2001).

¹³ Einar Arne, *Norsk folkehøgskule i 100 år. 1864-1964* (Oslo: 1964), s.34.

Fra og med 1890-tallet ble det etablert flere kristelige ungdomsskoler. De liknet også folkehøgskolen i sin pedagogiske grunnholdning, og la slik som amtsskolene også større vekt på tilegnelse av formell kunnskap. Foruten dette drev de kristne ungdomsskolene en kristen forkynnelse og "de blev delvis etablert som en reaksjon på den kulturradikalisme som preget de grundtvigianske folkehøgskolene".¹⁴ Med innføringen av loven om folkehøgskoler i 1949 ble disse tre grenene i forlengelsen oppfattet som en skoleform med rettsgrunnlag i en felleslov.¹⁵

2.1 Folk og opplysning

Folkehøgskolen knyttes til begrepet *livsopplysning*, som innebærer for skolen å åpne opp for refleksjon over livets spørsmål. Et annet sentralt begrep, *folkeopplysning*, betyr at skolen skulle bedrive en virksomhet som skulle komme hele folket til gode med utgangspunkt i folkelig nordisk kultur. Alt dette ville i følge Grundtvig skje gjennom "det levende ordet". Gjennom ordet ville mennesker komme i kontakt med kunnskap og kultur, i motsetning til den allmenne skolens vekt på lekser og latindrill.¹⁶ For Grundtvig er selvbevissthet en refleksiv kategori. Sjelen er sin egen gjenstand og kan uttale hele sin kraft når den reflekterer over seg selv. Sjelen for Grundtvig i moderne språkdrakt svarer til det som vi kan kalle for et *selv*. Begrepet *folk* ble gradvis kjernen i et nytt symbolsystem hvor Grundtvig ble gjennom Herder inspirert av den italienske filosofen og historikeren Giambattista Vico, som mener at folket er en forestilling. Folket, sier Vico, eksisterer ikke i seg selv. Folket får eksistens gjennom refleksjon og selvbevissthet. Således oppfordret Grundtvig allmuen til selvrefleksjon. Gjennom prosessen å erkjenne seg selv som noe annet enn allmue, kunne de erkjenne seg som folk. Folket er for Grundtvig ikke en empirisk kategori, det er en normativ kategori. Å bli et folk krever selvbevissthet.¹⁷

¹⁴ NOU 2001: 16, *Frihet til mangfold. Om folkehøgskolens rammevilkår*, s.13.

¹⁵ NOU 2001: 16, *Frihet til mangfold. Om folkehøgskolens rammevilkår*.

¹⁶ Bernt Gustavsson, *Folkhögskolans praktiker i ett historiskt perspektiv* (Lund:2009).

¹⁷ Grundtvig påpeker også i 1848 at stendertida er forbi og at folketida skal komme, og sier at hva vi enn gjør, står allmuens og folkemengdens regjeringstid for døren. Derfor mener han at det haster med å oppdra og opplyse dem

19

Grundtvig og hans syn på mennesket koblet seg til opplysningsfilosofiens tro på at opplysning nytter for alle, ettersom alle har en fornuft. Han la vekt på Herders syn på folket, folkeånd, språk, myter og sagn.¹⁸ Folkehøgskolen får ikke sin identitet ved å referere til et fag, men ved at den referer til et folk. Høgskolen (fra tyske *Hochschule*) har alltid markert at det er forskjell mellom en høyere fagskole og en høyere folkehøgskole. Den ene er en ekspertskole (for eksempel Tannlegehøyskolen) og den andre er en profetskole (bygget på samtale). Ekspertskolen (fagskolen) bruker forelesning som opplysningsform mens profetskolen (folkehøgskolen) bruker foredraget. Fagskolen støtter seg på naturvitenskapen, mens folkehøgskolen støtter seg på åndsvitenskapen. Naturvitenskapen føres tilbake til "facts" som kan uttrykkes i tall, mens folkeånden føres tilbake til en forestiling som kan uttrykkes i en eller flere fortellinger. Gjennom historien har det eksistert to former for folkehøgskole, institusjonen og forestilingen. Den ene kan ses, den andre kan ikke sees – men den kan høres når forestillingene blir uttrykt og fortolket. Den "usynlige" folkehøgskolen er en del av det felles kollektive verdensbildet. Den synlige folkehøgskolen viser til det materielle grunnlaget for dette verdensbildet og som institusjon kan den betraktes som forestilingens materielle komponent.¹⁹

På denne bakgrunnen kan vi si at folkehøgskolen er opprettet av folket til forskjell fra andre skoleformer som er opprettet av staten. Skolen tok ikke bare utgangspunkt i fag og vitenskap, men også i hva folket hadde trang til og hva folket kunne ta imot. En av de danske forkjemperne (Schrøder) for folkehøgskolen mente at folkehøgskolens gjerning lå i å "lempe seg etter folket". Skolene som fikk til å forene pragmatikk og poesi fikk best oppslutning. Det skyldtes en tro på at folket bærer på en poetisk sans som kan forløses. Ved å definere folkehøgskolen som en poetisk skole, bygget Schrøder videre på ideen fra Herder og Grundtvig om folket som ånd. Det er en folkeånd som blir uttrykt i kulturen (hvor *folket* er en kulturell kategori) og i språket. I

til å bli i det hele "kloke og nådige herrer". Ove Koorsgaard, *Kampen om folket. Et dannelsesperspektiv på dansk historie gjennom 500 år* (København: 2004), s.264-266.

¹⁸ Arild Mikkelsen, Grundtvig for begynnere..og oss andre. Fire essays om grunnlagstenkning i norsk folkehøgskole (Oslo: 2002), s.15.

¹⁹ Rune Slagstad, Ove Koorsgaard, Lars Løvlie, *Dannelsens forvandlinger* (Oslo: 2003), s.70.

forlengelsen knytter dette sammen individ og nasjon ved hjelp av poesi.²⁰ Grundtvig mente også at folkehøgskolen skulle være en skole for kunnskap og at ny forskning skulle bidra i undervisning. Å koble ny forskning inn i undervisning så Grundtvig som en pedagogisk og didaktisk utfordring. Det gjelder å få tak i hele mennesket og påvirke og utfordre eleven. Dette tenkte Grundtvig kunne skje blant annet gjennom å ta eleven ut av sin daglige sysselsetting noen måneder.²¹ Om vi ser på folkehøgskolen sin historie, er det å ta eleven ut av det daglige noe som ble iverksatt. Det som preger folkehøgskolen er internatopphold hvor elevene og lærerne er sammen over en lengre tidsperiode.

2.2 Samtale og vekselvirkning

To andre begreper forbundet med Grundtvig og folkehøgskolen er *samtale* og *vekselvirkning*. Vekselvirkning²² kan sammenliknes med den sokratiske dialogen, som bygger på samtale. Dialogen kan og knyttes til Bubers *Jeg–Du* hvor det finnes en forståelse for et eksistensielt møte. Møtet gir for Buber mulighet til å uttrykke særegenheten med å være menneske og i dette møtet kan mennesket bli menneske. Det innebærer at det ikke er mennesket som bestemmer møtet, men at det er møtet som konstituerer mennesket. Møtet er og blir det grunnleggende elementet i det å bli menneske og i det å forbli menneske.²³ Grundtvigs vekt på den folkelige samtalen, kan forklares ved at for ham hviler menneskelivet i det gåtefulle og lar seg ikke fullt ut forklare.²⁴ For Grundtvig starter all erkjennelse med sansing, han peker på at det er med hånden vi føler oss fram og erfarer at vi har en kropp. Sanseerfaringen er utgangspunktet for erkjennelsen for alt annet, sier Grundtvig, også vårt åndelige liv og med det en bevissthet om å være et selv. Bevisstheten om at jeg er jeg, dannes på bakgrunn av sanseerfaring, og dette *jeg*

²⁰ Ove Koorsgaard, *Kampen om folket. Et dannelsesperspektiv på dansk historie gjennom 500 år*, s.358.

²¹ Kalman Yaron, *Martin Buber* (Paris:1993).

²² Bo Bergstedt karakteriserer Grundtvigs ide om universitetet som en form for vekselvirkning der muntlig diskurs foretrekkes foran skrevet. Bergstedt mener at folkehøgskolens kjennetegn har vært at den er en møteplass og ikke en karakterproduserende maskin. Se Bo Bergstedt, *Den livsupplysande teksten. En läsning av NFS Grundtvigs pedagogiska skrifter* (Linköping: 1998).

²³ Geir Karlsen, *Møtets etikk og estetikk. Betraktninger om et alternativt lærerideal* (Trondheim:2002), s.172.

²⁴ Arild Mikkelsen, Grundtvig for begynnere ... og oss andre. Fire essays om grunnlagstenkning i norsk folkehøgskole, s.17.

kan delta i å gripe tilværelsen i dens mangfold. "Dette jeget trer fram som det selvbevisste individ, et individ som vel er fritt, som har bevart sin guddommelighet og som kan gå oppreist på tross av arvesynden, men som finner sin frihet i folket"²⁵.

Troen på det frie individet, den folkelige samtalen og en levende vekselvirkning, var også koblet til å bygge samfunnet, hvor individet kunne finne en plass som aktiv deltaker i det framvoksende nordiske demokratiet. Mikkelsen peker på at folkelighet ut fra Grundtvig ikke er tilbakeskuende, men peker på de kollektive bevegelsene som oppstod innenfor rammene av industrisamfunnet. Folkeopplysningen står i forhold til moderniteten og opplysningen. Samtidig er den et oppgjør med rasjonalismen, fordi hos Grundtvig fantes en tro på det autentiske selv som noe som ikke er gitt uten videre – men som noe som må bringes fram²⁶. Dette forsterker påstanden om at folkehøgskolebevegelsen sto i opposisjon til et foreldet dannelsesideal. Det var ikke et spørsmål om å tjene vitenskapelige ideal ovenfra og ned. Folkehøgskolebevegelsen med Grundtvig som forløper mente at dette ikke lenger var mulig. Den dannelsen av individet som skoleslaget så for seg måtte vokse nedenfra og opp. Det var dannelse av personlighet og felleskap som stod i fokus. Det er også mulig å tolke det gjennom å si at et menneske bare lever når sjelsevnene blir forløst gjennom utfoldelse i kreativitet.

2.3 Dannelse

Dette med dannelse og motkultur, dette med å vokse som menneske, var også til stede hos en forløper til Grundtvig ved navn Wilhelm von Humboldt. *Bildung* for von Humboldt var i likhet med Grundtvigs dannelse også viktig i betydningen vekselvirkning, det vil si betydningen for

²⁵ Arild Mikkelsen, Grundtvig for begynnere ... og oss andre. Fire essays om grunnlagstenkning i norsk folkehøgskole, s.70. Begrepet arvesynd er et begrep innen kristen teologi. Begrepet anvendes for å betegne at menneskene er beheftet med Adams synd som en arv og derfor i skyld til Gud og dømt til døden. I følge apostelen Paulus (Romerbrevet 5) har syndefallet medført at døden har kommet inn i verden, noe som først har blitt gjenopprettet gjennom Jesus Kristus. Videre sier Paulus at "Liksom alle dør gjennom Adam, så skal også alle få nytt liv gjennom Kristus" (1. Korinterbrev 15:20).

²⁶ Arild Mikkelsen, Grundtvig for begynnere ... og oss andre. Fire essays om grunnlagstenkning i norsk folkehøgskole, s.70.

individet av å lenke seg selv som individ til verden gjennom "*interplay*".²⁷ For Humboldt var dette et spørsmål om å utvikle individuell styrke eller kraft. Dette mente han kunne skje i konfrontasjonen med kultur og samfunn. For Humboldt eksisterte ikke noen iboende forskjell mellom individet og menneskeheten. For at menneskeheten skulle vokse var den avhengig av at individer og kulturer kom til uttrykk i deres språk og i deres vaner. Humboldt opphøyde ikke det enkelte individ, det var interaksjon mellom mulighet, personlig karakter og kulturell arv som lå til grunn for hans Bildung-begrep.²⁸ Han fjernet seg og fra de klassiske fagene som rene kunnskaps- og puggefag. Også om øvelse og kunnskap trengtes var de utilstrekkelige forutsetninger for danning. Sentralt var stoffets dannende makt og en engasjert og fri interaksjon mellom elever i forhold til stoffet. Danningen kan beskrives med ord som sans og følsomhet, med opplevelse og motiv til dannende virksomhet, hvor humanitetens mål står åpent og eksisterer før danningen får sin didaktiske form.²⁹

Grundtvig var også preget av opplysningstidas omforming av pedagogiske begreper. I denne prosessen mister Bildung-begrepet sin religiøse betydning (*Imago Dei* – Guds bilde) og i stedet begynner det å bety at mennesket kan fullkommeliggjøre sine guddommelige evner – sin humanitet.³⁰ Begrepet inneholder i sin klassiske form en forståelse av selvets kraft, og uttrykker også kulturens makt og påvirkning. I tillegg til denne motsetningen mellom individ og det allmenne kommer et tredje – benevnt som transformasjon eller den poetiske foredlingen av forholdet mellom selvet og kulturen. Ideen om danning hentet inspirasjon i tanken om et ekspressivt og poetisk skapende menneske.³¹ Dannelsesideen kan også føres tilbake til idéhistoriske tradisjoner hvor menneskene vågde å være vise, og tenke kritisk ved hjelp av fantasien. I den Hegelske tradisjonen som vektlegger menneskets avhengighet av samfunn og kultur, betones betydningen av det kontekstuelle. Noe som også ble vektlagt hos Aristoteles,

²⁷ Begrepet *interplay* viser til interagerende mellom mennesker. Den måte hvilket vi som mennesker handler og reagerer på i møte med hverandre.

²⁸ Lars Løvlie, *The Promise of Bildung* Journal of Philosophy of Education Vol.36 (3), 2002, s.468.

²⁹ Lars Løvlie, *Teknokulturell danning* (Oslo: 2003), s.354.

³⁰ Bernt Gustavsson, *Dannelse i vor tid: om danningens muligheter og vilkår i det moderne samfund* (Århus: 1998).

³¹ Lars Løvlie, *Teknokulturell danning*, s.347.

som sier at mennesket blir det mennesket det er gjennom de fellesskapene og tradisjonene hun eller han vokser opp og inn i.³²

Tenking om danning som er alminnelig i dag er den nyhumanistiske tradisjonen som representeres av Wilhelm von Humboldt og som utgår fra Immanuel Kant. Dannelse som fortolkning og forståelse – den hermeneutiske tradisjonen – knytter derimot an til Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Humboldt-tradisjonen fokuserer dannelse og individ – det autonome mennesket, mens Hegel gjør dannelse til en del i samfunnets og kulturens utvikling. Gadammers hermeneutiske dannelsesstanke tar sitt utgangspunkt i Hegels tenkning. Individenes utvikling står i relasjon til kulturens stadier og historiens gang. Hegels *Åndens fenomenologi* fokuserer åndens gang gjennom tida, og omhandler relasjonen mellom tilhører og fremmedskap. Fremmedskap vil være en forutsetning for å kunne vinne tilbake seg selv på et nytt historisk nivå. Eller forstått eksistensielt er forutsetningen for at mennesket skal kunne finne seg selv at det taper seg selv. Andre av Hegels ideer som har vunnet fram er at den menneskelige identiteten skapes i relasjonen til andre. Hegels samfunn preges av et konfliktfylt og maktfullt forhold, hvor den overordnede herre er like avhengig av den underordnede svake. Andre som har påvirket begrepet danning i vår tid er Peter Kemp, Martha C. Nussbaum og Paul Ricoeur, hvor fortellinger og den narrative fantasien blir menneskets mulighet for å komme til en forståelse av seg selv og verden.³³

Begrepet danning forandres også i dag av at begrepene *folk*, *nasjon* og *demokrati* har fått en mere porøs karakter.³⁴ Begrepet folk er ute av takt med den måten demokratiet og nasjonalstaten utvikler seg. Folket utgjør ikke lenger en enhet og en vilje. De politiske aktørene er blitt langt flere og påvirker våre syn på representasjon og svekker bildet av folkets vilje som hel og udelelig.³⁵ Kritiske røster mener og at den vesterlændske forestillingen om menneskets danning ut fra et europeisk idèhistorisk perspektiv kan ses som rangordning av mennesker.

³² Bernt Gustavsson, *Om Danning* (Oslo: 2008), s.16.

³³ Bernt Gustavsson, *Bildningens förvandlingar* (Göteborg:2007), s.12.

³⁴ Ove Koorsgaard, *Kampen om folket. Et dannelsesperspektiv på dansk historie gennem 500 år*, s.554.

³⁵ Ove Koorsgaard, *Kampen om folket. Et dannelsesperspektiv på dansk historie gennem 500 år*, s.565.

Spørsmålet er hvordan det har seg at den moderne dannelsesideen lot seg forvandles til en dannelsesnorm; en norm som kunne påberopes for å bevise at mennesker av visse kulturer og av et visst utseende var uegnet til å bli dannet (*obildbar*).³⁶

2.4 Oppsummering

N. S. F. Grundtvig er den mannen som utviklet tanken på en nordisk høgskole på 1800-tallet. Grundtvig var kritisk til et danningsideal som bygget på drilling og pugg. I stedet så han for seg en skole som vektla økt sosial bevissthet mellom individ og samfunn. Grundtvig ønsket å legge vekt på hele mennesket og dette menneskets vekst. Skolen skulle bygge på muntlig tradisjon i stedet for det skrevne ordet. Den skulle bygge på samtale i stedet for forelesning. Fra 1864 fram til slutten av 1800-tallet ble det startet cirka 30 folkehøgskoler i Norge med utgangspunkt i Grundtvigs ideer. Noen var private, andre ble drevet av amtene og senere startet også skoler drevet ut fra en kristelig grunn. Folkeopplysning grunner i Grundtvigs tanke om en virksomhet som skulle komme hele folket til del. Utgangspunktet var en folkelig nordisk kultur. Virksomheten skulle drives gjennom det "levende ordet". Videre mente Grundtvig at opplysning nytter for alle fordi vi har alle en fornuft. Gjennom samtalen og det levende ordet så Grundtvig en pedagogisk og didaktisk utfordring. Han mente at ny forskning skulle bidra i undervisningen til tross for sin kritikk mot universitetene og deres drilling og pugg. Den pedagogiske og didaktiske utfordringen lå i å få tak i hele mennesket og påvirke og utfordre eleven. Grundtvig så en mulighet til å få dette til stand gjennom å ta eleven ut av sin daglige sysselsetning i noen måneder. Det som preger folkehøgskolen i tråd med Grundtvigs ide om å påvirke og utfordre eleven er internatoppholdet der elever og lærere er til stede sammen over en lengre periode.

Vi kan hevde at folkehøgskolen ble opprettet av folket til forskjell fra andre skoleformer opprettet av staten. Det var hva folket trengte og hva folket kunne ta imot som var sentralt i folkehøgskolen. Det levende ordet i folkehøgskolen er knyttet til samtale og vekselvirkning. Vekselvirkning bygger på en forståelse for en dialog med et utgangspunkt i et eksistensielt

³⁶ Stefan Jonsson, *Apans bildningsresa. Europeiska bildningsidéer och postkolonial teori* (Göteborg: 2007).

møte. Det er møtet som gir mennesker mulighet til å bli menneske. For Grundtvig starter all erkjennelse med sansing. Vi må minne oss på at for Grundtvig er verden god og i denne verden hører mennesker til og bygger sine hjem. Grundtvig mente at sanseerfaringen er utgangspunkt for erkjennelse for alt, også vårt åndelige liv og en bevissthet om å være et selv.

Det frie individet og den folkelige samtalen, samt levende vekselvirkning, var òg koblet til byggingen av samfunnet. Samtidig var folkeopplysningen en motkultur til rasjonalismen i det at det fantes en tro på det autentiske selvet. Dette selvet ble ikke gitt uten videre. Det var noe som måtte bringes fram. Formålet med å opplyse folket var danning av personlighet, felleskap og tjeneste. Forløpere til Grundtvigs dannelsbegrep er Wilhelm von Humboldts *Bildung*. Humboldt så også betydningen av vekselvirkning i det å utvikle individuell styrke og kraft. Humboldt knyttet sine ideer til menneske og kultur, deres språk, vaner og kulturell arv. Han var også kritisk til rene kunnskaps- og puggefag. Grundtvig er preget av opplysningstida som bidro til å omforme pedagogiske begreper. Blant annet mister Bildung-begrepet sin religiøse betydning som "Guds bilde" og begynner å bety at mennesker kan fullkommeliggjøre sine guddommelige evner. Begrepet danning inneholder således både en forståelse for selvets kraft og for kulturens makt og påvirkning. Dannelsideen hentet inspirasjon i tanken om et menneske som er både ekspressivt og skapende. I dag står begrepet i flere tradisjoner. En av disse er den som stammer fra Humboldt og Kant og som fokuserer dannelse og individ. Tolkningstradisjonen fra Hegel har et fokus på dannelse som en del av samfunnet og kulturens utvikling. Gadammers hermeneutiske tanke setter individet og individets erfaringer i forhold til den enkeltes forståelse og tolkning av kulturen og historien. Andre som har påvirket begrepet i vår tid er Kemp, Nussbaum og Ricoeur. Der er det fortellinger og den narrative fantasien som blir menneskets mulighet i det å oppnå forståelse for seg selv og verden. Begrepet forandres slik også fordi begreper som *folk*, *nasjon* og *demokrati* har endret karakter. Den vestlige ideen om menneskets danning kan i en forstand ses som en rangordning av mennesker. Et spørsmål er om det finnes noen dannelsesnorm som kan påvise at mennesker av visse kulturer ikke har evne til å bli dannet.

3. Tidligere forskning – en oppsummering³⁷

I tida mellom 1995 til 2010 fokuseres folkehøgskolens rolle i to norske offentlige utredninger. Den ene, *Kompetansespørsmålet i folkehøgskolen* fra 1995, stadfester at folkehøgskolen har betydning når det gjelder spørsmål om læring og livskompetanse. Rapporten understreker at skolene ga tilstrekkelig tilbakemelding i studier til elevene.³⁸ Den senere rapporten NOU 2001:16 *Frihet til mangfold – Om folkehøgskolens rammevilkår* gir forslag til endringer, særlig til krav om dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse inn mot utdanning og arbeidsliv. Betydningen av folkehøgskolen for elevene trekkes også fram. En gjennomført spørreundersøkelse viser at størsteparten av de spurte velger et år for å tenke over hva de vil gjøre senere i livet. Størsteparten sier også at de vil gjøre noe annet før de tar høyere utdanning eller begynner å arbeide.³⁹

Avhandlingen *Dannelse og dugelighet for livet* (2006) tar utgang i Grundtvigs kulturelle kontekst og forfatteren utforsker relasjonen mellom yrkesutdanning og dannelse. Walstad trekker i avhandlingen sin fram at yrkesutdanning som en del av dannelsen består i måter å tenke, føle og handle på. Mennesker skal vekkes, de skal vokse, opplyses og de skal bli gladere i sitt daglige arbeid. Om mennesker vokser og blir mer bevisst finnes et håp om at de skal utvikle interesse for deltakelse i fellesskapet og videre som statsborgere i vårt demokratiske samfunn. Måten dette kan skje på er muntlighet før skriftlighet, samtale før tale og livserfaring foran læring. I en Grundtvigsk tolkning mener forfatteren at dannelse er utfoldelse og vekst for de evner og anlegg mennesker er skapt med, både som mål og prosess – vekst for det liv som allerede er.⁴⁰

Hovedoppgaven *Hvileår med usynlig pedagogikk* (2000) setter fokus på hvordan dannelsesidealene har endret seg og hvordan de aktuelle tendensene ser ut i dag. Forfatteren,

³⁷ For fullstendig tekst se vedlegg 3.

³⁸ Hans Peter Ulleberg, *Kompetansespørsmålet i folkehøgskolen. En evaluering av deler i forsøksvirksomheten 1991-1994* (Trondheim:1995).

³⁹ NOU 2001:16, *Frihet til mangfold. Om folkehøgskolens rammevilkår*.

⁴⁰ Pål Henning Bødtker Walstad, *"Dannelse og Dugelighet for Livet". Dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon* (Trondheim: 2006).

Servan, mener folkehøgskolen har som ideal å danne frie og kritiske mennesker. Resultatene viser at når skolen selv må skaffe seg elever må den markedstilpasse seg. Problemet blir da å kunne leve opp til å være en motkultur (frie og kritiske) og å kunne følge folkehøgskolens tradisjoner. Forfatteren er og kritisk til begrepet *realkompetanse*, fordi det settes et likhetstegn mellom personlighetsutvikling, allmenndanning og realkompetanse. I stedet pekes det på at det er skolen som totalinstitusjon hvor alle er hverandres lærere som gir en slik kompetanse. Dette mener Servan er det som kjennertegner de ulike skolene og gjør dem til et skoleslag.⁴¹

Videre drøftes dannelsesideal i folkehøgskolen i masteravhandlingen *Allmenndannelse i folkehøgskolen – Hva er den norske folkehøgskolens dannelsesideal i 2008*. Jepsen trekker fram tre idealer i sin analyse. Det første idealet kalles klassisk og moralsk dannelsessyn. I dette perspektivet er det innholdet som vektlegges, og kunnskap og verdier er på forhånd definert. En formidling av noe som er på forhand gitt eksempelvis en ideologi. Det andre idealet, kalt moderne dannelsessyn, henspeiler på forholdet mellom lærere og elev og den levende vekselvirkning. Selvdannelse i forhold til den enkelte og samfunnet står i fokus, så vel som betydningen av fellesskapet med mulighet for å påvirke. Det tredje idealet kalles nyere dannelsessyn. Her legges vekt på forholdet mellom innhold og elev. Innholdet blir i dette perspektivet til gjennom at omverdenen stiller betingelser fordi markedet svinger samtidig som den enkeltes nytteverdi står i fokus.⁴²

De tre nevnte avhandlingene har alle fokus på dannelse, men fra ulike perspektiv. *Dannelse og dugelighet for livet* (2006) tar Grundtvig som utgangspunkt. Dette dannelsessynet kan forstås ut fra det masteravhandlingen *Allmenndannelse i folkehøgskolen – Hva er den norske folkehøgskolens dannelsesideal i 2008* beskriver som et klassisk moralsk dannelsessyn. Fundamentalt i det moralske dannelsessynet er at noe allerede er bestemt, at noe skal vekkes. Det har innslag av moderne dannelsessyn fordi det finnes et fokus på samtale framfor tale (med

⁴¹ Kari Tonhild Aune Servan, *Hvileår med usynlig pedagogikk*.

⁴² Marianne Stormoen Jepsen, *Allmenndannelse i folkehøgskolen, Hva er den norske folkehøgskoles dannelsesideal i 2008* (Oslo:2009).

medbestemmelse som hensikt). Hovedoppgaven *Hvileår med usynlig pedagogikk (2000)* trekker fram det usynlige bak folkehøgskolen og mener at folkehøgskolen som den frie og kritiske skolen trues når den begynner å markedstilpasse seg. Dette er noe som også vektlegges i det tredje perspektivet i oppgaven *Allmenndannelse i folkehøgskolen – Hva er den norske folkehøgskolens dannelsesideal i 2008* når det gjelder dannelsesideal, kalt nyere dannelsessyn, hvor det framkommer at det er marked og individ som står i fokus. *Hvileår med usynlig pedagogikk (2000)* retter også en kritikk mot et økt fokus på enkeltindividet, gjennom begrepet realkompetanse, som etter hvert har kommet inn og erstattet folkehøgskolens begreper *personlighetsutvikling* og *allmenndanning*. Et individ kan ha kompetanse, men i folkehøgskolens tradisjon har det vært fellesskapet hvor alle er hverandres lærere som har stått fremst.

I masteroppgaven *Hvordan gjøres og utvikles dialoger i folkehøgskolen* rettes blikket mot dialogen mellom elever i folkehøgskolen. Hvordan gjøres dialoger, kan de utvikles eller forbedres? Dialog betyr her å komme fram til felles mening. Dialogene vil gi mulighet til refleksjon hos deltakere og med dette gi mulighet til endring i kommende dialoger. Det å bli kjent framkommer som like sentralt som gruppeprosesser. Resultatene viser at det ikke var så dyptgående refleksjoner i dialogene mellom elevene som ventet. I dialogene ble elevene som deltok i prosjektet bevisstgjort på hvordan de ønsket å gjøre ting annerledes. Resultatene viser at dialog er avhengig av oppmerksomhet og hjelpsomhet overfor hverandre. Videre bidrar også det å ta initiativ i dialogen, å lytte og bli kjent, hva en mener og mål med/i dialogen, til dialogferdigheter.⁴³ I eksamensprosjektet *Den sosialpedagogiske læringsarena i folkehøgskolen* er internatet som læringsarena i fokus. Det som Hilde Lund spør seg om er om bofellesskapet kan utnyttes som sosial læringsarena. I resultatene framkommer at skolens intensjon langt på vei stemmer med det elevene ønsker av personlig vekst og sosial læring.⁴⁴ Her blir dialogbegrepet igjen sentralt, og på samme måte som i *Hvordan gjøres og utvikles dialoger i folkehøgskolen* pekes det på at det å gå i dialog ikke er enkelt. Det som Lund etterspør er

⁴³ Jan Sjøberg, *Hvordan gjøres og utvikles dialoger i folkehøgskolen?* (Østfold: 2008).

⁴⁴ Hilde Lund *Den sosialpedagogiske læringsarena i folkehøgskolen*. Et utviklingsprosjekt med en gruppe elever og lærere på en folkehøgskole, skoleåret 1998/99 (Lilleström: 1999).

gjensidighet i dialogen hvor noe kan bli et felles mål, i tillegg til involvering i miljøet. Eksempelvis gjennom å være oppmerksom overfor hverandre men også å lytte til hverandre.

Nordiske relevante studier

Folkehøgskole er et skoleslag som med noen få unntak finner i de nordiske land. Imidlertid har gjennom årenes løp utviklet ulike tradisjoner og praksiser, som gjør at en ikke automatisk kan trekke slutninger fra et land når det gjelder folkehøgskole til et annet. Dette er et poeng for oss å understreke nå vi nå i det videre skal redegjøre for forskning og studier fra de øvrige nordiske land.

I den svenske statlige utredningen *Folkbildningens särart som fenomen och problem* blir tidligere forskning innen *folkbildningen* analysert ut ifra en kritisk forståelse. Utredningens kritiske standpunkt er at gjennom å håndheve en forestilling om svensk folkbildning, lever særarten. Det trekkes fram at det er lærere som snakker om folkbildning med begreper som *särart*, *tradisjon* og *folkbildningsethos*. Utgangspunktet som trekkes frem er at særarten har sine grunner i historiske begivenheter. Selv om det fins interne variasjoner lever "noe felles" videre. Dette "noe" synes flere forskere å være enige om og de forholder seg til dette med termer fra den dominerende diskursen.⁴⁵

I den statlige evalueringen av folkbildning i Sverige og studien *Deltagares upplevelse av folkbildning* settes fokus på hva folkbildning har betydd for deltakere. Evalueringen viser at stedet er av betydning, sammen med studiemiljøet, den sosiale situasjonen, og det fysiske rommet som er avgrenset fra "virkeligheten". Langsamt tempo i studier og enorm støtte i tillegg til sosiale aktiviteter nevnes også. Studien peker på at begrepene "folk" og "bildning" trenger dekonstruksjon fordi "folk" ikke lenger er knyttet til ideologier eller store kollektive fortellinger og "bildning" innebærer en idealisering av individet.⁴⁶

⁴⁵ SOU 2003:94 *Folkbildningens särart? Offentlighet, forskning och folkbildares självförståelse* (Stockholm: 2003).

⁴⁶ SOU 2003:112 *Deltagares upplevelse av folkbildning. Delbetänkande av utredningen för statens utvärdering av folkbildningen* (Stockholm: 2004).

I den svenske studien *Folkhögskoleanda och folkhögskolemässiga handlingar*⁴⁷ settes fokus på folkehøgskolens praksis. Hva innebærer ordene "ånd" og "-messig" for svenske folkehøgskolelærere? "Ånd" og "-messig" er knyttet til noe som opprettholdes mellom mennesker i virksomheten – den såkalte sosiale praksisen. "Ånd" viser seg å innebære en følelse av å forvalte en arv som alternativ dannings i samfunnet. Det innebærer også å støtte og se elevens framgang og generere og se elevens selvtillit for studier og livet. Lærerne peker også på at de har stor handlingsfrihet. Friheten bekrefter relasjonen mellom lærer og elev og ligger til grunn for utvikling av eget ansvar. Kollektivet ses som sterkt, og klarer mer enn den enkelte gjør alene. Konsekvensen som løftes fram er at den enkeltes erfaringer og menneskeverdi står i fokus i tillegg til at god selvtillit forenkler det å lære. Disse verdiene deler de fleste lærere, og det kommer til uttrykk gjennom menneskesyn, vilje til å hjelpe og toleranse med en tro på framgang. "Messighet" betegner den praktiske logikken som ånden mer eller mindre påbyr. Eksempelvis er det ikke godkjent med høring av lekser. I tillegg er folkehøgskolen en virksomhet hvor man tradisjonelt sett toner ned organisasjon og arbeidsdeling. Virksomhetens oppgave forvaltes av lærerne ved skolen i form av verdirasjonelle handlinger (sosiale handlinger i praksis).⁴⁸

I studien *Folkhögskolan i samhället – åskådare eller aktör* settes folkehøgskolen i forhold til omverden og begrepene bildning, nytte, praksis, ånd og -messighet. Elevene oppfatter at skolen ivaretar hele menneskets utvikling. Det framkommer her at utdanning handler om en sosial prosess. Den prosessen tilfører personlige, kulturelle og demokratiske verdier. Denne skolen er en plass hvor individer utvikles og bekreftes, den legger vekt på samspill i gruppe, og samarbeid i stedet for konkurranse. Det framkommer og i studien at skoleformen skaper merverdi idet den gjør mennesker mer tilbøyelige til å delta i samfunnet.⁴⁹

⁴⁷ Se vedlegg 3 for en nærmere forklaring av uttrykket "folkhögskolemässiga"

⁴⁸ Sam Paldanius & Charlotta Alm, *Folkhögskoleanda och folkhögskolemässiga handlingar* (Lund:2009).

⁴⁹ Lena Sjöman, *Folkhögskolan i närsamhället – åskådare eller aktör?* (Lund:2009).

Disse svenske studiene setter folkehøgskolens rolle i det svenske samfunnet i fokus. Den diskursfokuserte forskningen *Folkbildningens särart som fenomen och problem* mener at lærerne som virker i folkehøgskolen beskriver skoleformen som en særart, og at den opprettholdes som en særart av forskningen på den. I motsetning til diskursforskning, egner evalueringen *Deltagares upplevelse av folkbildning* seg til å se på tidligere elevers opplevelse av folkbildning. I studien *Folkhögskoleanda och folkhögskolemässiga handlingar* er det folkehøgskolens praksis som står i fokus. Og i studien *Folkhögskolan i samhället – åskådare eller aktör* er det folkehøgskolens relasjon til omverden som studeres. Det som trer fram i resultatene om folkehøgskolen som fenomen, er begrepet menneske; mennesker som i møte med andre mennesker og sammen med andre utfordres i faget og i den sosiale sammenhengen. Målet er å vokse som individ, få selvtillit og en vilje til å delta i samfunnet. I Danmark er det og i prosjektet *Det var, som om de havde en slags kærlighed til det, de gjorde: Om den eksistentielle dimension i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledning* blitt satt fokus på folkehøgskolelærerens oppgave ut fra begrepet *eksistensiell veiledning*. Lærerne i studien snakker om den sokratiske metode ved å stå i det åpne og å bringe seg hen til nuet ved å være undrende i samtalen. Analysen viser at dette er et møte bygget på undringsfelleskap og det å være oppmerksom. Forfatteren mener at lærerne i folkehøgskolen er opptatt av møtet med individer og den sammenhengen som har med livets spørsmål å gjøre.⁵⁰

I den danske studien *Højskolernes hus. Målgruppe og effektundersøgelse 2007-2008* vil man vite hvilken effekt folkehøgskolen har på opphold, videre utdanningsløp og etterfølgende arbeid. I Danmark har det blitt satt lys på faglige spesiallinjer ved folkehøgskolen og at disse drar elever til seg. Dessuten viser det seg at det å dra på folkehøgskole er en god anledning til å møte nye mennesker. Den viktigste grunnen til å ikke ta et år på folkehøgskole viste seg være at elever øyeblikkelig vil i gang med utdanning. Et år ved folkehøgskole vil sannsynligvis bidra til en høyere utdanning. Til tross for dette viser det seg at personer som tatt et år i denne skolen har

⁵⁰ Finn Thorbjørn Hansen, *"Det var, som om de havde en slags kærlighed til det, de gjorde". Om den eksistentielle dimension i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledning* (Aarhus: 2008).

litt lavere inntekt enn sammenligningsgruppen fordi majoriteten jobber i offentlig sektor. I tillegg har de som har tatt et år på folkehøgskole høyere foreningsdeltakelse enn andre. Foreningsdeltakelse er noe som studien mener bidrar til samfunnsutviklingen.⁵¹ I den danske studien *Man oplever ligesom Danmark på en helt ny måde* har en del evaluering skjedd i prosjektet, som har til hensikt å få etniske minoriteter til å engasjere seg i samfunnet. I likhet med de svenske studiene, viser også resultatene her at de som har deltatt legger vekt på det sosiale, at de har utviklet seg og blitt mer modne og selvstendige, noe som kan bidra når det gjelder valg og gjennomføring av utdanning.⁵²

I den finske studien Folkehøgskolene som kanal til universitetet. En studie om forventninger til og plassering innenfor videre utdanning hos elever ved fire folkehøgskoler (vår oversettelse) ble et spørreskjema sent ut til elever ved fire folkehøgskoler med informanter fra 1980- og 1990-tallet. Hensikten med studien var å klargjøre hvilken betydning folkehøgskolen hadde hatt for valg av utdannelsesbane, i sær med tanke på universitetsstudier. I følge studien fantes ikke folkehøgskolenes ideologiske profiler i elevenes bevissthet når de tok et valg om å ta et år ved en folkehøgskole. De ville forbedre sine muligheter gjennom å ta grunnstudier i et universitetsfag ved folkehøgskolen (noe man kunne gjøre i samarbeid med åpent universitet). Den nest vanligste grunnen var at elevene ville klargjøre sitt eget valg av yrke og karriere. Folkehøgskolen får en mer positiv vurdering enn gymnaset. Over halvparten av elevene søkte på videre studier, halvparten mente folkehøgskolen var nyttig for opptaksprøvene til universitetet. En tredjedel mente folkehøgskoleåret var av avgjørende betydning for framgang i opptaksprøvene. Folkehøgskolenes betydning for formingen av samfunnsengasjement og samfunnsprofil var svak. Forfatteren spør seg om dette kan være noe som følger den generelle samfunnsutviklingen.⁵³

⁵¹ Capacent Epinion for Højskolernes Hus, Højskolernes Hus. *Målgruppe- og effektundersøgelse 2007-2008*. Hovedrapport.

⁵² Center for Alternativ Samfundsanalyse, *"Man oplever ligesom Danmark på en helt ny måde"* (København: 2008).

⁵³ Kari Kinnunen, *Kansanopistot väylänä korkeakouluun* (Helsingin Evankelinen opisto: 2008).

Vi har nå gjort rede for tidligere forskning på folkehøgskolen i Norden på 2000-tallet. For å se på hva som er relevant av tidligere forskning for vårt prosjekt vil vi nå fortsette diskusjonen i neste kapittel. I den følgende teksten legger vi i innledningen vekt på danningsbegrepet som fremstår som sentralt i folkehøgskolen og i dette prosjektet. Vi diskuterer hvordan vi forstår begrepet i vår tid. Videre setter vi den teoretiske rammen for prosjektet ved å utvikle vårt teoretiske utgangspunkt, og hvilke teoretiske begreper som er grunnleggende i dette prosjektet.

4. Teoretisk grunnlag

Som allerede antydnet i forordet er danningsbegrepet samt en del av de andre sentrale begrepene som er knyttet til det vi kan kalle en folkehøgskolepedagogisk tradisjon, ikke alltid enkle å definere, i og med at de gis ulik betydning avhengig av den konteksten de framstår i. Noe av ambisjonen med dette prosjektet har følgelig vært via teoretiske studier kombinert med empiriske studier å se hvordan vi kan operasjonalisere danning i en folkehøgskolepedagogisk sammenheng. I det kommende kapittelet vil vi sammenfatte og drøfte danningsbegrepet ut fra en teoretisk og overordnet synsvinkel. I forbindelse med presentasjon og drøfting av de empiriske funn i undersøkelsen, vil vi søke å sammenfatte dette til å utgjøre en beskrivelse av hvordan danning kan forstås i folkehøgskolen, og ikke minst hvordan elever har forstått folkehøgskolens bidrag for deres utvikling og personlige danning.

4.1 *Danning i nåtid*

Det framkommer i litteraturen om folkehøgskolens framvekst i samfunnet og i tidligere forskning at skoleslaget står i en tradisjon hvor begrepet danning er sentralt. Den norske folkehøgskolen står også i en tradisjon med Grundtvigske fortegn.⁵⁴ Det er personlig vekst samt faglig og sosialt felleskap fundert i internatoppholdet som står sentralt i den norske konteksten. Begrepet danning har forandret karakter. Forandringen skyldes til dels at det ikke lenger ensidig er mulig å relatere begreper som folk og demokrati til noe helhetlig eller gitt. I innledningen stiller vi oss også kritisk til at utdanning kobles mot en begrepsbruk som hører hjemme i en økonomisk kontekst. Det vi mener skjer på 1990-tallet er at begreper fra det økonomiske feltet kommer inn og blir brukt i debatten om skolens rolle og bidrag til samfunnet. I argumentasjonen som føres fram hevdes det at utdanning må lede til at Norge kan konkurrere på det nasjonale markedet. Hensikten er at Norge skal kunne beholde og øke sin økonomiske tilvekst. Løsningen som ligger for hånden er at skolen og lærerne må bruke visse metoder (for eksempel tilpasset

⁵⁴ Dette skiller seg fra for eksempel den svenske folkehøgskolen som ble bygget ut fra en praktisk hensikt, for å utdanne bøndernes sønner i jordbruk, i statsborgerkunnskap og i folkelig kulturarv med nasjonalt preg.

opplæring) som middel for at nå visse mål. Dette vil ifølge norske styringsdokument sannsynligvis kunne gi resultat. Dette viser etter vår mening en lineær og rasjonell tenkning som ensidig vektlegger det å nå mål og oppnå resultater. Et annet problem er også at begrepene danning og demokrati, til tross for at de nevnes i statlige dokumenter, ikke synes å være til stede i den forstand at de blir problematisert i relasjon til læreres oppdrag og til utdanning.

Som tidligere forskning viser er folkehøgskolen en plass hvor det enkelte mennesket settes i fokus. Tidligere forskning viser til at elever i stor grad velger et år ved folkehøgskole for å få tid til å tenke over hva de vil gjøre før de tar høyere utdanning. Med Hannah Arendts ordbruk kan en se det som et år for *vita contemplativa* i motsetning til *vita activa*.⁵⁵ Det blir et år der individet får tid til å sette seg selv i relasjon til fortid, nåtid og framtid i det nettverket av relasjoner som utgjør et menneskes liv, et år for å finne ut noe mer om seg selv. Det blir også et år der elevene kan få kjennskap til betydningen av relasjoner til andre mennesker og til den enkeltes framtid. Det er et år hvor det faglige blir satt i praksis som pedagogisk og didaktisk utfordring i relasjon til individet og til fellesskapet, et år med faglighet uten å bli målt med karakter men med mål om erkjennelsesglede fordi livet har verdi i seg selv.

Danningsbegrepet er også et begrep med flerfoldige tolkninger i tråd med at vi ikke lenger lever ut fra forståelsen av "ett folk, en nasjon". Videre har begrepet kompetanse (å kunne noe, ofte målt i relasjon til yrke) kommet inn i folkehøgskolen. Ronald Barnett mener at kompetansebegrepet gir en altfor lukket og begrenset forståelse av kunnskap. Kunnskapen vurderes ensidig fra sin nytteverdi, og den får en ensidig middeldimensjon for praktisk handling.⁵⁶ Denne instrumentalismen overskygger ønsket om at refleksjon og innsikt er viktige

⁵⁵ Hannah Arendt kritiserte det faktum at det aktive liv med fokus på det tekniske og rasjonelle arbeid har blitt målestokken i den moderne tid. Det kontemplative livet med tid for tenking og med plass for å bruke dømmekraften er trengt unna. Se Hannah Arendt, *Människans villkor. Vita activa* (Göteborg: 1998/1958).

⁵⁶ Ronald Barnett, *A Knowledge Strategy for Universities* (London:1997). Også Martha Nussbaum mener at utdanningen undermineres gjennom økt interesse for "vocational" (skills) i stedet for liberal (tolerance of different views) i utdanning. Hun sier videre at det syns at både administrative, foreldre og studenter synes at det er en for høy kostnad for å fordype seg i en åpenbart "useless business of learning for the enrichment of life". Se Martha Nussbaum *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education* (London:1997), s.297.

verdier som vi også trenger i vårt samfunn. Begrepet kompetanse er i folkehøgskolekonteksten tenkt å forklare det enkelte individs evne til å handle og ta hånd om sitt liv. Grundtvig sin ide var å ta den enkelte ut av det daglige livet og gi elevene muligheter til å reflektere over livets spørsmål i relasjoner med andre (vekselvirkning). Dette ligger i tråd med Barnetts synspunkter om at refleksjon og innsikt i relasjon til andre er noe som også er verdifullt i vårt samfunn. Videre syns det også som om dette med å ta eleven ut av det daglige virket er en av folkehøgskolens styrker. Folkehøgskolen kan således forstås som en praksis hvor mennesker gis en mulighet til å få utfordringer i møte med andre. I møte med andre på et sted som går under navnet folkehøgskolen blir elevene utfordret i det sosiale og i det faglige. Det er noe som bidrar til refleksjon og innsikt over livets muligheter og individets ønsker. Det skjer i et miljø som i en bestemt tidsperiode har til hensikt å gi elever plass til personlig vekst under pedagogiske og didaktiske betingelser.

4.1.2. Folkehøgskolens menneskelige relasjonsbygging i et samfunnsperspektiv

Folkehøgskolens plass i dagens samfunn kan forklares på ulike måter. På den ene siden kan økonomisk tilvekst brukes som målestokk for å argumentere for hva utdanning er forventet å bidra med til samfunnet. En annen måte er som Amartya Sen å bruke begrepet "capability approach" for å problematisere vårt samfunn og retten til likeverd og frihet i samfunnet. Spørsmålet er likeverd av hva? Sen kritiserer samfunnets fokus på økonomiske spørsmål om tilgang og nytte, og vil i stedet sette søkelyset på hva mennesker skal kunne eller har evne til å gjøre. Likeverdig moralsk respekt for mennesker mener Sen innebærer en forståelse av at deres evner skal kunne bli pleide. Sen setter lys på hva mennesker har legning til å gjøre ut fra forståelsen av hva som vil bidra til et godt samfunn. Frihet i et samfunn, mener Sen, består i å gi mennesker mulighet til å utøve de evner som hvert enkelt individ har.⁵⁷ Å pleie hver enkelts evne vil bidra til frihet og livskvalitet for dem som skal være med på å bygge vårt samfunn

⁵⁷ Iris Marion Young, *Political Theory. An Overview* (Oxford:1996). s.483.

fremover. Dette resonnementet kontrasterer med filosofiske argumenter som trekker frem at det er den enkeltes lykke eller ønsker som bør settes fremst i et samfunn. Martha Nussbaum har også brukt Sens perspektiv i sin moralfilosofi og politiske filosofi. Nussbaum er interessert i rettferdighet og hun mener at det bør finnes politiske prinsipper som et samfunn garanterer sine statsborgere gjennom sin konstitusjon.⁵⁸ Tar en utgang i Sens og Nussbaums perspektiver kan vi spørre oss om det for neste generasjon skal være mulig å bruke et år ved en folkehøgskole til å fordype seg i personlig vekst, sosialisering og danning.

Videre vil begrepet *sosial kapital* også kunne bidra i en diskusjon om folkehøgskolens plass i dagens samfunn. Sosial kapital er et begrep som kan forklare noe om betydningen av tillit, sosiale normer og deres håndheving i et samfunn. Begrepet kan også brukes for å forklare verdien av sosiale nettverk preget av gjensidighet og engasjement for fellesskapets beste. Sosial kapital kan brukes på både individnivå, lokalt samfunnsnivå og på nasjonsnivå.⁵⁹ R. D. Putnam (1996) viser i en studie om demokrati at sosial kapital fremmer samarbeid normer og verdier som toleranse, evne og vilje til samarbeid og ansvar overfor andre. Det viser seg at mennesker som kjenner tillit i større grad er villige til å samarbeide og ta ansvar ovenfor andre. I tillegg framkommer det også at om mennesker kjenner tillit er de mer villige til å samarbeide uansett gruppetilhørighet. Putnam viser at sosial kapital slik bygger bruer mellom grupper.⁶⁰ Sosial kapital er som Putnam framholder knyttet til mellommenneskelige relasjoner. Det må bygges opp, holdes ved like, fornyes gjennom engasjement og kan omvent også kan forvitte. Når sosiale forbindelser foreligger må de pleies for å vedlikeholdes. Den enkelte må sikre at andre deltakere i et nettverk opplever at de har noe igjen for å ville fortsette å ha kontakt og stille opp. Putnams studie viser at det nettverket av sosiale relasjoner som utgjør hver enkelts liv blir en byggestein i det som utgjør samfunnet vårt.⁶¹ For folkehøgskolen skulle det bety at skoleformen gjennom

⁵⁸ Ingrid Robeyns, *The Capability Approach. An Interdisciplinary Introduction* (Amsterdam: 2003). Se også Amartya Sen, *Well-being, agency and freedom*. I *The journal of philosophy* LXXXII 4, (2007).

⁵⁹ Norges forskningsråd, *Sosial kapital* (Oslo:2005). P. Bordieu, G.C. Loury, J.S. Coleman, R.D. Putman og B. Rothsten er personer som har brukt dette begrepet i forskning.

⁶⁰ Robert D Putnam, *Den fungerande demokratin. Medborgarandans rötter i Italien* (Stockholm:1996).

⁶¹ Norges forskningsråd, *Sosial kapital*.

det faglige og sosiale engasjementet bygger opp og holder ved like tillit. Folkehøgskolen sikrer at deltakere i deres nettverk år etter år igjen får oppleve at de har noe igjen for å stille opp. I den danske undersøkelsen *Højskolernes Hus. Målgruppe- og effektundersøgelse 2007-2008* framkommer også at folkehøgskolelever i tråd med teorier om sosial kapital i høyere grad uttrykker generell tillit enn ikke-elever. Studien viser også at folkehøgskoleelever har markant høyere foreningsdeltakelse enn ikke-elever. Tidligere undersøkelser viser at foreningsdeltakelse er en viktig faktor i forhold til å skape sosialt engasjement.

4.2 Folkehøgskolen og folkehøyskoleloven

For Grundtvig som la idégrunnlaget for folkehøgskolebevegelsen var balansen mellom det praktiske og teoretiske, mellom det muntlige og levende ordet og det ensidig bokpregede, viktig. Grundtvig la vekt på samtalen som et bærende prinsipp. Samtalen skulle være et grunnleggende element i folkehøgskolens virksomhet. Med levende vekselvirkning ville han gjøre lærere og elever til (likeverdige) deltakere i samtalen. Formålet var å etablere en skole som ville ta hånd om hele mennesket. Elevene skulle lære både *av, om og for* livet.⁶²

Siden 1949 er folkehøyskoleloven det dokumentet som setter retningen for folkehøgskoler i Norge. Lovteksten sier at det er viktig å bli kjent med merknader til enkelte paragrafer for å få en god forståelse av loven. Disse merknadene peker på noen av de særtrekkene som bør kjennetegne folkehøgskolen. § 1 i *Lov om folkehøyskoler* formulerer Kunnskapsdepartementet at folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte folkehøgskolen har ansvar for å fastsette sitt verdigrunnlag innenfor denne rammen.⁶³

⁶² NOU 2001: 16, *Frihet til mangfold. Om folkehøgskolens rammevilkår*, s. 13.

⁶³ Øystein Stette, red. *Folkehøyskoleloven og forskrift. Med forberid og kommentarer 2007* (Oslo: 2007), s.5. Den Grundtvigske termen folkelig opplysning står i kontrast til den tradisjonelle folkeopplysningen, slik vi kjenner den fra blant annet sosialdemokratiet, som var en spredningspolitikk basert på kulturell hegenomi. I kontrast til den sosialdemokratiske og ut fra Grundtvig forståelse av opplysning, skulle denne komme innenfra i tråd med det sokratiske kjenn deg selv. Se Sigurd Ohrem, *God folkehøyskolepedagogikk – folkehøyskolens enestående rolle som dialogbasert læringsarena* (Otta: 2005), s.185.

Deretter kommer merknader til loven. Blant annet påpekes det at skolen skal være et frirom i utdanningssystemet og den skal videreutvikle alternative pedagogiske arbeidsmåter hvor det enkelte mennesket sine livserfaringer, kunnskaper og behov er utgangspunkt for læringsprosessen.⁶⁴ Videre sies det at folkehøgskolen skal ta vare på og utvikle sitt særpreg. I fokus står enkeltmennesket som skal få tid og mulighet til å søke nye utfordringer av personlig og faglig karakter. Videre står det sentralt å skape utviklende menneskelige relasjoner i et større felleskap, samt å fremme kunnskap om og forståing for demokrati og det flerkulturelle samfunnet, i tillegg til å stimulere til aktiv deltaking i samfunns- og kulturliv.⁶⁵

4.3 Erfaring og mening

Folkehøyskoleloven legger vekt på det enkelte mennesket, gjennom at individet får tid og mulighet for utfordringer. I denne studien fokuserer vi på elevers erfaringer og deres mening om folkehøgskolen. For å koble til folkehøgskolens oppdrag, utgår vi ifra at elevenes meninger om folkehøgskolen burde kunne gi noen svar på om skolen i tråd med paragrafteksten er et sted hvor det er tid og mulighet for utfordringer av personlig og faglig karakter. Og om den er et sted hvor det står sentralt å skape utviklende menneskelige relasjoner i et større felleskap. Tidligere elevers erfaringer og den mening som de har om utfordringer og sin bevissthet om seg selv i relasjon til andre vil gjennom spørreundersøkelse og fokusgruppeintervjuer kunne vise om erfaringer fra tida ved folkehøgskolen er noe som realisert seg i handling. En erfaring er ifølge Hans-Georg Gadamer knyttet til kunnskap fordi vi vender os selv til vår egen selvforståelse og spør oss om for eksempel hva som er rett eller feil, eller hvordan vi skal opptre i handling. Den mening som tidligere elever kan ha om folkehøgskolen har sin grunn i opplevelsen av et år på dette sted. Meningen opptrer ut fra selvforståelse og erfaring og den betydning som fremtrer i et tilbakeblikk for tidligere elever.⁶⁶

⁶⁴ Øystein Stette, red. *Folkehøyskoleloven og forskrift. Med forarbeid og kommentarer 2007*, s.5.

⁶⁵ Øystein Stette, red. *Folkehøyskoleloven og forskrift. Med forarbeid og kommentarer 2007*, s.5.

⁶⁶ Per-Johan Ödman, *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik* (Stockholm: 2007).

Folkehøgskolen som et sted for erfaring, individuell vekst, sosialisering og faglig fellesskap vil dels fremme allmenndanning og folkeopplysning. Det vil fokusere enkeltmenneskets livserfaringer og kunnskap i læring. Folkehøgskolen vil gi tid, mulighet og utfordringer til å utvikles sosialt og faglig i et fellesskap. Enhver folkehøgskole har sin historie og en lokasjon. Folkehøgskolen og dens kultur forstås her som både situasjon – konteksten skolen forteller om seg selv – og til relasjon, det vil si ut ifra de mennesker som virker på denne plass. Stedet folkehøgskolen blir forstått ut fra begrepet *topos* – et begrep hvor tanke og ting møtes. Som mennesker fødes vi inn i en eksisterende verden – i vaner, ritualer, kunnskap og kunstformer, og i relasjoner med andre i anerkjennelsens sfære der jeg er et vi og vi et jeg. Hegel mente at ord som rettferdighet, vennskap og kjærlighet er dialektiske, og at de ikke kan defineres som ting i seg selv. De er dialektiske i den forstand at de er allmenne og at ideen grenser opp til det lokale og konkretiseres i det singulære eller enestående. De hører til i en bestemt tid og i et bestemt sted. Selvet og verden blir dermed i utgangspunktet sammenføydd og differensiert i *topos*.⁶⁷ Det topologiske begrepet begynner ikke med jeget, men med de steder – *topos* – som jeg allerede er involvert i. Det blir et spørsmål om en forskyvning av perspektiv fra jeget til stedet, situasjonen og samtalen. På disse stedene finnes den konkrete personen, den singulære.⁶⁸

Skolen driver også med pedagogikk. Utgangspunktet i studien tas i Kant og hans syn på pedagogikken som oppdragelse til autonomi (selvbestemmelse). Et forhold som kan beskrives i motsetningen mellom autoritet og frihet. Autoritet utelukker ikke at mennesker kan utfordres i sin tenkning, men poenget er at denne formen for autoritet innebærer en forståelse som verken innebærer tvang eller overbevisning. Begrepet bygger på en forståelse av handling ut fra likverdighet og klokskap bygget på erfaring.⁶⁹ På samme måte står begrepet frihet i relasjon til handling og muligheten av få vise sitt *hvem* i et fellesskap. Det gjelder her personlig integritet og ut over det, synet på hva humanitet er som åpenhet mot verden, respekt for seg selv og anerkjennelse av andre. Vi mener at dette har betydning for å komme til syne.

⁶⁷ Lars Løvlie, *Teknokulturell danning*, s.362.

⁶⁸ Lars Løvlie, *Teknokulturell danning*.

⁶⁹ Se Hannah Arendts utviklete *resonnement* om autoritet i *Between past and future*.

4.4 Å komme til syne

Autonomi og frihet hører til selve beskrivelsen av mennesket – selvdannelse mener Kant er rettet mot moralsk oppdragelse og er mulig fordi vi allerede er skapt som moralske vesener. Vi har alle en sans for rettferdighet og verdighet. Å være autonom betyr også at ha evne til å gjøre bruk av sine erfaringer, kunne tenke og bruke dømmekraften. Når vi gis mulighet til å bruke våre erfaringer i møte med andre, når vi gis mulighet til refleksjon og innsikt i samtale får vi en mulighet til å vokse i retning av autonomi og frihet. Enten det er et spørsmål om autonomi eller frihet mener Kant at pedagogikken har sitt grunnlag i kulturen.⁷⁰ Kulturen her blir folkehøgskolens verden; den verdenen som eksisterer mellom de menneskene som viser seg der. Med "verden" forstår vi her den verdenen som kommer opp mellom mennesker når de kommer sammen og som forsvinner når de skilles. Foruten den "verden" som kommer opp når mennesker kommer sammen er forutsetningen for å komme til syne at vi som mennesker eksisterer i pluralitet. Med utgangspunkt i at vi alle er mennesker som eksisterer i pluralitet er vi også likeverdige. Når vi får en mulighet til å vise oss i tale og handling framtrer våre unike selv i det nevnte rommet som oppstår når mennesker kommer sammen.⁷¹

Det er således gjennom handling og tale vi får kjennskap om hvem noen er. Handlende er det som gir oss mulighet å få vise *hvem* vi er. Talen kan besvare spørsmål og gi svar til andre som vi møter og gir beskjed om det som er unikt i relasjon til andre. Når jeg framtrer for andre sees jeg visst som en, men benevnelsen bevissthet (vite med meg selv) gir også en indikasjon på at jeg også er innenfor meg selv. Å si "jeg er jeg", bidrar til å gjøre en bevisst på seg selv. Bevissthet er ikke det samme som tenkning, men uten bevissthet ville tenkning ikke være mulig, siden tenkning i sin prosess aktualiserer det skillet vi får i bevisstheten. Det er en handling der jeg både er den som spør og den som svarer. Det gjør at som mennesker er vi særegne. Gjennom at

⁷⁰ Immanuel Kant, *Om Pedagogik* (Göteborg:2008).

⁷¹ Hannah Arendt, *Människans villkor, Vita activa*.

handling er tett forbundet med språket, viser vi som mennesker det som er unikt i relasjon til andre som også er unike.⁷²

Martin Buber (1922) skriver også om menneskets partikularitet, og samtidig som intimt relasjonelt forbundet. "Alt liv er møte" sier Buber, og skriver i sitt hovedverk *Jeg og Du* (1922) om at ordet "Jeg" aldri kan stå alene. Det må alltid inngå som ordpar i "Jeg og Du" eller "Jeg og Det". Bubers betegnelse "å komme til syne" er når vi kan forholde oss til hverandre i en Jeg-Du-relasjon, det vil si hvor vi er betingelsesløst til stede, uten å tenke på oss selv, den andre eller situasjonen. Interessant nok henviser Buber direkte til Grundtvig som en av sine inspirasjonskilder. Slik representer folkehøgskolen gjennom sin vekt på Buberske møter, et sted som gir grunnlag for elever til å skape seg selv, ikke som et ensomt individ, men som resultat av skoleslagets vekt på det sosialfaglige. I møtet med andre elever, med lærere og andre, gis elevene mulighet for å komme til syne. Dette er noe av det vi ønsker å utforske via de empiriske studiene.⁷³

4.5 Det faglige og sosiale

Teorier om sosialisering har ofte utgangspunkt i en tenkning om at mennesker i prinsippet kan utvikles like og at det finnes en universell prosess som er felles for alle menneskers livssyklus. Vår forståelse av sosialisering handler om å tilhøre og å lære seg spilleregler for deltakelse som statsborger. Danning omfavner mer enn sosialisering. Danning har i tillegg en dimensjon av moralsk kvalitet, og innebærer sjelelig og åndelig utvikling. Også når den forankres i kroppslige og praktiske evner betyr det implisitt noe godt og er verdt å etterstrebe.⁷⁴

Det faglige og sosiales bidrag til danning blir derved sammenlignet med mennesker som hver og en er unike. Det er erfaring, tenkning og refleksjon som bidrar til bevissthet når elever kommer ut for sosiale situasjoner som utfordrer. Det sosiale tilbyr en mulighet for fornyelse som

⁷² Hannah Arendt, *Människans villkor, Vita activa*, s.241-242.

⁷³ Martin Buber, *Jeg og Du* (Oslo:1992).

⁷⁴ Moira von Wright, *Bildning i gränssnittet mellan självet och världen* (Göteborg:2007), s.24.

riktignok ikke er gitt eller er selvfølgelig. Det som elever ved en folkehøgskole erfarer (faglig og sosialt fellesskap) vil forutsette at de vender seg mot det som bryter vanen, det som konfronterer ens verdier og vaner.⁷⁵ Disse bruddene får sin mening og betydning mellom mennesker som tar standpunkt og bekrefter hverandre. Det krever mangfold av mennesker og synspunkter selv om det ikke utelukker at enkeltmennesket bærer med seg danning som erfaring. Betydningen av å komme til syne, i kombinasjon med det faglige og sosiale vil vi se videre på i de empiriske studiene og vi vil i resultatene kunne komme tilbake til noen konklusjoner om danning i folkehøgskolen og videre også i resultatet komme tilbake til og peke på hvordan vi kan forstå folkehøgskolens rolle i et samfunnsperspektiv.

4.6 Oppsummering

Den norske folkehøgskolen står i en tradisjon med Grundtvigske fortegn hvor begrepet danning står sentralt. Det som kjennetegner Norges folkehøgskoler er internatoppholdet og at enkeltmennesket blir utfordret faglig og i sosiale fellesskap. Danning forandrer karakter i nåtida siden folk og demokrati ikke lenger er helhetlige eller gitte størrelser i vår forståelse av samfunnet. Utdanning i dag kobles opp mot det økonomiske feltet i sin begrepsbruk og dette får også gjennomslag i folkehøgskolen. Dette hviler på en lineær, rasjonell tenkning om mål- og resultatoppnåelse. Videre synes det ikke som begrepene danning og demokrati til tross for at de nevnes i statlige dokumenter blir problematisert i relasjon til læreres oppdrag og til utdanning.

Tidligere forskning viser at folkehøgskolen er et sted hvor det enkelte mennesket settes i fokus. Forskningen viser også at folkehøgskoleelever i stor grad velger et år for at få tid til å tenke over hva de vil gjøre før de tar høyere utdanning; et år for å finne ut noe mer om seg selv og et år for å få kjennskap til betydningen av relasjoner til andre og sin framtid. Året er et år hvor det faglige blir satt i praksis som pedagogisk og didaktisk utfordring i relasjon til den enkelte og til folkehøgskolens sosiale fellesskap. I vår studie hadde vi som ambisjon å fange inn utviklingstrekk i hvordan tidligere elever oppsummerer erfaringene sine med folkehøgskolen, gjennom å spørre

⁷⁵ Moira von Wright, *Bildning i gränssnittet mellan självet och världen*, s.38.

elever fra ulike årskull. Imidlertid fikk vi en for liten svarprosent fra noen av årskullene til at vi syntes det var forskningsfaglig forsvarlig å gå inn i slike analyser. Noe kommer like vel til syne i fokusgruppeintervjuene, i form av kvalitative data.

Begrepet kompetanse har kommet inn i folkehøgskolen, og skal forklare den enkeltes evne til å handle og ta hånd om sitt liv. Begrepet kompetanse mener vi blir brukt i tråd med den rådende diskurs om utdanning som et rasjonelt mål. Også tidligere forskning mener at begrepet setter likhetstegn mellom personlig utvikling, danning og kompetanse. Dette er et alt for enkelt bilde siden det er folkehøgskolen som en institusjon der alle i realiteten er hverandres lærere som gir en slik mulighet. Videre viser tidligere forskning at begrepet nytte har kommet inn i folkehøgskolen sammen med økonomiske begreper og markedstenkning.

Folkehøgskoleloven viser at folkehøgskolens mål er å fremme allmenndanning og være et frirom i utdanningssystemet for den enkelte. I studien ser vi på tidligere folkehøgskoleelevers erfaringer og hva de mener om folkehøgskolen. Hva har elevene å si om sin tid på en folkehøgskole og folkehøgskolen som et sted for erfaring av sosialt og faglig fellesskap?

Videre setter vi å komme til syne i en teoretisk ramme med utgangspunkt i at vi som mennesker eksisterer i pluralitet – vi er flere enn én – samtidig er vi likeverdige fordi vi alle er mennesker. Det er i tale og handling vi får en mulighet til å vise vårt unike selv. Videre har vi gjennom Martin Buber og hans syn på det relasjonelle vektlagt betydningen av møtet i det som ligger i å komme til syne. For å sette fokus på stedet bruker vi begrepet *topos*. Hver folkehøgskole er preget av sin tid og sin plass. Selvet og verden blir dermed sammenføyd og differensiert i en *topos*. Det betyr her at vi ikke begynner med jeget men med de steder som jeg allerede er involvert i. Perspektivet gir en forskyvning fra jeget til stedet og der finnes den konkrete personen.

Det faglige og sosiale er sentralt i folkehøgskolen. Sosialisering blir her å tilhøre og lære seg å forstå spilleregler for deltakelse som samfunnsaktør. Danning har i tillegg en moralsk kvalitet som strekker seg utover sosialiseringen. Den innebærer sjelelig og åndelig utvikling (visdom).

Det faglige og sosiale bidraget til dannings blir dermed sammenlignet med subjektiviteten og den refleksive bevissthet hvor det trengs sosiale situasjoner som utfordrer.

Vi har nå lagt det teoretiske rammeverket for studien med begrep som dannings, erfaring og mening, å komme til syne, samt det faglige og sosiale fellesskapet. Vi fortsetter nå med å gjøre rede for våre metoder og gjennomføringen av studiene. Vi har som tidligere nevnt gjennomført en spørreundersøkelse og vi har gjennomført fokusgruppeintervjuer med tidligere folkehøgskolelever.

5. Metode

Danning står sentralt i folkehøgskolen og er et overordnet begrep for det vi beskriver i vårt datamateriale. Danningsbegrepet er imidlertid omfattende, mangesidig og forskjellig avhengig av teoretisk forankring – noe som er belyst i foregående kapitler. Når vi skal forsøke å belyse danning empirisk, må vi beskrive det gjennom ulike dimensjoner og konkretisere disse slik at respondentene (tidligere elever) kan ta stilling til dem.

Vi har valgt å se på fenomenet danning, ut fra tidligere elevers erfaringer og meninger om det faglige og sosiale fellesskapet ved folkehøgskolen. Vi vil også legge vekt på å få innblikk i elevenes erfaringer av egen vekst og det å få komme til syne, for å danne et bilde av folkehøgskolens rolle for selvet. I vår datainnsamling, både den kvalitative og den kvantitative, har vi konkretisert disse dimensjonene ytterligere og redegjør for det nedenfor.

5.1 Design

Å forske på erfaring av elevers opphold ved folkehøgskole er en krevende øvelse som normalt forutsetter sammenlikning av elevene både før og etter at oppholdet ved skolene er avsluttet. Slike før og etter-målinger har naturligvis ikke vært mulig å gjennomføre og vi kan derfor kun basere oss på elevenes svar på våre spørsmål og utsagn i etterkant.

I evalueringsstudien har vi valgt å se nærmere på et lite utvalg av folkehøgskoler. Studiens økonomiske rammer har gjort at vi har avgrenset oss til å studere fem skoler nærmere. Bakgrunnen for å avgrense til fem skoler er også ønsket om å supplere surveydata med fokusgruppeintervjuer fra de samme årsklassene ved oppmøte på jubileumssamlinger. I vårt design skal surveydata dokumentere elevenes svar på forutbestemte spørsmål i et stort utvalg. Fokusgruppeintervjuene skal utdype temaene som spørreundersøkelsen tar opp, men framfor alt ta opp ulike andre tema, også kritiske sider ved deres opplevelse av folkehøgskoleåret.

Vi har fire datakilder. For det første inviterte vi alle folkehøgskolenes rektorer i Norge til å kommentere fem spørsmål om deres oppfatning av hvilken nytte de anså at elevene kunne ha

av et år, hvordan skolen ønsket å bidra til elevenes vekst, hvordan det faglige og sosiale fellesskapet ville fungere i praksis samt hvordan resultater av danningsarbeid kunne beskrives. Svarene på disse spørsmålene ble systematisert og sammenfattet, og dannet grunnlag for en spørreundersøkelse til årets (skoleåret 2008/9) elever samt fire andre tidligere årskull ved i alt fem utvalgte folkehøgskoler. Den tredje datakilden er fokusgruppeintervjuer som er gjennomført på jubileumsstevner ved de samme fem folkehøgskolene som vår spørreundersøkelse er hentet fra. Den fjerde datakilden er registerdata fra Statistisk sentralbyrå (SSB). Med utgangspunkt i data fra faste variabler for utdanning ser vi på hvor lang tid elever fra folkehøgskoler gjennomsnittlig bruker i høyere utdanning, og sammenlikner det med den øvrige befolkningen.

5.2 Utvalg

Utvalgsriteriene for de fem skolene er for det første at både kristne og frilynte skoler skal være representert. For det andre skal det være en geografisk spredning og for det tredje skal skolenes faglige profil være forskjellig. Videre er fem folkehøgskolekull representert i respondentutvalget: 2008/9, 2007/8, 2003/4, 1998/9 og 1978/9. Kriteriet for utvalget av skolekull har primært vært muligheten til å møte tidligere elever ved skolenes jubileumsarrangementer.

Før utsendelse av spørreskjema ble det gjennomført en forundersøkelse (pilot) ved en folkehøgskole som ikke inngikk i utvalget. Spørreskjemaet ble bearbeidet på bakgrunn av erfaringer fra forstudien. Hovedskjemaet ble sendt ut i overgangen april/mai 2009.

Alle personene i utvalget fikk tilbud om å svare på spørreundersøkelsen gjennom tilstedeværelse / personlig frammøte eller gjennom post-enquete administrert av utvalgsskolene. I september ble det sendt ut en purring fra folkehøgskolene for å øke svarprosenten. Det var også mulig å fylle ut skjemaet på nett. I spørreundersøkelsen har vi søkt å få til et bredt utvalg der kristne og frilynte skoler, ulike aktiviteter og geografisk spredning har vært viktige hensyn. Det er likevel skjevt i forhold til populasjonen av elever i folkehøgskolene i

Norge med hensyn til kjønn, sosial bakgrunn, og mange ulike aktiviteter i skolene er lite representert. Når det gjelder populasjonene av elever i utvalgsskolene kan utvalget sies å være mer representativt. Utvalgets størrelse på samlet 889 elever er likevel betydelig og resultatene bør på bakgrunn av dette tillegges betydelig vekt.

Data fra våre egne undersøkelser er supplert med registerdata fra Statistisk sentralbyrå (SSB) (faste variabler om utdanning) for å belyse forhold om gjennomstrømming i høyere utdanning – en del av oppdraget til prosjektet.

I alt ti fokusgruppeintervjuer ble gjennomført. Åtte intervjuer ble gjennomført ved fire av de utvalgte folkehøgskolene. I tillegg ble en femte skole utvalgt siden en av skolene i utvalget ikke fikk gjennomført noe jubileumsstevne det året vi gjorde fokusgruppeintervjuene. Fokusgruppene besto av fem til åtte elever. To gruppeintervjuer ble gjennomført ved hver skole. Disse gruppeintervjuene varte en time til en og en halv time. Vårt utvalg av respondenter til spørreundersøkelsen for fem skoler gjengis nedenfor i tabell 1, tabell 2 og tabell 3.

Tabell 1 Utvalg; skole anonymisert til fylke og kjønn.

	Total	Aust-Agder	Hedmark	Møre og Romsdal	Sør-Trøndelag	Nordland
Populasjon	2078	411	735	414	251	267
Respondenter	889	199	307	205	99	79
Svarprosent	42 %	48 %	41 %	49 %	39 %	29 %
Kvinner	596 -67 %					
Menn	302 -33 %					

Tall er respondenter og prosent.

Totalpopulasjonen utgjør hele utvalget som har blitt bedt om å svare på skjemaet. Med de respondenter som svarte gir det en svarprosent om 42,8 %. Av disse er 66 % kvinner og 33,4 % er menn.

Tabell 2 Respondentene fordelt på skoleår og fylke.

Variabel 3 og 4	Total	Aust-Agder	Hedmark	Møre og Romsdal	Sør-Trøndelag	Nordland
2008-2009 (nå)	307	75	105	83	40	0
2007-2008 (et år siden)	148	38	59	45	2	0
2003-2004 (fem år siden)	175	24	60	31	14	44
1998-1999 (ti år siden)	141	26	56	17	22	20
1978-1979 (tretti år siden)	127	36	26	27	21	15

Tall er individer.

Tabell 2 viser hvilket år de utvalgte respondentene gikk på folkehøgskole og i hvilket fylke deres folkehøgskole er plassert.

Tabell 3 Respondentenes alder etter skole anonymisert til fylke.

Alder	Svarprosent	Total	Aust-Agder	Hedmark	Møre og Romsdal	Sør-Trøndelag	Nordland
17-25 år	64,8	585	129	218	147	54	26
26-35 år	20,9	189	34	62	31	24	38
36-45 år	0,1	1	0	0	1	0	0
46-55 år	14,0	126	36	27	26	21	15

Tall er individer og prosent.

Tabell 3 viser hvor mange individer som har deltatt i undersøkelsen fordelt på alder og fylke. En stor overvekt i utvalget er yngre årsklasser.

5.2.1 Utvalg av registerdata

Vi har benyttet oss av Statistisk sentralbyrås registerdata for å analysere gjennomstrømming i høyere utdanning. Datagrunnlaget er alle elever født i årene: 1961, 1965, 1970, 1975, 1979 i alt $N=389147$. Av disse har 29071 fullført folkehøgskole. Datagrunnlaget bygger på analyse av populasjonsdata, og det hefter derfor ingen usikkerhet ved de tallmessige resultatene. Valg av fødselsår som utvalgskriterium innebærer at disse elevene har gjennomført sitt folkehøgskoleår på litt ulike tidspunkt, med en hovedtyngde omkring 1978-80, 1985, 1990, 1995 og 1999. Utvalget er gjort for å sikre at elever har rukket å gjennomføre høyere utdanning slik at vi har grunnlag for vår analyse. Valg av fødselsår og ikke skoleår som utvalgskriterium for registerdataene er delvis pragmatisk begrunnet med at data ligger godt til rette for et slikt utvalg. Det sikrer at dette utvalget har samme alder som elever i vår spørreundersøkelse, noe som er viktig for vårt analytiske formål om gjennomstrømming i høyere utdanning. Endelig medfører valg av fødselsår som utvalgskriterium at flere kull i folkehøgskolen blir representert. Siden det må antas at variansen innad i kull er mindre enn over flere kull i skolene, vil valg av fødselsår sikre større varians, noe som er gunstig for vår analyse.

5.2.2 Utvalg av fokusgrupper

Tabell 4 Oversikt over deltakere i fokusgrupper

	Gruppe 1	Gruppe 2
Aust-Agder	5 kvinner, 3 menn sluttet skolen for 5, 10 og 30 år siden	3 kvinner, 2 menn sluttet skolen for 5, 10 og 30 år siden
Hedmark	5 kvinner sluttet skolen for 5, 10 og år siden	2 kvinner, 3 menn sluttet skolen for 5, 10 og år siden
Møre og Romsdal	3 kvinner, 3 menn sluttet skolen for 10 og 30 år siden	4 kvinner, 3 menn sluttet skolen for 5, 10 og 30 år siden
Sør-Trøndelag	4 kvinner, 2 menn sluttet skolen for 5 og 10 år siden	2 kvinner, 3 menn sluttet skolen for 5 og 10 år siden
Rogaland*	4 kvinner, 1 mann sluttet skolen for 5 og 10 år siden	3 kvinner, 2 menn sluttet skolen for 10 og 30 år siden

Tabell 4 viser fokusgruppeintervjuer ved utvalgte folkehøgskoler, antall kvinner og menn som har deltatt og hvor lenge det er siden de gikk ut skolen. * Nordland fikk ikke gjennomført årets stevne i 2009. I stedet for Nordland besøkte vi jubileumsstevnet ved en folkehøgskole i Rogaland, og gjennomførte fokusgruppeintervjuer der.

5.2.3 Gjennomføring av fokusgruppestudien

Det er gjennomført ti fokusgruppesamtaler ved fem folkehøgskoler i perioden juni–august 2009. Samtalene ble gjennomført ved de ulike folkehøgskolenes jubileumsstevner. Hver samtale tok cirka 1,5 time å gjennomføre. For å bidra til trygghet i fokusgruppen la vi vekt på den sosiale situasjonen gjennom at det ved hver skole ble ordnet med en adskilt plass der samtalen ble gjennomført. Det var frivillig å delta i fokusgruppesamtale. De tidligere elevene som deltok var 5, 10 eller 30 års jubilarer.

Gruppesamtalene ble innledet med at samtalelederen fortalte om folkehøgskoleprosjektets spørsmål og hensikt. Videre informerte samtalelederen deltakerene om deres anonymitet og

konfidensialitet, og innhentet muntlig samtykke til at samtalen ble tatt opp på lydbånd.⁷⁶ Samtalelederen signaliserte sin rolle som moderator, og poengterte at det var de tidligere elevene som hadde erfaringer å bidra med og at de sammen med de andre elevene skulle få en mulighet til å fortelle om sine erfaringer seg imellom.⁷⁷ Samtalelederen benyttet seg av en spørreguide som ble utarbeidet på bakgrunn av spørreundersøkelsen, slik at fokusgruppens samtale kunne knyttes til spørreundersøkelsens mer overgripende tema.⁷⁸ Før samtalen begynte fikk de tidligere elevene kort presentere seg for hverandre og deretter stilte samtalelederen innledende spørsmål som åpnet opp for samtale mellom deltakerne. Fokusgruppesamtalene har blitt transkribert i sin helhet.

5.3 Operasjonalisering i egen spørreundersøkelse

Proessen med å utvikle spørsmål og utsagn i spørreundersøkelsen bygger på teori om danning, på innspill fra folkehøgskolerektorer og på egne prioriteringer og vurderinger. Før vi drøfter operasjonalisering av våre tre dimensjoner i spørreundersøkelsen vil vi kort belyse noen erfaringer fra vår forstudie gjort på e-post til rektorer.⁷⁹

Det første spørsmålet som ble stilt var hvilken nytte rektorene mente at elevene skulle ha av et år på folkehøgskole? Rektorene oppga at de gjerne så at et år skulle bidra til at elevene skulle styrke sin personlighet, bli bevisste på sine sterke sider, ta egne valg, bli tryggere på seg selv, og utvikle toleranse og relasjoner til medmennesker. Et år skulle styrke elevenes faglige kompetanse, utvikle deres talenter og interesser, gi dem bedre grunnlag for å velge studier, og øke deres samfunnsengasjement.

Spørsmål to handlet om skolens ønske om å bidra til egenutvikling. Rektorene pekte på målet om at elever kan lære å følge sine interesser, sine evner og at elevene skal få bedre selvforståelse. Rektorer la vekt på elevsamtaler, veiledning, det sosiale fellesskapet, samt å

⁷⁶ I henhold til forskningsetiske regler se <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer>.

⁷⁷ Bente Halkier, *Fokusgrupper* (Malmö, 2010).

⁷⁸ Se vedlegg 5.

⁷⁹ For en utførligere beskrivelse se vedlegg 4.

utfordre og gi elevene ansvar for faglig deltakelse. Ansvar og trygge rammer fra lærere og skolen anså rektorene som skolenes bidrag til demokratisk dannelse.

Det tredje spørsmålet handlet om hvordan det faglige og det sosiale fellesskapet vil kunne fungere i praksis. Rektorene framhevet elevenes individuelle utvikling, elevene får styrket selvtillit, modnes som mennesker, utvikler evne til selvrefleksjon, får eller tar et personlig ansvar, og etablerer gode relasjoner både faglig og gjennom vennskap til andre. Den enkelte blir sett og hørt, får ta sosialt ansvar, og får mulighet til å engasjere seg i et inkluderende felleskap.

Det fjerde spørsmålet som rektorene svarte på var hvordan det kan være mulig å dokumentere og beskrive en mulig danning hos elevene. Rektorene svarte at det ville være en god idé å spørre elevene individuelt, i elevsamtale eller spørreundersøkelse, å spørre lærere og rektorer om elevenes skoleår, å se på dokumentasjon av faglig arbeid, ta kontakt med familie og venner, og å intervju tidligere elever ved skolen.

Foruten evalueringen av spørreskjemaet som ble gjort i pilotstudien, ble respondentene i spørreundersøkelsen som avslutning bedt om å gi en fri kommentar. I alt var det 135 som benyttet seg av det åpne kommentarfeltet. Av disse uttalte 21 seg om spørreskjemaet. Av disse var fem kritiske til at skjemaet hadde for mange bakgrunnsvariabler. Fire kommenterte at ett av spørsmålene var vanskelig å svare på. Én kommenterte at det ikke alltid var gitt riktige alternativer under grunner til å velge folkehøgskole som "godt tilbud om fysisk aktivitet" eller "mulighet til å utvikle ferdigheter innenfor områder som interesserer deg". I alt 17 ga spørreskjemaet god og til dels svært god omtale. Vi gjengir en av de positive kommentarene til spørreskjemaet:

Jeg har vært med i mange undersøkelser, men få har vært så bra som denne. Konsise spørsmål og ikke mye krims krams. Veldig bra!

Forsiktig tolker vi dette som at innholdsvaliditeten ved vårt spørreskjema styrkes.

5.3.1 Spørreundersøkelse

I spørreundersøkelsen gir vi respondentene mulighet til å velge mellom alternative grunner til å søke folkehøgskolene, hvordan de beskriver folkehøgskolene ut fra våre faste svaralternativer og til slutt hvordan de beskriver det opplevde utbytte av å ha gått på folkehøgskole.

Når det gjelder det første; grunner til å søke folkehøgskole, ser vi på hvilke av våre svaralternativer som flest respondenter angir som grunn. Dette uttrykker noe om hvordan folkehøgskoleelevene ser på sitt valg av skoleåret i ettertid og om den vekten de gjennomsnittlig legger de alternativer vi legger fram for dem. Våre alternativer er samlet i seksjon 11, 1-10 (se spørreskjema, vedlegg 6). De grunnene vi foreslår dekker et visst spenn, fra det å utvikle seg selv som menneske og tenke over planer for livet, via hvordan elever prioriterer fagtilbudet, til mer instrumentelle grunner som å få poeng til nye studier og elevenes usikkerhet om studievalg og egen framtid. Prioriteringen av svarene uttrykker noe om hvordan elevene rangerer viktigheten av utsagnene for dem selv og deres forventninger til eget opphold i skolen, slik de forstår seg selv i ettertid.

For det andre stiller vi en gruppe spørsmål om hvordan elevene opplever folkehøgskolen (se spørreskjema gruppe 25 1-15). I gruppen av utsagn har vi satt sammen ulike aspekter som til sammen skal dekke vår fortolkning av det faglige og sosiale fellesskapet. Når vi ber elevene uttale seg om de ulike utsagnene, forventer vi at de ulike sidene vi beskriver kan ha betydning for flere av aspektene ved et større danningsbegrep. Vi analyserer utsagnene statistisk med sikte på å få en konsentrert forståelse av deres opplevelse av oppholdet ved folkehøgskolene se 5.3.2 nedenfor.

For det tredje stiller vi fire grupper med spørsmål om elevenes opplevelse av utbytte ved folkehøgskolene. (se spørreskjema, variablene 27-30 med underspørsmål). I variabelgruppe 27 har vi lagt vekt på hvordan elevene opplever at deres interesser, yrkesvalg, studier så vel som sosialt engasjement, og samfunnsdeltakelse har utviklet seg eller blitt avklart gjennom skoleåret. I variabelgruppe 28 har vi lagt vekt på spørsmål om hvordan elevene har økt sin mestringsforventning (self-efficacy) og sitt syn på seg selv (self-worth). Våre spørsmål forsøker

55

på den ene siden å uttrykke i hvilken grad elevene vurderer at oppholdet ved skolene har bidratt til at de er mer tilfreds med seg selv (økt selv-verdi). På den andre siden er spørsmålene utformet for å måle i hvilken grad elevene opplever at skolene bidro til større tro på egen evne til å lykkes med mål de har satt seg. Våre spørsmål spenner fra konkrete utfordringer elever møter, som tro på å kunne argumentere i en gruppe eller forsamling og påta seg verv og oppgaver, til en mer overordnet oppfatning om tro på egen evne til å nå mål. Vi legger også vekt på å spørre om elevenes selv-verdi har endret seg. Som belyst foran anser vi disse egenskapene som svært sentrale for et menneske og av betydning for å komme til syne.

Også i variabelgruppe 29 stiller vi spørsmål om i hvilken grad det sosiale ved internatlivet har bidratt til elevenes utbytte av folkehøgskolen. Fellesskapet ved folkehøgskolen har vi tidligere beskrevet som et minisamfunn hvor folkehøgskoleelevene møter faglige og sosiale utfordringer i løpet av en avgrenset tidsperiode på et avgrenset sted. Vi oppfatter at et mulig utbytte av folkehøgskolene er nettopp at elevene møter utfordringer som får mening for den enkelte. Vi stiller derfor spørsmål om hvordan elevene opplever samliv, plikter og konflikter i internatlivet (variabelgruppe 29). Disse spørsmålene er en operasjonalisering av den mulige sosiale betydningen som folkehøgskolene kan ha. I den siste variabelgruppen (30) spør vi hvordan elevene ser på seg selv som menneske både individuelt og i sammenheng med andre. Vi ser dette som et mål for personlig utvikling gjennom året i folkehøgskolen. Alle variablene med underspørsmål er listet i spørreskjemaet, vedlegg 6.

5.3.2 Analytisk framgangsmåte for spørreundersøkelsen

I rapporten vil vi gjennomgående presentere deskriptiv statistikk med gjennomsnitt og standardavvik for respondentenes (elevenes) svar på de ulike spørsmålene innenfor de tre gruppene vi har undersøkt; grunner til å søke folkehøgskole, opplevelse av folkehøgskole og utbytte av et år ved folkehøgskole. Gjennomsnitt uttrykker gjennomsnittlig skår for hele utvalget. Det må tolkes med forsiktighet i forhold til den skalaen som er gitt i spørreskjemaet. Standardavvik sier noe om forskjellen mellom respondentenes svar. Stort standardavvik kan

tolkes som uttrykk for svært forskjellige oppfatninger, mens lite standardavvik uttrykker stor samstemmighet.

Når det gjelder opplevelse og utbytte av folkehøgskole, gjennomfører vi i tillegg utforskende faktoranalyser av variabelgruppe 25 (opplevelse av folkehøgskole) og variabelgruppe 27-30 (erfaring og mening – folkehøgskole). En faktoranalyse vil gruppere sammen utsagn som statistisk hører sammen. En slik statistisk samhörighet kan, på grunnlag av det teoretiske rammeverket som studien bygger på, også antas å reflektere en begrepsmessig sammenheng.

Vi bruker en slik analyse til å tolke respondentenes opplevelse av og utbytte av folkehøgskolen, slik de bedømmer det i ettertid. Videre belyser vi resultatene gjennom å gjøre rede for vår tolkning av fokusgruppesamtalen. Vi utdyper resultatene fra spørreskjemaet gjennom å konkretisere med fortellinger fra fokusgruppesamtalen, og eksemplifiserer slik med bilder fra folkehøgskolens sosiale kontekst som bidrar til å forstå hvordan erfaringer og mening blir beskrevet ut fra forskjellige elever som tilhører forskjellige årganger ved forskjellige folkehøgskoler.⁸⁰ Den meningen som elevene forteller om vil kunne si noe om hvordan erfaringer har forandret elevene eller gitt elevene en innsikt som har bidratt til personlig vekst.

Når det gjelder analyse av registerdata fra SSB vil vi kort bruke disse til å beskrive noen trekk ved folkehøgskoleelevene. Analytisk vil vi beskrive den tida det tar for personer som har tatt ett år på folkehøgskole å gjennomføre høyere utdanning sammenliknet med personer som ikke har gått folkehøgskole.

5.4 Fokusgruppe og tolkning

Fokusgruppesamtaler egner seg godt som kilde når en ønsker å få innblikk i hvilken mening mennesker har om visse spørsmål innen et spesifikt område. De dataene vi samler ved hjelp av fokusgruppeintervjuer kan slik si noe om en gruppes tolkninger, interaksjoner og normer. Den sosiale interaksjonen som skjer i fokusgruppen er det som utgjør kilden til data. I

⁸⁰ Vi fordyper dette resonnement i 5.4 *Fokusgruppe og tolkning*.

gruppeprosessen bidrar de forskjellige deltakernes resonnering rundt sine erfaringer til kunnskap om og forståelse for kompleksiteten i meningen av sosiale praksiser. Dette kan skje siden deltakerne kan stille spørsmål til hverandre og kommentere hverandres erfaringer og forståelser ut fra en kontekstuell forforståelse som samtalelederen ikke sitter inne med. Fokusgrupper gir også mulighet til å gi konsentrert materiale om bestemte fenomener eller emner som ikke nødvendigvis er påtrengende eller aktuelt for deltakerne der og da, i motsetning til feltarbeid eller deltakende observasjon som er avhengig av å "fange" fenomenet *in situ*. I dette tilfellet har vi brukt fokusgrupper for å kvalifisere og fordype forklaringer til spørreundersøkelsen, siden de svarene som gis i undersøkelsen er generelle. Gjennom fokusgruppesamtalene har vi i fortellinger fått ta del av tidligere elevers erfaringer av den sosiale kontekstens kompleksitet.⁸¹

For å se på hvordan danning blir erfart av tidligere elever i folkehøgskolen setter vi fokus på tidligere elevers fortellinger. Gjennom språket refererer vi mennesker til en verden og til et publikum. Språket sier alltid noe *om* noen *til* noen. Ricoeur (2004) anså at språket som et meningsbærende "miljø" må bli relatert til vår eksistens. Det innebærer i denne studien at de elevene som har deltatt i fokusgruppeintervjuer er situert i en verden hvor tanke og ting møtes. Det som tidligere elever sier om noe til den andre i fokusgruppen bidrar til et nytt forløp som uttrykkes i en fortelling. Den meningen som fremtrer i fortellingen adresserer et aktuelt publikum (i dette tilfelle de andre i fokusgruppen) og bidrar derved til en åpen og ikke avsluttet kommunikasjon. Dette kan sies være den gode ideen med fokusgruppe. Fortellingen forblir åpen med en uendelig horisont av mulige tolkninger.⁸² Det handler om å forstå på hvilken måte vi selv er eller blir delaktige i den prosessen der virkeligheten kommer til uttrykk og hvordan vi selv sammen med andre ser på denne virkeligheten.

⁸¹ Bente Halkier, *Fokusgrupper*.

⁸² Richard Kearney *On Paul Ricoeur. The owl of Minerva* (Aldershot; 2004), s.25.

Ved tolkninger av fokusgruppesamtaler ser en på verden bak teksten og verden foran teksten. Tolkningen forsøker å forene den epistemologiske⁸³ interessen for å tolke en tekst med den ontologiske⁸⁴ forståelsen av hvordan den verden vi befinner oss i ser ut når vi tolker teksten. Gjennom å ta vare på mulighetene som oppstår i og gjennom dialektikken mellom teksten og verden, kan vi ta forforståelsen på alvor.⁸⁵ Erfaringene og meningene som kommer til uttrykk i samtalen har blitt valgt ut dels gjennom de guidende spørsmålene som ble stilt (som samvarierer med spørreskjemaet) og gjennom at det utskrevne materialet har blitt kategorisert ut fra tema fra spørreskjemaet. I lys av våre teorier og våre begrep har visse mønster framtrådt. For eksempel finner vi erfaringer som har ledet til forandring i livet; erfaringer som har gitt elevene opplevelse av et eksistensielt møte i å ha blitt lyttet til, blitt respektert og blitt sett som deltakere med ansvar i fellesskapet.

Kommunikasjon skaper en felles verden for elever og lærere i folkehøgskolen – en verden som også preges av konflikter og forskjell. Mellommenneskelige relasjoner består slik av handling, konflikter og overenskomster, som bidrar til en verden som er i forandring. Også identiteter som oppstår, som mennesker blir tildelt, eller blir formidlet til mennesker ved hjelp av fortellinger, kjennetegnes av denne dialektikken. Den narrative identiteten i hermeneutikken er ikke bare noe som opprettholder en verden å leve sammen i. Den fortellende aktiviteten fungerer også som en ressurs for den som vil innta en kritisk distanse og forandre en gitt identitet. Vi er derfor alltid både deltakere i og betraktere av våre liv og vår identitet.⁸⁶

I studien har vi vendt oss til tidligere elever på folkehøgskoler. For å lenke mellom den enkelte og det vi benevner samfunn (society), det samfunn der vi som mennesker eksisterer i pluralitet, trenger vi noen perspektiver. Folkehøgskolen går det an å beskrive som et minisamfunn. Folkehøgskolen som minisamfunn med sin kultur, er en delt verden nettopp fordi den som alle

⁸³ Spørsmål om kunnskap.

⁸⁴ Fra gresk ontologi- læren om værende og innenfor filosofi studier av det som eksisterer og hvordan det eksisterer.

⁸⁵ Bengt Kristensson Uggla *Slaget om verkligheten. Filosofi, Omvärldsanalys, Tolkning* (Eslöv:2002), s.353.

⁸⁶ Bengt Kristensson Uggla *Slaget om verkligheten. Filosofi, Omvärldsanalys, Tolkning*, s. 363.

samfunn består av mennesker som i pluralitet – i tale og handling – framtrer med sine perspektiver. Kulturen eller institusjonen folkehøgskolen agerer ikke bare for "systemet", om nå systemet er folkehøgskolesystemet eller samfunnssystemet. Folkehøgskolen agerer også i relasjon til dens medlemmer. Hver skole har en *jeg-funksjon*, likefullt som den har en *det-funksjon*. Ofte anvendes navn som *struktur*, *system* eller *funksjon* for å gi et bilde av det-perspektivet. Samtidig bør vi huske at mennesker i disse systemene eller strukturene som vi omtaler i tredje person, snakker om seg selv i første person og om oss i tredje person. Det innebærer at selv om vi sier at særskilte institusjoner fyller en funksjon for samfunnet, så fyller de også en funksjon for sine medlemmer. Det gjør at vi ikke bare bør tenke oss mennesker i folkehøgskolen i singularer, men også at vi trenger å tenke på menneskene i folkehøgskolen i figurasjoner. Det vil si at hver person kan omtale seg selv som et jeg og andre som et du, han, hun, vi og dem. Vår følelse av personlig identitet er nært forbundet med "vi" og "de" – relasjoner av ens egen gruppetilhørighet. Vi inngår alle som mennesker i et nettverk av figurasjoner, som vi referer til og som endres i løpet av ens livstid.⁸⁷ Poenget er at begrep som *struktur*, *rolle*, *organisasjon*, *økonomi* og *kultur* mislykkes ofte med å kommunisere at de refererer til partikulære figurasjoner av mennesker. Figurasjoner omfatter de forandrende mønstre som skapes av de som deltar som en helhet, ikke bare intellektuelt, men helheten i deres aktiviteter i relasjonene som de har med hverandre.⁸⁸

Vi har nå gjort rede for våre metoder og analyse i både spørreundersøkelsen og fokusgruppesamtalene. I det neste kapittelet kommer vi til resultatene i denne studien. Resultater fra spørreundersøkelsen og fokusgruppesamtalene blir presentert i kapittel 6.

⁸⁷ Norbert Elias *What is Sociology?* (London:1978), s.128.

⁸⁸ Norbert Elias *What is Sociology?*, The concept of figuration therefore serves as a simple conceptual tool to loosen social constraint to speak and think as if 'the individual' and 'society' were antagonistic as well as different, s.130-131.

6 Resultat

6.1 Analyse av data

Vi innleder analysen av data med spørsmål om søkeprosessen til folkehøgskolene og grunnene til at elevene oppgir at de har søkt folkehøgskole. Tabellen nedenfor viser hva respondentene oppga som sin viktigste kilde til informasjon om folkehøgskolen før de valgte å søke.

Tabell 5 Hvordan har elever først fått kjennskap til tilbudet om folkehøgskole?

Variabel 14	Svar i %	Antall
Fra venner	33,4	302
Fra familien	25,2	228
Via internett	17,6	159
Via avsier eller fjernsyn	1,4	13

Tabell 5 viser at venner og familie er den viktigste kilden til informasjon om skolen. Det forholdet at mer enn 58 % oppgir nære sosiale relasjoner som første informasjonskilde om folkehøgskolen viser at slike relasjoner har betydelig innflytelse på søkeprosessen. Den danske studien *Høgskolernes Hus. Målgruppe- og effektundersøgelse 2007-2008* viser også at personer som har foreldre som har tatt folkehøgskole er mer tilbøyelige til å velge et folkehøgskoleår selv.⁸⁹ Dette stemmer også overens med våre funn i fokusgruppesamtalene, hvor tidligere elever nevner at det var foreldre og venner som anbefalte dem å ta et år på folkehøgskole. Den danske studien sier også at grunnen til å ikke ta et år på folkehøgskole er at man vil i gang med høyere studier med en gang.

Søkeprosessen er videre belyst nedenfor:

⁸⁹ Capacent Epinion for Høgskolernes Hus, Høgskolernes Hus. Målgruppe- og effektundersøgelse 2007-2008

Tabell 6 Søkte du opptak til annen utdanning enn folkehøgskole

Variabel 15	Svar i %	N - antall
Nei, søkte bare folkehøgskolen	74,5	673
Ja, søkte annen utdanning	24,9	225

Tabell 6 viser at om lag 3 av 4 oppgir at de bare søkte folkehøgskole. Det tyder på at langt de fleste søkerne er tydelig innstilt på å ta et år her før de går ut i videre utdanning eller arbeid og kan oppfattes som at de fleste er særlig motivert for et slikt skoleår.

Neste tabell belyser noen utvalgte grunner til å søke skolen.

Tabell 7 Begrunnelse for å søke et år på folkehøgskole

Variabel 13, 1-10	Gj.sn.	Std.
Jeg ville utvikle meg selv som menneske	3,22	,857
Jeg ville gjøre noe annet et år før jeg begynte/begynner på høyere utdanning/arbeid	3,20	,996
Jeg ville ha et år for å tenke over hva jeg vil gjøre senere i livet	3,08	1,020
Jeg valgte folkehøgskole på grunn av det spesifikke fagtilbudet	3,03	1,054
Jeg ville ha et friår etter videregående skole	2,65	1,133
Jeg ville flytte hjemmefra	2,65	1,079
Jeg visste ikke hva jeg ville	2,22	1,113
Det var tilfeldig at jeg begynte på folkehøgskole	1,77	,977
Hovedårsaken var at jeg får tre poeng ved inntak til høyere utdanning	1,42	,701
Jeg kom ikke inn på den skolen eller det studiet jeg egentlig ville på gå	1,29	,758

Tall er gjennomsnitt og standardavvik. min 1, maks 4. N=885

Respondentene (tidligere elever) hadde her mulighet for å svare på i hvilken grad de ulike grunnene stemte overens med deres oppfatning. Vi har deretter rangert svarene etter hvor viktig de enkelte oppgitte grunnene er for respondentene. Resultatene er presentert med den gjennomsnittlige skåren for hvert utsagn der høyeste mulige gjennomsnitt er 4 og laveste er 1 med 2,5 som midtpunkt.

Vi kommenterer først de 4 utsagnene som har over 3 i gjennomsnitt (tabell 7). Disse fire (øverste utsagnene i tabellen) preges av refleksjon over framtida kombinert med å prøve ut sider ved en selv innafor skolens faglige tilbud. Aller øverst rangerer de fleste at de vil utvikle seg selv som mennesker. Skolens faglige profil framheves også av mange, kombinert med prioritering av utsagnet om å prøve ut nye muligheter. Elevenes interesser er nettopp forbundet med fagene og det de ønsker å prøve ut og arbeide med i sitt folkehøgskoleår. Kombinasjonen av skolens faglige profil samt et år for refleksjon framtrer som de klart viktigste begrunnelsene.

Lenger ned i tabell 6 viser svarene at det å flytte hjemmefra, samle poeng til utdanning og usikkerhet om egne valg også er grunner som en del respondenter har lagt vekt på når de har søkt et år ved folkehøgskolen. Dette uttrykkes i et gjennomsnitt over 2,5 som er skalaens midt punkt. Samlet sett er det å samle poeng til høyere utdanning mindre vesentlig som grunn til å søke folkehøgskole. Får oppgir også at det var tilfeldig at de søkte eller at det ble en løsning fordi de ikke kom inn på studiet (se nederst tabell 7).

I fokusgruppeintervjuene la flere vekt på at de *hadde* utviklet seg som menneske når de så tilbake på sitt opphold. Det å flytte hjemmefra ble framhevet som en aktuell årsak til å søke folkehøgskole for de personene som gikk ut for 30 år siden. Da hadde folkehøgskolen en gjennomsnittlig søknadsalder for (16 år). Folkehøgskolen med sitt internatopphold tilbød da en mulighet for å flytte hjemmefra og finne seg en plass i sammenheng utenom familien.

I studien *Højskolernes Hus. Målgruppe- og effektundersøgelse 2007-2008* fremgår at et ønske om friår før arbeid eller videre studier har en positiv innvirkning på elevers tilbøyelighet til å

velge et år på folkehøgskole.⁹⁰ I samme danske studie kommer det også fram at elever i noe høyere grad enn tidligere prioriterer faglige aspekter av et opphold ved folkehøgskole. I Danmark kan dette sees i lys av en eksplisitt strategi fra skolenes side på å framheve de formelt faglige aspektene og gevinstene som et år kan bringe.⁹¹

Vi fortsetter med å belyse mer substansielle grunner til å søke folkehøgskoler:

Tabell 8 Faktorer for valg av folkehøgskole fordelt på alle skoler og gruppert etter kristne og frilynte

Variabel 18, 1-5	Gj.sn.	Std.	Gj.sn. Kristne	Gj.sn Frilynte
At skolen hadde en spesiell faglig profil	7,84	1,054	6,36	8,59
At skolen hadde et frilynt verdigrunnlag	4,89	3,571		5,09
At skolen la vekt på samfunnsengasjement	4,18	2,671	4,74	3,87
At skolen hadde internasjonal profil	3,86	2,794	4,34	3,58
At skolen hadde et kristent verdigrunnlag	3,29	3,356	4,25	
N	889		404	485

Tall gjennomsnitt og standardavvik. min 1, maks 10. N=885

Her kan en merke seg at tallene for gjennomsnitt kan variere mellom maksimalt 10 og minimum 1. I første kolonne (tabell 8) står gjennomsnittet for hele utvalget rangert etter respondentenes vektlegging i sine svar. Neste kolonne angir standardavviket. Deretter er gjennomsnitt gjengitt for respondenter i de to kristne og i siste kolonne de tre frilynte skolene.

Svarene som er gjengitt i tabellene 7 og ikke minst tabell 8 viser at respondentene vektlegger skolens faglige profil som den klart viktigste grunnen til å søke folkehøgskole. På bakgrunn av dette antar vi at respondentenes faglige interesser på søknadstidspunktet er helt avgjørende for deres valg. Faglighet er også klart høyest vurdert i både kristne og frilynte skoler framfor for

⁹⁰ Capacent Epinion for Høgskolernes Hus, *Høgskolernes Hus. Målgruppe- og effektundersøgelse 2007-2008*

⁹¹ Capacent Epinion for Høgskolernes Hus, *Høgskolernes Hus. Målgruppe- og effektundersøgelse 2007-2008*

eksempel et tros- eller annet verdifellesskap. Det er grunn til å merke seg at skolenes livssynsorientering rangeres relativt lavt og klart under skalaens midtpunkt av søkerne. Det innebærer at et lite mindretall legger stor vekt på skolenes livssynsorientering når de søker. Respondentene i de kristne og de frilynte skolene vektlegger samfunnsorientering og internasjonal orientering noe ulikt. Det er imidlertid et lite utvalg skoler og disse forskjellene mellom kristne og frilynt skoler bør derfor tolkes med forsiktighet.

6.2 Det faglige og sosiale fellesskapet

I dette avnittet vil vi presentere data om hvordan respondentene vektlegger ulike utsagn som beskriver det de opplevde som kjennetegn ved folkehøgskolenes tradisjon for deltakelse, faglige samtaler, samt internatopphold. De 15 ulike utsagnene som er gjengitt i tabell 8 under skal dekke kjennetegn ved folkehøgskolen på ulike måter. Vi har lagt vekt på det faglige og undervisningsmessige aspektet, elevenes innflytelse på undervisningen og de mer sosiale aspektene ved skolene. De sosiale aspektene kan ses som faglige, personlige og private der fest og moro er en del av det private om enn det sosiale fellesskapet.

Tabell 9 Kjennetegn ved folkehøgskolen

Variabel 25. 1-16	Gj.sn.	Std.
Mulighet for å bo på internat sammen med andre elever	8,88	1,651
Jeg som elev blir møtt med respekt	8,65	1,812
Lærere med høy kompetanse	8,36	1,891
Omsorg for hverandre	8,35	1,800
Elevene er ikke redde for å diskutere og forsvare sine meninger	7,84	1,818
Høyt læringsutbytte	7,82	2,086
Undervisningstilbud av høy faglig kvalitet	7,76	2,195
Elevene er aktive i undervisningstimene (snakker, svarer på spørsmål)	7,71	1,901
Høy grad av samarbeid mellom lærere og elever utenom undervisning	7,67	2,193
Skolen preges av elevinnflytelse	7,26	2,169
Skolen fungerer på en demokratisk måte	6,79	2,258
Muligheter for samtale om verdier, eksistensielle spørsmål og livssyn	6,45	2,749
Elevene er med på å bestemme innholdet i undervisningstimene	6,06	2,415
Festing i helgene	4,20	2,956
Høyt alkoholkonsum blant elevene	3,76	2,665
Lett tilgang til narkotika	1,84	1,880

Tall er gjennomsnitt og standardavvik. Min 1 maks 10, N=892

Tabell 9 viser respondentenes prioritering av de enkelte utsagnene som beskriver kjennetegn ved skolene. Minste mulige skår er 1 og maksimum er 10. Ser en på de fire høyest prioriterte utsagnene (med skår over 8) vektlegger respondentene det sosiale ved folkehøgskolene sterkt. Men, også lærernes høye faglige kompetanse er framhevet. De neste seks utsagnene som alle har et gjennomsnitt på mellom 7 og 8 viser at respondentene vektlegger undervisning og faglig læring høyt. Vi tolker dette slik at folkehøgskolenes viktige sosiale sider og faglig læring nærer hverandre gjensidig. Elevenes tilstedeværelse døgnet rundt der de forenes om det faglige og sosiale gir unike muligheter til å bearbeide og integrere faglige og sosiale erfaringer. Undervisningsrelaterte utsagn som beskriver kjennetegn ved folkehøgskolene får også en skår

på mellom 7 og 8, noe som understreker respondentenes opplevelse av skolene som arenaer for faglig utvikling. Elevenes medbestemmelse i undervisning framheves også med et rimelig høyt gjennomsnitt mellom 6 og 7.

Festing i helgene, alkoholkonsum og narkotika rangeres klart nederst som kjennetegn ved skolene. Først og fremst er fest forbundet med glede, men lokalt kan det noen ganger være utfordrende for skolene og dens primære virksomhet.

Gjennom en eksplorerende faktoranalyse (se kapittel 5 om metode) har vi gruppert utsagnene over i fire grupper. Faktoranalysen er gjengitt i vedlegg 1. På grunnlag av den gjengitte faktoranalysen har vi kommet fram til at utsagnene over kan grupperes i fire kjennetegn og benevnes som: undervisning og faglig læring, sosialt engasjement, demokratisk deltakelse og fest. Faktoranalysen understreker at de nevnte fire kategoriene oppleves av respondentene som distinkt forskjellig fra kjennetegn ved skolene.

Undervisning og faglig læring inkluderer følgende utsagn: elevene er aktive i undervisningstimene, høyt læringsutbytte, undervisningstilbud av høy faglig kvalitet, jeg som elev blir møtt med respekt, lærere med høy kompetanse.

Sosialt engasjement innebærer omsorg for hverandre, mulighet for å bo sammen på internat, mulighet for samtale om verdier, eksistensielle spørsmål, elevene ikke redde for å diskutere og forsvare meninger.

Demokratisk deltakelse dekker utsagnene at skolen preges av elevinnflytelse, at skolen fungerer på en demokratisk måte, samt høy grad av samarbeid mellom lærere og elev utenom undervisning.

Festing er fellesbetegnelsen for høyt alkoholkonsum blant elevene, festing i helgene, lett tilgang til narkotika.

I den videre analysen er de utsagnene som inngår i de enkelte faktorene teknisk summert til index eller sumskår og dividert på antall utsagn som inngår i sumskåren. Dette gir sumskårer som fortsatt varierer mellom 1 som minimum og 10 som maksimum.

Tabell 10 Kjennetegn ved folkehøgskolen gruppert

Variabel 25, 1-16. gruppert	Gj.sn.	Std.
Undervisning og faglig læring	8,01	1,664
Sosialt engasjement	7,88	1,499
Demokratisk deltakelse	6,90	1,757
Fest	3,26	2,132

Tall er gjennomsnitt og standardavvik. Min 1 maks 10, N=891

Gjennomsnittstallene i tabell 10 uttrykker respondentenes vektlegging av fire kategorier kjennetegn ved folkehøgskolene. Høyest vektlegger respondentene undervisning og faglig læring, mens det sosiale aspektet kommer om lag like høyt. Demokratiaspektet er framtrødende, mens fest er klart lavest rangert. Nivået på gjennomsnittstall er vanskelig å tolke i absolutt forstand. Likevel viser skårer over 7,5 at elevene vurderer disse kjennetegnene til å ligge i øverste kvartil på skalaen, noe som er høyt. Skårene for faglig læring samt sosialt engasjement er dermed høye og de klart mest framtrødende karakteristikkene av skolene.

Et tydelig kjennetegn ved de undersøkte skolenes undervisning er elevenes medvirkning og innflytelse på kunnskapsutviklingen. Utbredt elevmedvirkning og innflytelse på det som er sentralt i skolens virksomhet er viktig for elevenes læring av demokrati så vel som å oppleve den allmenne respekten fra omgivelsene og oppleve å bli tatt på alvor.

Sagt på en annen måte: de fire kjennetegnene, faglig læring, sosialt engasjement, demokratisk deltakelse og festlig samvær er folkehøgskolenes konkrete bidrag til elevenes utbytte av skoleåret. De fire aspektene som vi beskriver er kilder til dannelse slik vi har valgt å beskrive den. Egentlig dannelse er den prosessen som skjer i den enkelte når opplevelser og erfaringer bearbeides, sorteres og integreres. En slik prosess foregår hele tida i den enkelte gjennom skoleåret. Den fortsetter også når ny læring tangerer opplevelser fra folkehøgskoleåret.

I tabell 11 viser vi hvordan de ulike årsklassene vektlegger de fire kjennetegnene.

Tabell 11 Kjennetegn ved folkehøgskole fordelt på skoleår

Variabel	1. 2008/9	2. 2007/8	3. 2003/4	4.1998/99	5.1978/79
Undervisning og faglig læring	8,0	8,54**	7,90	7,95	7,57**
Sosialt engasjement	7,87	8,24**	7,64	7,52*	8,23*
Demokratisk deltakelse	7,16	7,49*	6,75*	6,34**	6,64**
Fest	3,28	3,38**	3,44	3,98**	2,06**
N	306	148	175	141	127

Tall er gjennomsnitt og standardavvik. Min 1 maks 10.

*signifikant 5 % nivået **Signifikant 1 % nivået

Tabell 11 viser at utdanning er det mest framtrædende kjennetegnet ved folkehøgskolen i alle aldersgruppene med unntak av de eldste. Vi har sett på om forskjellene mellom årskullene skiller seg signifikant fra hverandre og i noen tilfeller gjør de det. Folkehøgskoleåret 2008/9 er brukt som referansekategori og de øvrige skoleårene er testet med hensyn på om de skiller seg signifikant fra dette kullet. Årskullet 2007/8 vektlegger undervisningsaspektet signifikant høyere enn kullet 2008/9, mens kullet 1978/79 vektlegger det signifikant lavere. Det sosiale engasjementet vektlegges som kjennetegn litt lavere av kullet 2008/9 i forhold til de andre, men fortsatt høyt hos alle grupper. Demokrati og medvirkning vektlegges litt mer av yngre elever sammenliknet med de eldre. Det er en tydelig forskjell i hvordan fest vektlegges mindre hos eldre elever sammenliknet med kullene fra de siste 10 årene. Det er vanskelig å si hvor mye en skår på fest på 3.4 representerer. Først og fremst er fest forbundet med glede. Men, kombinert med lokalt høye tall for bruk av rusmidler kan det bli en betydelig utfordring i enkeltskoler.

Det er blitt beskrevet enkelte forskjeller mellom hvordan årskullene skårer. Det er også en variasjon mellom individer. På de årene som har gått fra 1978/79 til dagens kull i 2008/9 har tida og samfunnet forandret seg betydelig. Skolen har også forandret seg mye på disse årene

ikke minst faglig. I lys av dette vil vi peke på at forskjellene mellom de ulike kullene er små og at hovedtendensen er en forbausende stabilitet i hvordan elevene vektlegger kjennetegn ved skolen.

Det er klart både gjennom elevenes vektlegging i sine søknader og i sin opplevelse av skolene i ettertid at det faglige står fram som viktig grunn når de søker, og den mest framtrædende siden ved elevenes opplevelse av skolen. Når elevene vektlegger faget tydelig, innebærer det også at de har opplevd en type faglighet i folkehøgskolens som for de fleste vil arte seg annerledes enn den ordinære offentlige skolen, altså uten karakterer og med fokus på eget valg og interesse. Skolen forventes å fremme danning og gi den enkelte muligheter til å søke utfordringer av faglig og personlig karakter. Undervisningsaspektet samvarierer betydelig med det sosiale ($r=.45$) og demokrati ($r=.5$) (r = Pearsons r). Det forteller noe om at det faglige fellesskapet i høy grad er integrert med det sosiale. Sammenvevingen av det faglige og sosiale fellesskapet er folkehøgskolenes unike kjennetegn som gir elevene mulighet til å reflektere over hvordan de skal forholde seg til den "virkelighet" – eller "minisamfunn" som det omtales som av tidligere elever ved folkehøgskole.

6.3 Om elevers utbytte av folkehøgskolen

I innledningen til denne delen har vi tatt med utsagn om ulike kilder til innflytelse på den enkeltes personlige utvikling. Tall er gjengitt med gjennomsnitt på en skala fra 1 til 10 og standardavvik.

Tabell 12 I hvilken grad anser elevene at følgende faktorer bidratt til deres generelle utvikling

Variabel 26, 1-4.	Gj.sn	Std.
Foreldre og familie	8,30	1,841
Folkehøgskolen	7,89	2,099
Venner	7,91	1,918
Annen skolegang	7,15	2,118

Tall er gjennomsnitt og standardavvik. min 1, maks 10. N=884

Tallene i tabell 12 viser at folkehøgskolen vektlegges rimelig (overraskende) høyt sammenliknet med andre viktige kilder til en persons utvikling som for eksempel venner. Vi mener resultatene må ses i lys av tallene nedenfor.

I tabellene 13, 14, 15 og 16 presenterer vi ulike utsagn om folkehøgskolens bidrag til den enkelte. Etter dette har vi gjennomført en ny faktoranalyse av utsagn gjengitt i disse tabellene. Resultatene fra denne vil bli viet mer fyldig omtale.

Tabell 13 I hvilken grad anser elevene at folkehøgskolen bidratt innen følgende områder

Variabel 27, 1-6	Gj.sn	Std.
Bidratt til at du blitt bedre kjent med deg selv	8,15	2,158
Bidratt til å utvikle dine egne interesser	7,98	2,305
Utviklet din evne til å samarbeide med andre	7,43	2,277
Bidratt til at du blitt sikrere på ditt yrkesvalg	6,02	3,102
Bidratt til at du ønsker å delta i samfunnet	5,56	2,656
Bidratt til at du har søkt videre utdanning	5,29	3,257

Tall er gjennomsnitt og standardavik. min 1, maks 10. N=887

Vi har her spurt om i hvilken grad folkehøgskolene har bidratt til at elevene blir kjent med seg selv, utvikler egne interesser, utvikler samarbeid med andre, velger yrke, deltar i samfunnet og har søkt videre utdanning (se tabell 13). Det avgis ganske høye skårer som kan indikere at opphold på skolene har vært viktig for den enkelte.

Respondentene rangerer først og fremst å bli bedre kjent med seg selv og å utvikle sine egne interesser som det viktigste. Folkehøgskolens bidrag til et samfunnsengasjement og egen utdanning vektlegges i betydelig mindre grad.

Tabell 14 I hvilken grad anser elevene at internatlivet har vært viktig for deres læring.

Variabel 29, 1-4.	Gj.sn	Std.
Å bo på rom sammen med et annet menneske	6,35	3,014
Plikter i forhold til fellesarealer	6,23	2,674
Måter konflikter blir håndtert på	6,11	2,689
Forholdet til tilsynslæreren	5,37	2,814

Tall er gjennomsnitt og standardavik. min 1 maks 10. N=887

Skårene når det gjelder internatlivets betydning er klart lavere sammenliknet med å bli kjent med seg selv og utvikle faglige interesser i tabell 14. Selv om elever uttrykker at internatlivet har vært viktig, framstår det i ettertid som klart underordnet faglig virksomhet og selvutvikling. Internatlivet må imidlertid ses i lys av folkehøgskolen som en helhet – et minisamfunn. Livet i internatet rangeres isolert sett lavere enn andre aspekter. Det er imidlertid en del av den sosiale læringen, og inngår som en forutsetning for annen virksomhet.

I den neste gruppen av spørsmål fokuserer vi på utsagn som er forbundet med et menneskes opplevelse av egenverdi og selvtillit. Utsagnene er utformet med bakgrunn i tenkningen til Albert Bandura om mestringsforventning (self-efficacy) og selvverdi.⁹² Selvverdi forstås som individets opplevelse av seg selv som en verdifull person. Det andre er selvtillit eller mestringsforventning som uttrykker en persons tro på at det kan nå mål som det setter for seg selv. I denne skalaen er minimum 1 og maksimum 4. Tallet 3 svarer til at en person sier seg nokså enig i at folkehøgskolen har bidratt på dette feltet.

⁹² A. Bandura, *Self-Efficacy the Exercise of Control* (New York:1997)

Tabell 15 I hvilken grad anser elevene at folkehøgskolen har bidratt til at de har fått økt selvverd

Variabel 28, 1-8	Gj.sn.	Std.
At du har en rekke gode egenskaper	3,06	,882
At du i det hele tatt duger til noe	2,87	,960
At du er i stand til å gjøre ting like godt som andre	2,87	,907
At du stort sett er fornøyd med deg selv	2,86	,866
Tillit til å forfølge dine drømmer	2,77	,895
Tro på at du kommer til å lykkes med videre studier	2,70	,944
Å snakke og argumentere i en gruppe eller forsamling	2,52	,890
Å ta på deg verv og oppgaver	2,35	,952

Tall er gjennomsnitt og standardavvik. min 1 maks 4. N=890

Elevene svarer (tabell 15) i noen grad positivt på at folkehøgskolen har bidratt til større selvverd og selvtilit på de områdene som er nevnt i utsagnene. Mulighetene til å prøve noen nytt, ta imot utfordringer og lykkes i stor eller liten grad er et framtrædende kjennetegn ved skolene. Dens rammebetingelser og idé om personlig vekst og mangel på eksplisitt rangering, gjør at sannsynligheten for å lykkes øker betydelig samtidig som muligheten for å oppleve nederlag reduseres. Det sosiale aspektet ved skolene er ytterligere belyst i den kommende delen av studien.

Tabell 16 I hvilken grad opplever elevene at folkehøgskolen bidratt til deres personlige modning

Varibel 30, 1-4	Gj.sn.	Std.
Har folkehøgskolen gjort deg tryggere i ditt forhold til andre mennesker	7,36	2,460
Opplever du at folkehøgskolen har formet deg som menneske	6,99	2,450
Har folkehøgskolen bidratt til å utvikle din ansvarsfølelse for andre	6,86	2,496
Opplever du at folkehøgskolen har utviklet ditt menneskesyn	6,82	2,579

Tall er gjennomsnitt og standardavvik. min 1 maks 10. N=892

Tabell 16 viser hvordan respondentene vurderer folkehøgskolenes bidrag til at de er blitt tryggere i sitt forhold til andre mennesker, utviklet ansvarsfølelse, menneskesyn og formet en selv som person.

Utsagnene om folkehøgskole som til nå er belyst i tabellene 13-16 er tatt inn i en utprøvende faktoranalyse (se vedlegg 2). Hensikten med dette er å se hvordan de enkelte utsagnene som er formulert i spørreskjema gruppe 27 til 30, regruppes statistisk gjennom respondentenes svar. På grunnlag av den statistiske regruppingen (faktoranalysen) vil vi gi en litt korrigert tolkning av utbytte av folkehøgskolen. Faktoranalysen har gitt grunnlag for å opprette fire sumskårer der spørsmål (utsagn) adderes og divideres så på antall utsagn som inngår i den enkelte faktoren. Dette gjøres for å få mer robuste og valide mål for en variabel som for eksempel personlig modning (se tabell 14a). I tabell 15a er det opprettet fire sumskårer som presenteres med sine gjennomsnitt og standardavvik – skalaen er fra 1 til 10. Før utsagn fra tabell 13 er tatt inn i analysen er denne skalaen utvidet til å ha minimum 1 til maksimum 10. Spørsmålene i tabell 13 får dermed tilnærmet samme vekt i analysen.

Tabell 17 Utbytte av folkehøgskole beskrevet med fire faktorer. Samlet variabel for utsagn fra tabell 11-13

Variabel 11-15, 1-10.	Gj.sn	Std.
Personlig modning	7,36	1,995
Selvverd/mestringsforventning	6,19	2,229
Sosial læring	6,01	2,283
Forberedelse utdanningsvalg	5,64	2,887

Tall er gjennomsnitt og standardavvik. Min 1 maks 10. N=880

Ved faktoranalysen av utsagnene om folkehøgskolenes bidrag i tabell 13 til tabell 16 framkommer én faktor som vi har valgt å tolke som personlig modning (samarbeide med andre, utvikle egne interesser, blitt bedre kjent med deg selv, formet som menneske, utviklet ansvarsfølelse, utviklet menneskesyn, tryggere i forhold til andre). Sumskåren av disse

utsagnene har det klart høyeste gjennomsnittet og uttrykker at personlig modning er gitt klart størst vekt av respondentene. Videre viser én faktor til selvverdi/mestringsforventning (lykkes i videre studier, fornøyd med deg selv, duger til noe, gjøre ting like godt som andre, ha en rekke gode egenskaper). Én tredje faktor er forbundet med sosial læring (bo på rom sammen, plikter i fellesskapet forhold til tilsynslærer og håndtere konflikter). Og sist men ikke minst én faktor som er forbundet med å avklare utdanningsvalg. Bidraget til forberedelse for utdanningsvalg kan på en måte ses i lys av søkerens faglige motivasjon for å søke skolen og opplevelse av skolens faglige fokus og innhold som er berørt foran. Tre utsagn (28,1,2,3) ladet ikke tydelig på noen faktor og ble utelatt i den videre analysen.

Nedenfor har vi belyst forskjeller i hvordan respondenter i ulike skoleår opplever de fire ulike faktorene:

Tabell 18 Utbytte av folkehøgskole beskrevet med 4 faktorer fordelt på skoleår

Variabel	1. 2008/9	2. 2007/8	3. 2003/4	4.1998/99	5.1978/79
Personlig modning	7,71	8,13*	7,05**	6,52**	7,02**
Selvverd/ mestringsforventning	6,89	6,91	5,56**	5,35**	5,53**
Sosial læring	6,25	6,79*	5,14**	5,27**	6,75**
Forberedelse til utdanning	6,12	6,60	5,20**	4,70**	5,15**
N	306	148	175	141	127

Tall er gjennomsnitt og standardavvik. Min 1 maks 10. *signifikant 5 %-nivået **signifikant 1 %-nivået

I vår test av forskjeller mellom ulike årstrinn har vi benyttet skoleåret 2008/9 som utgangspunkt for våre sammenlikninger.

Personlig modning rangeres høyest i alle kull, riktignok med litt forskjellige skårer. Skårene er høye for alle kull spesielt for de to yngste årskullene. Når det gjelder selverd eller

mestringsforventning skårer nyere årskull også vesentlig høyere enn eldre. Det samme kan sies om forberedelse til utdanningsvalg.

6.4 Oppsummering – tolkning av tabell 17 og 18

Vi vender tilbake til de sumskårene og de fire faktorene i tabell 17 og 18 på foregående sider og minner om at skårene framkommer som gjennomsnitt av utsagn gjengitt i vedlegg 2. Gjennomsnittsskårene i tabell 17 gjenspeiler for det første at personlig modning er det klart viktigste utbytte av folkehøgskolen målt med de spørsmålene som inngår i analysen. Standardavviket er middels høyt sett i forhold til at det er en skala som varierer mellom 1 og 10. I praksis betyr dette at gjennomsnittet (7,36) skjuler en del variasjon som vi vil illustrere med personlige utsagn senere. Tallet forteller imidlertid om at elevene framhever ulike sider ved personlig modning som det klart vesentligste utbyttet av folkehøgskolene. Det er rimelig å se på dette som det viktigste resultatet når det gjelder det elevene selv rapporterer om utbytte av folkehøgskolene, målt med våre utsagn. Vi ser også at dette framheves direkte og indirekte av de som velger å avgi skriftlige kommentarer. I tabell 18 ser en på den ene siden at den absolutte gjennomsnittsskåren når det gjelder personlig modning varierer noe med årsklasser. På den andre siden er personlig modning noe som rangeres høyest av samtlige årskull og klart foran de øvrige 3 sidene ved utbytte av folkehøgskolen. Til tross for variasjonen mellom årskull velger vi å se på stabiliteten i elevens responser blant ulike årskull som viktigere enn variasjonen mellom årskullene. Personlig modning synes dermed å oppleves som det klart viktigste bidraget til den enkelte. Personlig modning som utbytte er på den ene siden ganske konkret og har umiddelbar anvendelse. På den andre siden summerer personlig modning seg opp til et fundament for innsikt, og vurderingsevne som danner basis for reflekterte handlinger. Personlig modning har slik sett et konkret aspekt så vel som noe som er mindre konkret, men som utgjør et reservoar for refleksjon, innsikt og som noen ganger kommer til anvendelse ved valg i livet. Går en inn i begrepet personlig modning reflekteres imidlertid en prosess som er variert og sammensatt med ulike forhold satt sammen av faglig innsikt, utvikling av egne interesser, trygghet i relasjoner, ansvarsfølelse og samarbeidsevner (som alle inngår i sumskåren). Individuelt vil det

derfor være mange ulike personlige historier og sammensatte beretninger som inngår. Disse forskjellige opplevelsene og utbytte har vi gitt noen bilder av i analysene på slutten av kapitlet.

For det andre, viser faktoranalysene at vi beskriver utvikling av selvverd og selvtillit (mestringsforventning) som en distinkt faktor og utbytte som elevene gjør med seg selv og som de i noen grad knytter til sitt opphold ved folkehøgskolen. Vi minner om at selvverd og mestringsforventning kombinerer synet på en selv som en verdifull person med troen på at en kan lykkes med mål en setter seg fore. Folkehøgskolens sosiale miljø utfordrer den enkelte og gir muligheter til erfaring, refleksjon og innsikt til den enkelte. Samtidig utfordres elevene og de får mulighet til å gjøre mestringserfaringer og takle utfordringer og nederlag. Selvverd og mestringsforventning har på samme måte som personlig modning både en konkret side, men utgjør også i særlig grad et reservoar av selverkjenneelse og tro på egne evner til å kunne nå ganske konkrete mål en setter seg i livet. Mest av alt er også dette aspektet forankret i en dannelsesdimensjon. Skårene når det gjelder selvverd/selvtillit er vesentlig lavere enn personlig modning. Samtidig er standardavviket noe høyere enn for personlig modning. Det innebærer framfor alt at større selvverd og selvtillit rangeres som et klart mindre opplevd utbytte av folkehøgskolene sammenliknet med personlig modning. De to yngste årskullene skårer imidlertid betydelig høyere sammenliknet med tidligere årskull. Utvalgene i disse gruppene er ikke veldig store og noe av forskjellen kan derfor skyldes tilfeldigheter. Betrakter en imidlertid forskjellene som reelle er en mulig forklaring på dem at de reflekterer større fokus på individ, og selvutvikling i dag kombinert med at flere tar høyere utdanning. I et individfokusert samfunn som vårt er det på mange plan fokus på å ha et godt selvilde og stor tro på egen evne til å nå egne mål. Disse egenskapene oppfattes ofte å være noen av de viktigste målene for selvutvikling.

Likeledes rangeres sosial læring av samvær, plikter og det sosiale aspektet klart lavere som utbytte av folkehøgskolene enn personlig modning, men på omtrent samme nivå som selvverd og mestringsforventning. Till tross for denne rangeringen kommer vi ikke fra at nevnte faktorer

er avhengige av hverandre. Sosial utfordring og samspill med andre er noe som ligger til grunn for individers vekst, noe som er vist i tidligere forskning.⁹³

Forberedelse til høyere utdanning synes også å være viktig, men er i hele utvalget rangert med det klart laveste gjennomsnittet og et klart høyere standardavvik. Det er derfor betydelig variasjon med hensyn til hvor viktig folkehøgskolen er for valg av videre utdanning. For noen har oppholdet gitt selve avklaringen, mens for andre har det vært ganske uviktig.

På bakgrunn av et stort utvalg og relativt høye gjennomsnittsskårer på mange utsagn i spørreskjemaet, mener vi data viser at personlig modning, selvverd og mestringsforventning, sosial læring, og til en viss grad forberedelse til høyere utdanning kan ses som viktig utbytte av folkehøgskolene.

En viktig påpekning i forbindelse med studien er at "som man roper i skogen får man svar". De dataene som legges fram er et resultat av forskervalg som i noen grad bygger på folkehøgskolenes egne framstillinger. Vi har imidlertid aktivt gjennom åpne svar og fokusgruppesamtaler forsøkt å få fram helt andre beskrivelser av elevenes opplevelse og erfaringer med folkehøgskolene uten at vi har lyktes i å finne mange veldig kritiske eller helt andre alternative beskrivelser. Vi har også forsøkt å få kontakt med elever som har sluttet i skolene for å forsøke å få dem til å fortelle om deres opplevelser, uten å lykkes. Det har vært vanskelig å få dette belyst. Det finnes en del enkeltstående opplevelser med folkehøgskoler som et sted enkeltelever ikke passer, men disse er mer partikulære enn kjennetegn ved skolene som helhet. Hvert år slutter i gjennomsnitt 5 % av elevene i folkehøgskolene, noe som tilsier at 95 % fullfører. Nedenfor gjengir vi noen frie kommentarer til denne spørreundersøkelsen som respondentene ble invitert til å gi når de svarte på spørreskjemaet. Noen av kommentarene omtaler opplevelser og utbytte av skoleåret, mens andre omtaler selve spørreskjemaet.

⁹³ Se for eksempel Sam Paldanius & Charlotta Alm, *Folkhögskoleanda och folkhögskolemässiga handlingar*

6.5 Frie kommentarer fra spørreskjemaet

Vi gjengir her et lite utvalg av kommentarer fra spørreskjemaet. Vi har lagt vekt på å finne kritiske og alternative stemmer i materialet, og samtidig tilstrebe at utvalget er representativt for de kommentarene som ble gitt.

Generelt sett var jeg ganske umoden som elev ved folkehøgskolen. Jeg strevde med å trives og hadde det ikke alltid like bra. Dette skyldes ikke forhold ved skolen. Min utvikling og modning skjedde i de senere studieår.

Vi oppfatter at det er flere i folkehøgskolen som har eller har hatt liknende opplevelser av ikke å trives ved skolen(e). Mistrivsel kan skyldes at mange kommer til skolene med litt forskjellig bagasje av personlig og faglig art. Selv om ingen kritiserer skolene åpent i de frie kommentarene må en gå ut fra at mistrivsel også kan skyldes forhold ved den enkelte skolen enten det kan skyldes skolens ledelse, lærere eller andre elever. Det er likevel påfallende at så få kritiske kommentarer kommer til uttrykk.

En annen (svensk) skriver videre:

Då jag var lite äldre hade min personliga utveckling redan kommit ganska långt. Därför tycker jag inte att folkhögskolan har bidragit till den (personliga utveckling) i så stor utsträckning.

Dette er en annen stemme som viser at folkehøgskolenes betydning nok varierer både med alder og hos den enkelte.

Et annet utsagn tar opp problemet med det å uttale seg som respondent:

Ble visst ikke spesielt høye skårer her. 30 år siden jeg gikk på Fh skole. Et utrolig kjekt år. Fine minner. Hvor mye det har vært med å prege meg som menneske er et annet spørsmål.

Respondenten peker her på vanskelighetene med å tolke sine erfaringer og veie de opp mot innflytelseskilder. Samtidig peker vedkommende på de mange gode erfaringene og minnene forbundet med skolens aktiviteter og samvær.

To andre kommenterer det personlige på hver sin måte:

1: Folkehøgskolen var et sted jeg hentet faglig utbytte. Meg som person, videre utdanning osv ble ikke i stor grad påvirket av folkehøgskolen.

Samtidig skriver en annen:

2: Når eg svara på desse spørsmål, gjekk det opp for meg kor viktig året på folkehøgskolen har vore for mitt liv og mi utvikling. Det var liksom ei forlenging av "heimen" som gir trygghet, omsorg og grenser viktig menneskene imellom. Flott at eg får vera med å svara.

Med disse to illustrerer vi litt av den variasjonen i folkehøgskolenes betydning for den enkelte som skjuler seg bak gjennomsnittstall. Elevene søker av svært ulike faglige og personlige grunner og sitter igjen med mange felles, men også ganske forskjellig sammensatte erfaringer og personlig utbytte av skolene. Statistisk skjuler dette seg i standardavvikene som altså mer substansielt kommer til uttrykk i slik variasjon.

I denne lille sekvensen, før diskusjonen vil vi presentere en lengre kommentar:

Håper at spørsmålene i undersøkelsen blir brukt til å belyse hvor viktig et slikt år er for de ung. Og kanskje blir resultatet et bra motargument mot de stadige kravene om å studere rett etter videregående skole, som jo alle vet er økonomiske og ikke kunnskapsmessige eller menneskelige krav.

Det å gå rett fra videregående utdanning til høyere utdanning ved universitetet skaper bare en mengde "intellektuelle idioter", altså mennesker med kunnskap, men uten kjennskap til viktige ting i livet. Hva skal man da med kunnskapen?

Folkehøgskoleåret er etter min mening med å gi oss noe av den livserfaringen og sosiale kompetansen vi trenger for senere å kunne omsette kunnskap på en meningsfull måte i forhold til andre mennesker. På folkehøgskole får man også tiden til å tenke på de litt store spørsmål og bli bedre kjent med seg selv, nettopp fordi man er litt avskåret fra resten av samfunnet, noe som betyr at stressnivået er svært lavt. Man blir tryggere både på seg selv og på andre og lærer å respektere annerledeshet. Ett eller flere år med "livserfaring" burde derfor egentlig være obligatorisk for de unge, og undersøkelsen burde bruke resultatene til å argumentere for dette. Takk.

Slik skriver en sann venn av folkehøgskolen. Blant de 130 svarene som ble gitt på slutten av studien fantes ingen egentlige kritiske stemmer til folkehøgskolen som idé og tanke. Det var heller ingen som uttrykte sin vanskjebne ved opphold i skolene, selv om elever som har hatt negative opplevelser finnes i et mindre antall. Tvert om bar de aller fleste svarene preg av en hyllest til det året elever på forskjellig vis har hatt stor glede av. Det er derfor trolig mange som vil stille seg i rekken av advokater for folkehøgskolen som allmenndannende institusjon.

6.6 Analyse gjennomstrømming i høyere utdanning

Oppdragsgiver, Folkehøgskolerådet, har hatt et klart ønske om å analysere gjennomstrømming i høyere utdanning for elever i folkehøgskolen, det vil si hvor lang tid det tar for elever med folkehøgskole å fullføre høyere utdanning sammenliknet med andre elever. Bakgrunnen for dette synes å være en antakelse om at et år i folkehøgskole bidrar til bedre gjennomføring for studenter i høyere utdanning. Antakelsen begrunnes ut fra en tanke om at folkehøgskolen bidrar til at studenter gjør sikrere valg i sin utdanning og forberedes på en studietilværelse gjennom året i folkehøgskolen. Vi gjennomfører derfor nedenfor en analyse av gjennomstrømming i høyere utdanning basert på registerdata fra Statistisk sentralbyrå (SSB) (se kapittel 5 for metode). Disse dataene er fra våre utvalgte årskull og dekker alle elever som er født i årene 1961, 1965, 1970, 1975, 1979 og har fullført folkehøgskole. Vi innleder med å belyse folkehøgskoleelevenes bakgrunn i korte trekk. Deretter ser vi på hvor lang tid de bruker i høyere utdanning sammenliknet med andre personer som ikke har gått folkehøgskole.

6.6.1 Hvem er folkehøgskoleleven?

Nedenfor er gjengitt en tabell for fordeling mellom gutter og jenter folkehøgskolen i utvalgte årsklasser:

Tabell 19 Fordeling på kjønn i folkehøgskolene: Fødselsår: 1961, 1965, 1970, 1975, 1979

	Jenter	Gutter	
Kjønn	51,3 %	48,7%	
N	276449	26359	302808

Kilde registerdata SSB. Tall i % og individer N.

Tabell 19 viser at det er ganske jevn fordeling mellom gutter og jenter totalt sett i folkehøgskolene. Tallene skjuler en ganske stor lokal variasjon mellom enkeltskoler, noe som vises i vårt utvalg av 5 skoler.

Tabell 20 Fordeling av foreldres utdanningsbakgrunn og for elever i folkehøgskole sammenliknet med elever som ikke har folkehøgskole

Utdanning	Andre	Folkehøgskole	Total
Lang høyere utdanning	6.8 %	7.7 %	6.8 %
Kort høyere utdanning	16.4 %	22.9%	17.0 %
Videregående skole	54.9 %	53.2%	54.7 %
Grunnskole	21.3 %	15.9 %	20.8 %
N	276449	26359	302808

Tall i %. Kilde registerdata SSB. Fødselsår: 1961, 1965, 1970, 1975, 1979

Sosial bakgrunn (tabell 20) er en sumskår etablert av SSB som viser begge foreldrenes utdanningsnivå. Elever i folkehøgskoler har gjennomgående foreldre med noe høyere utdanningsnivå sammenliknet med elever som ikke har gått i folkehøgskole. Dette er også i overensstemmelse med resultat fra den danske undersøkelsen *Højskolernes Hus. Målgruppe- og effektundersøgelse 2007-2008*.⁹⁴

⁹⁴ Capacent Epinion for Højskolernes Hus, Højskolernes Hus. Målgruppe- og effektundersøgelse 2007-2008

6.6.2 Gjennomstrømming i høyere utdanning

Gjennomstrømming i høyere utdanning er analysert ved å se på forholdet mellom første år studenter er registrert i høyere utdanning i SSBs database sammenliknet med det året studentene er registrert med fullført høyere utdanning, og slik dette er lagt til rette av SSB i deres "faste variabler i utdanning".

SSB har ikke data om omvalg av studier, men kun data om når studenter har begynt og fullført høyere utdanning. Vi har derfor stilt spørsmål i egen survey blant elever som har gått folkehøgskole om omvalg i høyere utdanning eller om de føler at de har valgt feil utdanning.

Tabell 21 Har elevene begynt på utdanning som de senere har sluttet på?

Variabel 7	Svarprosent	N = 892
Nei	79,0	713
Ja	19,8	179

Tabell 21 viser at så mange som 1 av 5 har valgt en utdanning som de senere har sluttet på til tross for at disse har folkehøgskole. Vi har ikke data fra elever som ikke har gått folkehøgskole, men disse data viser at en betydelig andel velger enten å utdanne seg på nytt eller skifte retning etter hvert som de får erfaringer med eget valg. Dersom vi spør på en litt annen måte får vi resultatene nedenfor.

Tabell 22 Mener elevene at de har gjort feil utdanningsvalg?

Variabel 8	Svarprosent	N
Nei	68,0	614
Ja	11,3	102
Spørsmålet er ikke relevant	17,4	157

Tabell 22 viser at 11 % av respondentene som alle har folkehøgskole, anser at de har gjort feil utdanningsvalg. Det er nok en indikasjon på at utdanningsvalg for mange er krevende og ikke minst må ses i lys av senere yrkeserfaringer. Det er dessuten viktig å ha disse resultatene med når vi nedenfor ser på gjennomstrømming i høyere utdanning. En del av forklaringene på

variasjon i gjennomstrømming ligger nettopp i opplevelsen av å velge feil eller gjøre omvalg i utdanning. Vi har dokumentert i vårt utvalg at slike feilvalg eller omvalg kan ligge på mellom 10-20 % selv om respondentene har hatt folkehøgskole. Siden vi snakker om et utvalg på 890 personer er det grunn til å anta at en vil finne liknende tall i gruppen av respondenter med og uten folkehøgskole.

I tabell 23 viser vi en sammenlikning av gjennomstrømming i høyere utdanning:

Tabell 23 Gjennomsnittlig tid brukt i høyere utdanning – sammenliknet.

	N F-Før	Gj.sn. F-Før	N F-tot	Folkehøgskole		N Øvrige	Øvrige	
				Gj.sn.	Std.		Gj.sn.	Std.
Bachelor	1378	5,4	1421	5,6	3,3	8231	5,9	4,5
Høgskole	5269	3,7	5606	3,8	2,0	45174	3,8	2,4
Cand. mag.	2661	5,4	2891	5,5	3,5	25541	5,3	3,8
Hovedfag/Master	1810	7,6	1995	7,8	3,6	29498	6,9	3,7
Master – fullført 2005 og senere	798	6,0		6,0	.04	6094	6,0	.01
Dr.-grad	87	13,8	105	14,4	5,5	2231	11	5,9

Tall er N antall år og standardavvik.

Tabell 23 viser gjennomstrømming i høyere utdanning til bachelorgrad, høgskolekandidat (2-3 år), cand. mag. (ikke lenger aktuell etter ny gradstruktur), hovedfag og master, samt master fullført etter år 2005 som er det første året studenter kan ha fullført høyere utdanning etter ny gradsstruktur. Analysene av folkehøgskole er gjennomført på kandidater med gjennomført folkehøgskole *før* de er registrert i høyere utdanning (tredje kolonne fra venstre) og alle som har gjennomført folkehøgskole uavhengig om det er før eller etter fullført høyere utdanning (fjerde kolonne fra venstre). Tallene i tredje og femte kolonne viser antall år brukt på høyere utdanning gjennomsnittlig. Andre og fjerde kolonne fra venstre viser antall elever med folkehøgskole. Til høyre i tabellen følger antall N respondenter med høyere utdanning uten folkehøgskole,

gjennomsnittlig antall år brukt og standardavvik. Dersom en skal vurdere hypotesen om at respondenter med folkehøgskole gjennomfører sin høyere utdanning raskere enn respondenter uten folkehøgskole vil antall år brukt i høyere utdanning *etter* folkehøgskole være det relevante sammenlikningsgrunnlaget (det er uthevet i tabellen i tredje kolonne fra venstre). Tallene her viser (øverste linje i tabellen) at elever som har folkehøgskole har litt raskere gjennomstrømming i det nye bachelorprogrammet sammenliknet med øvrige respondenter. (nytt bachelorprogram ble innført i år 2000).

I de korte høgstudiene (ofte profesjonsstudier) er gjennomstrømmingen marginalt kortere for respondenter med folkehøgskole (linje 2 i tabellen). Når det gjelder den eldre cand. mag.-utdanningen, fra universitetene hovedsakelig, er gjennomstrømmingen marginalt lengre for respondenter med folkehøgskole (linje 3 i tabellen). Når det gjelder hovedfag og master (linje 4 i tabellen), har SSB slått sammen master og det gamle hovedfaget i én indikator. Ser en på alle årskullene for master og hovedfag under ett, bruker respondenter med folkehøgskole noe lengre tid på å gjennomføre studiene sammenliknet med respondenter uten folkehøgskole. De nye masterstudiene ble innført i år 2000. Siden denne endringen er et 5-årig løp ble de første uteksaminert i året 2005 og senere. Med tanke på å studere gjennomstrømming i det nye masterprogrammet har vi gjennomført en analyse av gjennomstrømming i det nye masterprogrammet (linje 5 i tabellen). Fordi SSB ikke skiller mellom hovedfag og master i sin statistikk, vil det være noe innslag av hovedfagstudenter som påvirker gjennomsnittet. Langt de fleste vil imidlertid være masterstudenter. Her er det, som tallene viser, ingen forskjell mellom studenter *med* og studenter *uten* folkehøgskole.

Et åpent spørsmål er om økt gjennomstrømming i bachelorprogrammet skyldes systematiske forskjeller mellom elever som tar folkehøgskole versus øvrige studenter, eller om gjennomstrømming kan tilskrives utbytte av folkehøgskolen. Data fra SSB gir begrensede muligheter for å kontrollere for relevante variabler. I tabell 24 presenterer vi en multippel regresjon som belyser en mulig statistisk betydning av folkehøgskolen på gjennomstrømming i høyere utdanning der vi kontrollerer for foreldrenes utdanningsbakgrunn.

Tabell 24 Multippel regresjon – avhengig variabel: år i bachelorprogrammet, uavhengige variabler: kjønn, foreldres utdanningsnivå og deltatt i folkehøgskole.

Variabel	B	År i Bachelor program β
Kjønn	.00	.00
Utdanning	.46	.09
Folkehøgskole	.67	.06

Tall er ustandardisert regresjonskoeffisient B og standardisert koeffisient β . Forklart varians for modellen $R^2 = .01$.

Selve modellen forklarer svært lite (om lag 1 %) av variansen når det gjelder gjennomstrømming i høyere utdanning. Foreldrenes utdanning forklarer litt varians i gjennomstrømming i bachelorprogrammet. Det er en viss selvstendig betydning av å gå i folkehøgskole, men forklaringskraften er svært liten. Variasjon i gjennomstrømming i bachelorprogrammet (og trolig også i andre programmer) forklares dermed av helt andre forhold enn de variablene som inngår i denne modellen.

Vår konklusjon når det gjelder folkehøgskolens bidrag til gjennomstrømming i høyere utdanning er at den kanskje kan spores individuelt og til en viss grad for noen programmer, men at bidraget totalt sett er svært beskjedent. Funn gjort i vår studie viser at forberedelse til utdanning skårer lavest av alle faktorer som beskriver utbytte av folkehøgskoleåret (jf tabell 17).

I lys av funnene som er gjort vedrørende folkehøgskoleelevenes faglige læring, deres personlige og sosiale modningsår, utvikling i synet på seg selv og forberedelse til utdanning tillater vi oss å peke på noen andre mulige effekter av folkehøgskoleåret på studentenes gjennomføring av høyere utdanning.

Det mest nærliggende er at et år på folkehøgskole har konsekvenser for den kvalitative gjennomføringen av studiet. Med kvalitativ gjennomføring mener vi flere forhold. For det første kan studiet noen ganger videreutvikle faglige sider som på en eller annen måte ble introdusert ved folkehøgskolen. Det vil i så fall gi studentene erfaringer og utvidede fortolkningsrammer

som er et fortrinn i videre fordypning. For det andre, om ikke studiet videreutvikler faglige sider vil debatt og refleksjon stå sentralt i de fleste studier. Mange folkehøgskolers bidrag på dette området er en god forberedelse til å ta i bruk og utvikle dette i videre studier.

For det tredje kan folkehøgskolen gi økt mestringsforventning til å gjennomføre utfordringer og studier. Utbytte av folkehøgskole som personlig modning, bedre syn på seg selv og større tro på egne evner samt større sosial trygghet gir trolig mange og viktigere "effekter" i et videre utdanningsforløp enn redusert tid til å gjennomføre den.

6.7 Konklusjoner og refleksjoner fra det kvantitative materialet

Basert på analyse av eget surveymateriale og registerdata vil vi foreløpig konkludere med at **faglig læring, sosialt engasjement og demokratisk deltakelse** er de tre forholdene som er mest framtrepende beskrivelser av folkehøgskolene blant respondentene i vår spørreundersøkelse. Gjennom disse tre faktorene (jf tabell 11) beskrives skolene som arena for det utbyttet og de erfaringene som elever får ved å gå et år i folkehøgskole. Dette er også tre aspekter som alle er sentrale for å legge til rette for danning, slik vi har vist i de innledende kapitlene i denne rapporten.

I denne arenaen er det **personlig modning, utvikling av selvverd og mestringsforventning, sosial læring** og i noen grad **forberedelse til utdanning** som respondentene framhever som det viktigste utbyttet av et år i skolen, målt med de utsagnene vi presenterer. Vi vil framheve at det i åpne svar til vårt spørreskjema kommer praktisk talt ingen utsagn som indikerer at skolene har helt andre effekter. På denne bakgrunnen tillater vi oss å konkludere med at disse fire aspektene trolig er det viktigste utbyttet og beskriver en samlet erfaring med skoleoppholdet. Samtidig vil vi påpeke at aspektene også kan ses som deler av et dannelsesbegrep. Danning kan dermed sies å være en sentral del av utbyttet og erfaringen fra folkehøgskolen.

Vi vil også konkludere med at **folkehøgskolene i liten grad bidrar til å redusere tida som studenter bruker i høyere utdanning**. Sammenliknet med alle de andre sidene ved folkehøgskolene vil vi anta at studenter som har fullført et år på folkehøgskole først og fremst

har nytte av de kvalitative sidene ved sitt folkehøgskoleår når de senere gjennomfører høyere utdanning.

Vi går nå over til å se på fokusgruppesamtalene, og hvordan sentrale tema i vår studie kommer til uttrykk der. Slike tema er det faglige og sosiale fellesskapet, å komme til syne, få utfordringer, oppleve brudd, få tid til refleksjon og innsikt. I 6.8.1 *Folkehøgskolen et sted for møte mellom mennesker* vil vi se på *stedet* folkehøgskolen og hvilken betydning den har for individets vekst. I fortellinger fra fokusgruppesamtalen vil vi gjengi elevers og tidligere elevers erfaringer ut fra perspektivet å komme til syne i det Buberske møtet og hva det har bidratt til for den enkelte.

6.8 Det faglige og sosiale fellesskapet i fokusgruppesamtalen

I fokusgruppesamtalene kommer eksempler fra skolens sosiale kontekst til uttrykk. Dette kan være med på å utdype forståelsen av det faglige og sosiale fellesskapet. Hvordan kombinasjonen mellom det faglige og sosiale spiller en rolle for at selvet kan komme til syne blir belyst i fokusgruppesamtalen. For eksempel forteller en kvinne at hun fikk en egen driv, energi og lyst til å holde på med musikk i løpet av sitt år på folkehøgskole. Hun forteller at *"jeg fant motivasjon og engasjement til å fortsette og dette har spilt en stor rolle i mitt liv ... her er det på en måte tid til å finne ut selv hva du vil"*. Hun minnes at hun begynte i en gruppe som valgte repertoar uavhengig av lærerne, og sang mye egne ting. Dette mener hun utviklet henne både som person og faglig. En annen kvinne i gruppen sier at hun valgte yrkesretning i løpet av året på folkehøgskole. Hun valgte å studere til sosionom. I følge henne har året på folkehøgskolen betydd mye for faget hennes og måten hun *"leser"* folk på. Dette mener hun er et grunnlag som hun fikk på folkehøgskolen fordi *"du måtte bo sammen og tilpasse deg, så leser du signaler på andre og det bruker jeg på jobben nå"*.

Faget og eksistensielle møter

En mann forklarer at det er en forskjell mellom videregående skole og folkehøgskolen i forholdet til lærerne. Det er også lærere som ser deg på videregående, men da er det mer på faglig grunnlag. På folkehøgskolen er det på medmenneskelig grunnlag, og det synes han er to

forskjellige ting: *"man kan vel si at det er en filosofisk tilnærming – det er gjennom samtale man kommer fram til mange nye ting som en kanskje ikke har tenkt på"*. Faget blir en interessebygging forteller en annen mann og det mener han henger sammen med at faget var en buffer for å få til den sosiale læringen. Han forteller videre at hvis ikke kommer inn i hvordan det sosiale fungerer i praksis, er det vanskelig å komme inn i det selv om du *"kan det"* i teorien: *"det er visst noe som de kaller livets læring eller sånn som man blir sterk av – jeg skjønner det, men jeg kan ikke forklare det"* avslutter han.

En kvinne syntes at de var veldig flinke til å se elevene på hennes skole – *"det var enkelte altså – de har jo klisterhjerne og kan navn"* og hun spør seg hvordan det er mulig ut fra hvor mange elever de har hatt gjennom årene. Hun mener at lærerne viser en *"ekte interesse for eleven hvis en har de for seg selv"*. Dette setter kvinnen i motsetning til lærerne ved ungdomsskolen som hun syntes bare brydde seg om fag.

Videre peker en kvinne på at verdier ble satt i praksis i folkehøgskolen *"vi hadde verdi for den vi er, og ikke som på skolen, som ser på karakterer"*. Hun forteller også at de hadde undervisning og at de ble mer kjent med mennesker, gjennom det vi med vår terminologi vil kalle *"Buberske møter"*, og slik fikk de forståelse for at de alle hadde forskjellige evner og gaver. Kvinnen sier at hun lærte seg at folk har en verdi for den de er skapt å være og ikke bare for deres ytre *"karakter"*.

Faget, det sosiale og praksis

At det var nærmere mellom teori og praksis er også noe som blir nevnt av en kvinne som forteller at *"det du lærer skal du kanskje bruke i timen etter, og det er det ofte lite av i den vanlige skolen, men vi gikk ut og gjorde det etterpå"*. En kvinne ved siden av istemmer og mener at det nesten ikke eksisterer i den vanlige skole. *"Nei, ikke sant"*, svarer kvinnen *"da må du sitte der i ni år først"*. En mann beskriver forholdet mellom det faglige og sosiale på en annen måte, når han nevner at han har gått på en annen internatskole. Folkehøgskolen har et spesielt preg og opplegg sier han, *"det blir mindre rene fag på en måte altså, de blir mer sånn faktisk til og med"*

fagene er sosiale altså. Du vet, sløyden ikke sant, ikke bare en time, du er der faktisk halve dagen og på fritida også.”

Også den svenske studien *Deltagares upplevelse av folkbildning* framhever at et langsomt tempo i de faglige studiene sammen med sosiale aktiviteter på et sted avgrenset fra ”virkeligheten” er noe som tidligere elever har erfart som meningsfullt. Det framkommer også i den svenske studien at elevene synes at å jobbe med menneskers vekst handler om å sette motsetninger i spill. Her synes det som at særlig samfunnsvitenskaplige og estetiske områder er betydningsfulle.⁹⁵ Dette er også noe som trekkes fram av en mann i en av fokusgruppesamtalene som tok for seg faget friluftsliv og gruppeledelse. Han forteller om hvordan han og gruppen hans opplevde noe som ga han en oppfatning av hva ansvar betyr i hans liv. Han mener at han gjennom gruppen og tilhørigheten med den så sitt ansvar for andre. *”du lærte deg å ta litt ansvar selv, for de var sånn når vi for på tur så – det var en som var fra et sted i sør og en fra litt lenger bort”*. Saken var den, forteller mannen, at ingen av dem hadde sett ski før og han minner seg på at en av elevene hadde det svært slitsomt på en tur: *”ja, jeg vet ikke, men det var ikke langt unna at vi måtte ringe etter helikopter”*. Han forteller videre at det var de i gruppa som tok seg av henne. Læreren var klar over hva som foregikk men gjorde ikke mye. Det var andre elever som tok vare på hun som hadde det slitsomt. Hun kom seg tilbake, forteller han videre, og mener at sånn omsorg får du ikke i den vanlige skolen. Mannen fortsetter og nevner at for han så handlet det i folkehøgskolen mye om (med fokus på gruppa og i friluftsliv) å få hele gruppa med. Han gir et eksempel: *”altså du skal ro over vatten og gå videre – så kan du ikke gå videre før siste mann er ute av vatnet – du kan jo ikke la han ligge ute i vatnet”*. Mannen forklarer også at i hans klasse var det ikke noen konkurranse ettersom alle sammen var interessert i å nå det som var målet. Uten at noe nødvendigvis ble sagt, fordelte de jobben slik at de jobbet mer og mer som en gruppe i stedet for at hver enkelt skulle kjempe om å komme seg fortest til målet.

⁹⁵ SOU 2003:112 Deltagares upplevelse av folkbildning. Delbetänkande av utredningen för statens utvärdering av folkbildningen

Folkehøgskolens faglige takt

Fokusgruppesamtalene kan også kaste lys over dette med å lære i langsomt tempo (folkehøgskolen som et sted for *vita contemplativa*) som nevnes i studien *Deltageres opplevelse av folkbildning*.⁹⁶ En kvinne forteller at langsomt tempo, utgangspunkt i egne kriterier og uten karakter i fag har vært positivt. Dette istemmer en kvinne, og peker på at det ikke er noen form for personlig evaluering i slutten av skoleåret. "Nei", sier den første kvinnen, og mener at hvis du gjør feil så har du bare lært noe. Akkurat slik er det, mener en tredje kvinne, og hun tenker at målet er kanskje liksom mer å ha det artig og ha en opplevelse, men hun legger til: "*det gjør egentlig at du legger det lille ekstra i det, og for min del så tror jeg at veldig mange lærer seg mer på den måten i forholdet til det å tenke seg å få ut en femmer og da så kan du bare gi opp, men her der det jo ikke noe sånt – opplevelsen selv er kanskje målet liksom*".

Men til tross for alle de positive opplevelsene, har ikke alle hatt det så godt faglig sett. En kvinne forteller at for henne ble det faglige ikke som hun hadde tenkt seg fordi hun ikke kom overens med læreren sin. Hun sier videre at "*det løste seg, men det fantes jo ikke noen andre å velge*". Kvinnen mener at hun kom ut litt annerledes enn hun opprinnelig hadde tenkt. Hun syntes at læreren ikke opptrådte pedagogisk i det hele tatt. Året hennes ble ikke ødelagt fordi hun la vekt på det sosiale og samværet med venner i stedet for å legge vekt ved relasjonen til læreren og faget.

Innflytelse i det faglige og sosiale

I fokusgruppesamtalen framkommer også at det er forskjeller mellom folkehøgskolene både i tidsperspektiv og i eierperspektiv. For noen har medvirkning blitt satt i praksis. En kvinne forteller at hun søkte seg inn på helse og sosial men at de diskuterte på begynnelsen av året hva som skulle bli tatt opp, og i hennes gruppe kom de fram til at de i stedet ville studere pedagogikk. De fant ut at det ikke var noe i helse og sosial-delen som interesserte dem "*og da*

⁹⁶ SOU 2003:112 Deltageres opplevelse av folkbildning. Delbetänkande av utredningen för statens utvärdering av folkbildningen

fant vi ut at da tar vi heller for oss mye grundigere den delen vi faktisk interesserte oss for, for de var enstemmig, så vi gikk ikke helse og sosial, vi gikk pedagogikk". Hun sier videre at de var med og bestemte og at hun lærte så mye i løpet av det året. En kvinne som gikk ut for 30 år siden mener at det nok må være en form for tidsforskjell, for som hun sier "medbestemmelse, jeg tror det er litt tidsforskjell her, men jeg tror nok at vi ikke skulle ha bestemt så mye i forhold til timeplanen, det tror jeg ikke for tretti år siden".

Men til tross for datid og nåtid viser det seg at ikke alle lærerne ved folkehøgskolene er interessert i elevmedvirkning. I en annen gruppe forteller to kvinner om at de valgte "sin" folkehøgskole fordi de ville gjøre et eller annet innenfor helsesektoren. Folkehøgskolen hadde en sosial linje og de var spent på skoleåret når de startet. De var imidlertid ikke så fornøyde med linja de hadde valgt. De var litt overrasket over alt som måtte leveres inn og at de hadde sosiale kontakter utenfor skolen som de jobbet sammen med "vi syntes jo med tida at det ble litt mye skole i forhold til hva forventingene var når vi kom hit". Ved samme folkehøgskole forteller en kvinne at hun satt som elevrådsleder og at det var ganske tøft å sitte sammen med lærerne der, fordi de (lærerne) mente at "sånn hadde det vært i alle år, så det var ingen mening i å prøve noe nytt". Hun sier videre at selv om de (lærerne) la det fram på en åpen måte, var det egentlig bestemt hvordan det skulle være og at hun etter sin tid som elevrådsleder så annerledes på innflytelse i folkehøgskolen.

Her kan en også vise til studien *Allmenndannelse i folkehøgskolen – Hva er den norske folkehøgskoles dannelsesideal i 2008*, hvor Jepsen viser forskjeller både når det gjelder ideologier og verdigrunnlag – noe som videre sier noe om at det finnes forskjeller innenfor folkehøgskolenes syn på både innflytelse og demokrati. De kristne skolene plasserer forfatteren i en kategori hvor innholdet i både kunnskap og verdier på forhand er definert. Det vektlegges at noe skal formidles – noe er bestemt av et overordnet nivå, eksempelvis eierne (ideologier). De frilynte folkehøgskolene plasseres av forfatteren i forholdet levende vekselvirkning med ord

som refleksjon, folk og demokrati. Her er det lagt vekt på utvikling av demokrati og felleskap mellom elever, mellom ansatte og elever i felleskap.⁹⁷

Forskjeller i innflytelse på folkehøgskolene blir tatt opp av en mann som synes at eierne er noe som kan være negativt for folkehøgskoler. Selv om folkehøgskolen er i utvikling mener mannen at organisasjonen bak ikke alltid er det. Da betyr det at organisasjonen hindrer en del utvikling som kunne vært positiv. Han forteller videre: *"Det jeg er mest kritisk til er kanskje eieren. Ja, det er eieren som står bak det som jeg egentlig er kritisk til, de har ikke sansen for den her utviklinga i det norske samfunnet"*.

Innflytelse på undervisning og kunnskap som skolars kjernevirksomhet, er nærmest en forutsetning for å oppleve en skole som en demokratisk institusjon.⁹⁸ Den involveringen som elevmedvirkning innebærer har også i seg et betydelig potensial for danning, noe som er belyst i Solhaugs artikkel om elevmedvirkning og danning fra 2005.⁹⁹

Studien *Folkehögskoleanda och folkehögskolemässiga handlingar* peker på at lærere understreker sine erfaringer i det å se den enkelte. Å se den enkeltes erfaringer og dens menneskeverd virker pedagogisk fordi det gir mennesker selvtillit. Videre framkommer det at frihet for læreren i valg av pedagogiske middel, didaktisk form og planlegging, sammen med demokrati utgjør fundamentet for et ideal for lærerne i studien. Det framkommer også i studien at folkehøgskolen er et sted hvor lærerne ut fra tradisjon og historie toner ned organisasjon og arbeidsdeling. Virksomheten skal være så likhetsorientert og praksisnær som mulig.¹⁰⁰ Sammen peker dette mot at det finnes en forskjell mellom lærere og elev og mellom lærere, elev og organisasjon. Den demokratiske hensikten i å se den enkelte og dens erfaringer og åpne for at mennesker viser seg i tale og handling indikerer ikke nødvendigvis at de enkeltes erfaringer får plass eller erkjennelse i lærerens eller skolens organisering av folkehøgskolen. Ut fra Elias

⁹⁷ Marianne Stormoen Jepsen, Allmenndannelse i folkehøgskolen, Hva er den norske folkehøgskoles dannelsesideal i 2008

⁹⁸ T. Solhaug, *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. (Oslo;2003)

⁹⁹ T. Solhaug, *Elevmedvirkning og danning*. (Bergen;2005)

¹⁰⁰ Sam Paldanius & Charlotta Alm, *Folkehögskoleanda och folkhögskolemässiga handlingar*

teorier om figurasjoner av mennesker og en tidligere elevs fortelling om sin kritikk mot eierne av folkehøgskolen som ikke hadde sansen for utviklingen i samfunnet, kan vi si at jeg-funksjonen i folkehøgskolen er mer positiv til demokrati enn det-funksjonen. Med jeg-funksjonen mener vi den måten lærere og elever opprettholder en felle kultur og hva folkehøgskolen er eller skal være. Det-funksjonen er den strukturen eller det systemet som hver enkelt skole utgjør.¹⁰¹

Det sosiale og betydningen av brudd

Når det gjelder fest, viser det seg at skolene har forskjellige utfordringer siden elevene stort sett er over 18 år. Det vil likevel ikke være tillatt å drikke alkohol hvor og når som helst elevene selv ønsker. Dette ser også ut til å være en kilde til lærdom. Det forteller en mann om når han sier at han ble utvist fordi han drakk på internatet. Han kaller det en interessant erfaring. Mannen ble tatt med en ølflaska i hånden på internatet og læreren som så han bestemte at han ikke fikk bli på skolen. Han ble utvist for en uke og fikk så komme tilbake. Han fikk også beskjed om at neste gang ville han bli utvist for godt. Han forteller: *"det ble ikke drukket noe mer øl på rommet. Men det er jo greit. Hadde det skjedd på en skole, altså videregående internatskole eller noe, da er jeg sikker på at du hadde blitt utvist tvert. Du hadde ikke fått komme tilbake noe mer, eller så hadde de kommet fram til noen form for straff og sanksjoner som bare hadde gjort deg ennå mer lysten på å bryte reglene, tror jeg"*. En annen refleksjon kommer fra en kvinne i en gruppe som opplevde narkotikabruk ved den folkehøgskolen hun gikk på. De som ble tatt ble vist ut og dette mener hun skjedde fordi de ikke passet inn: *"men jeg håper de har blitt bedre på det for det synes jeg var litt elendig, for de så ikke mennesket, de så ikke dem"*. Hun forteller om sin bror som gikk på en annen folkehøgskole noen år etter hvor de hadde samme problemstilling med narkotika og hun sier: *"der tok lærerne tak i det, de satte seg ned og startet en gruppe for å hjelpe dem, og hjalp mange ut av denne elendigheten"*. Hun mente at skolen hennes ikke så på grunnen til at de menneskene som brukte narkotika hadde problem. De tok heller ikke tak i det, men sendte bare disse elevene rett ut.

¹⁰¹ Norbert Elias *What is Sociology?*

6.8.1 Folkehøgskolen – et sted for møte mellom mennesker

Å få komme til syne og få erkjennelse for å være unik i møte med sine medmennesker i folkehøgskolen, mener vi legger grunnlag for selverdi. Her får elever og lærere sammen en sjanse til å få erfaringer som bidrar til refleksjon i et tempo- og *vita contemplativa*. Folkehøgskolen legger vekt på å skape møter og utfordringer i fellesskapet. Den gir mennesker en mulighet til å finne ut mer om seg selv med hensikt på å vokse. Å få være unik, å få møte sin neste gjennom utfordringer som dukker opp på et sted hvor alle finnes til stede over tid gir erfaring, refleksjon og innsikt, som i forlengelsen bidrar til mening i det fortsatte liv.

For å koble tilbake ser vi at det å skape utviklende menneskelige relasjoner er sentralt i folkehøgskolens rammer. Som vi også har nevnt er menneskelige relasjoner det som er utgangspunktet for menneskers muligheter til å få vise seg i tale og handling i et fellesskap. Det er pluraliteten av mennesker som gir oss muligheten til å få vise våre unike *hvem* og videre bidrar til møter mellom Jeg og Du i Bubersk forstand. I fokusgruppesamtalen blir personlig modning belyst av en kvinne som forteller om at det hadde skjedd en del ting sommeren før skolen begynte som gjorde at hun var en svart liten jente og at hun var kledd i svarte klær og at hun hadde mye aggresjon. Men så forteller hun at *"det ble snakket om samhold og sånne ting ... helt ærlig; hadde det ikke vært for folkehøgskolen så hadde jeg ikke vært på denne jorden"*. Hun forteller at hun tok på seg den utfordringen det var å holde et foredrag om en tøff periode i livet sitt. Det å stå og prate om noe hun hadde vært gjennom bidro til å rive ned en ganske stor barriere. En mann forteller også at endret seg som person i løpet av året på folkehøgskole. Han nestleder i elevrådet for den linjen har han gikk på. Siden dag én inntil i dag har han vært veldig aktiv i studentpolitikk og politikk generelt, noe som han sier at han *"ikke visste en døyt om før han drog hjemmefra"*. Dette mener han var en retning i livet sitt som han fikk i løpet av folkehøgskoletida og en interesse som han har ført med seg videre i livet.

Å komme til syne – å være unik

I fokusgruppesamtalen finner vi at tidligere elever snakker om at folkehøgskolen er et sted hvor det gis mulighet til å finne ut mer om seg selv. En kvinne forteller at hun kom fra et lite sted

hvor alle kjente alle, og du ble stemplet ut ifra hvilket miljø du var en del av og hvordan folk så på deg. Hun mener at folkehøgskolen ga henne en ny sjanse å bli sett fra en helt ny side. En annen kvinne i gruppa er enig i dette og forteller at *"da finner du ut at det ikke bare er deg som det er noe galt med"*. Hun konstaterer at det at hun kjent seg annerledes enn andre kanskje mer har å gjøre med de menneskene som hun har hatt rundt seg: *"jeg fikk liksom bli mer kjent med meg selv sånn uten noen påvirking fra andre steder"*. I en annen gruppe snakker en mann også om dette med å få mulighet til å starte med "blanke ark". Han peker på at du kan gå på en skole i ti år med samme klassekamerater og ha en rolle, så plutselig kommer du på en helt ny plass og kan starte med blanke ark fordi du ikke kjenner noen. Han reflekterer over at dette ble frigjørende for han. En annen mann i gruppa tar opp tråden og sier at det kan han godt skrive under på. For han har det vært til stor hjelp å kunne være helt seg selv et helt år: *"Jeg torde å være meg selv"*. En annen mann i gruppa bifaller dette, og sier at når han hørte mannen fortelle om hva han torde, fikk han frysninger på ryggen fordi det traff han rett i hjerterota.

En mann i gruppa erindrer at han har hatt en veldig aktiv studietid etter folkehøgskolen. Han har vært frivillig hele studietida og vært politisk aktiv. Han mener at dette er noe som tida på folkehøgskolen har bidratt til: *"Det er på grunn av at jeg har tort å være meg selv, en lærdom jeg fikk på denne skolen – som har gjort at jeg faktisk kan si det jeg mener uten at folk ser dumt på meg"*. Dette bekreftes også i studien *Folkehögskoleanda och folkehögskolemässiga handlingar* hvor lærere understreker sine erfaringer og betydningen av å se den enkelte, dens erfaringer og dens menneskeverd siden det gir mennesker selvtillit. Selvtillit er noe som forenkler det å lære, sier lærerne i studien.¹⁰²

Møte mellom mennesker i det sosiale og betydningen for eksistensen

Det fremkommer også at det sosiale bidrar til utfordringer, innsikter og brudd. Når vi lærer oss å forstå koder og regler (spillregler) for deltakelse innebærer det at vi som mennesker opplever at vi forstår hva som kan forventes av oss. Når vi vet hva som forventes og hva vi kan forvente av

¹⁰² Sam Paldanius & Charlotta Alm, *Folkehögskoleanda och folkehögskolemässiga handlingar*.

andre, bidrar det til at vi kjenner oss trygge. Å lære seg sosiale spillregler bidrar folkehøgskolen med gjennom sitt internat. På samme tid blir kodene og reglene som utgjør folkehøgskolens verden en utfordring siden alle er til stede over en lengre tid. Det er ikke mulig å gjøre nøyaktig som en ønsker. Elevene må til en viss grad forme seg, reflektere og vurdere hvordan de skal inngå i møter med andre. Det er sannsynlig at vi kontinuerlig får lære oss nye koder og regler for deltakelse avhengig av sammenhengen. Slik har vi mennesker en mulighet å bli mer vise, siden erfaring gir mulighet til refleksjon og refleksjon gir mulighet til innsikt og klokskap. I sosiale situasjoner trenger vi også å ta avgjørelser om hvordan vi selv stiller oss i forskjellige situasjoner. Hvordan vi ser for oss at vi vil takle det som skjer omkring oss? Hvordan vi ser for oss hvilket samfunn vi vil leve i? *"Du lærer deg å ta hensyn til andre folk veldig fort"*, sier en mann i en fokusgruppesamtale om det å bo sammen. Han forteller videre at en blir veldig flink til å se på den andre personen hva han egentlig tenker, for om han sier *"ja det går så bra", og så ser du at 'nei det går ikke så bra'"*. Mannen mener at å se dette er noe han lært av å bo på internat. Han sier til slutt: *"du blir sosialt intelligent av å ha bodd på folkehøgskoleinternat"*.

Personlig modning

Å reflektere over hva en vil gjøre med sitt liv er noe som vi mener også er knyttet til trygghet og en bevissthet om å tilhøre. Fokusgruppesamtalen viser at *stedet* folkehøgskolen legger til rette for eksistensielle møte mellom mennesker. Tidligere elever har opplevd å bli møtt som unike mennesker, og å kunne si hva de mener uten å bli sett dumt på. Innsikten om meningen med sin egen eksistens og tiltro til egne valg har med personlig modning å gjøre og bidrar til forberedelse for utdanningsvalg. Dette framkommer i fokusgruppesamtalen der flere tidligere elever forteller om folkehøgskolens betydning. En mann sier at han fant ut at han måtte jobbe med folk: *"jeg er ikke en typisk person som kan sitte på et kontor og se i bøker"*. Han forteller at han fant ut dette fordi han ble kjent med seg selv i løpet av året på folkehøgskole. Han ble lærer fordi han følte at han måtte ha med mennesker og sosialisering å gjøre. En annen mann forteller at for han bidro året ved folkehøgskole til at han kom videre til høyere utdanning. Andre og tredje året doblet han sine karakterer i forhold til grunnkurset. Han mener at folkehøgskolen

bidro til dette, ved at han her kunne *”være meg selv, være på fjellet og gjøre ting jeg elsker å gjøre egentlig men aldri har fått tid eller mulighet å gjøre, så det var et kjempeår”*. Han påstår at hadde det ikke vært for folkehøgskolen, hadde han vært i en eller annen by og ”mekka” bil som han ikke kan, og så hadde han ”roama” rundt med en Volvo 240 – og da understreker han *”da hadde jeg ikke gjort noe altså”*.

I kapittel sju vil vi sammenfatte studien ut fra våre to overordnede spørsmål: Hvordan kan folkehøgskolens rolle som dannelsingsinstitusjon forstås i dagens samfunn samt hvilke erfaringer gjør elevene seg og hvilken mening har folkehøgskolen hatt for elever som tilbringer et år der?

7 Folkehøgskolens rolle som dannelsingsinstitusjon i dagens samfunn

Denne studien er basert på både en empirisk og en hermeneutisk tilnærming til tidligere elevers utbytte av folkehøgskolen. I studien har en spørreundersøkelse blitt utdypet gjennom fokusgruppesamtaler som bekrefter resultatene, og som beskriver tidligere elevers opplevelser og erfaringer fra folkehøgskolen. Dette danner grunnlaget for en analyse og drøfting av folkehøgskolens dannelsingsbegrep, og folkehøgskolens rolle som dannelsingsinstitusjon i dagens og morgendagens samfunn.

Vår studie viser at folkehøgskolen i stor grad rekrutterer elever fra sine egne ledd. Det fremkommer at valg for å ta et år i stor grad er avhengig av innflytelse fra familie og venner som selv tatt et år på folkehøgskole. Betyr det at folkehøgskolen ikke er allment kjent som et alternativ i utdanningssammenheng? I hvert fall viser det seg at folkehøgskolen ikke er særlig til

stede i den offentlige utdanningsdebatten, når vi ser på offentlige dokumenter om utdanning og lærerutdanning i løpet av de siste tre årene.¹⁰³

Når vi i dag står i et flerkulturelt samfunn spør vi oss om ikke folkehøgskolen i høyere grad burde være tydeligere til stede som aktør i den offentlige utdanningsdebatten. Folkehøgskolerådet har selv trukket fram at folkehøgskolen har en tradisjon for å være et sted for kulturutveksling. Hva med alle de ungdommene som kommer til Norge i en periode i livet der høyt tempo og måloppnåelse ikke er så sentralt? I for eksempel Danmark har man i et prosjekt synliggjort folkehøgskolens rolle som samfunnsyter i prosjektet *”Man oplever ligesom Danmark på en helt ny måde”* i samband med frafallsproblematikken i den tradisjonelle skolen.¹⁰⁴ Videre kunne folkehøgskolen med sin lange tradisjon ha noe å bidra med i debatten om vår fremtid både hva gjelder danning og utdanning. Hva kan folkehøgskolen og folkehøgskolens lærere bidra med i diskusjonen om utdanning og i forskningen om utdanning og danning i det norske samfunnet?

I denne studien kommer det fram at mange tidligere elever valgte et år på folkehøgskole fordi de ønsket en pause før de gikk videre til høyere utdanning. Det viser seg også at folkehøgskolen understøtter til å forberede utdanningsvalg gjennom at elevene får ta en pause og finne ut mer om seg selv og hvem de er og vil være. Våre resultater vitner om at elevene har opplevd året som en tid for *vita contemplativa*. Et år hvor de som elever, som Grundtvig så for seg, på et avgrenset sted fra hverdagens jag har blitt utfordret pedagogisk og didaktisk i ett fellesskap som

¹⁰³ Utdanningsdirektoratet har ansvar for forvaltningen av folkehøgskoler. Ved søk på ordet ”folkehøgskole” i Utdanningsdirektoratets hjemmeside, får en treff på forskjellige tilskuddordninger, tilsyn, retningslinjer, lover og regelverk som gjelder folkehøgskolen. På Kunnskapsdepartementets hjemmeside nevnes folkehøgskole i lenken videregående opplæring i en artikkel se <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/videregaende-opplaring/folkehogskoler.html?id=587387>. I år 2009 finner vi 2 proposisjoner som dreier seg om budsjett samt lov om voksenopplæring, Proposisjon 1 s (2009-2010) Kunnskapsdepartementet samt Ot.prp.87 (2008-2009) Kunnskapsdepartementet. Samme finner vi år 2008 proposisjon 1 (2008-2009) Kunnskapsdepartementet. I år 2007 nevnes folkehøgskolen i NOU 2007:11 *Studieforbund – læring for livet*. Videre nevnes folkehøgskolen sammen med andre alternative former i en setning i St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Videre i NOU 2010: 5 *Aktiv deltakelse, likeverd og inkludering. Et helhetlig hjelpemiddeltilbud* (Arbeidsdepartementet, velferd og funksjonshemmingspolitikk) nevnes opphold ved folkehøgskole ”dersom oppholdet er nødvendig og hensiktsmessig...”.

¹⁰⁴ Center for Alternativ Samfunnsanalyse, Man oplever ligesom Danmark på en helt ny måde.

omhandler faglige så vel som sosiale spørsmål. Videre viser det seg at når elever velger å ta et år på folkehøgskole prioriteres et fagområde de vil tilegne seg. Om en ser på folkehøgskolens katalog, framheves opplevelse i fag kombinert med opphold i et land langt borte som en god grunn til å velge akkurat den folkehøgskolen. I oppgaven *Hvileår med usynlig pedagogikk* viser Servan at til tross for at folkehøgskolen gjerne vil være en motsats til det bestående, er et problem for skoleslaget at de selv må skaffe seg elever. Dette innebærer markedsorientering¹⁰⁵. Det finnes en risiko for, mener forfatteren, at skoleslaget som verdsettende institusjon kommer til å stå tilbake for å følge samfunnstrenden som går mot individualitet og personlig egeninteresse. Dette området har vi ikke sett nærmere på i denne studien, men det kunne være interessant å se om folkehøgskolen beveger seg i denne retningen. Vi synes det er noe som kunne bli et tema innenfor fortsatt forskning på folkehøgskoleområdet.

7.1 Det faglige, sosiale og demokratiske

Videre har vi resultater som viser til det som kjennetegner folkehøgskolens faglige og sosiale felleskap. Det framkommer fra spørreundersøkelsen at undervisningsaspektet samvarierer med det sosiale og med demokrati. Det er som nevnt et av folkehøgskolens særpreg at den tar elevene ut av det hverdaglige liv og samler de som utgjør et årskull sammen på et sted. Folkehøgskolens *topos* er et sted som har sin historie og sine tradisjoner forut for at årskull og lærere kommer sammen for sitt år. Tempoet ved folkehøgskolen er ikke avhengig av at elevene er i skolen 8–16. Det er ikke noe utenom som forstyrrer rutiner ved folkehøgskolen. Her er elevene til stede døgnet rundt, hele skoleåret. Dette gir rammebetingelser for å la elevenes sjelsevne bli forløst gjennom utfoldelse i kreativitet – eller som en tidligere elev forteller; det er opplevelsen selv som er målet. Det er faglighet uten karakterer som målsetning. Gjennom å gi elevene praktisk erfaring i å sette det sosiale i bruk gjennom faget, får elevene innsikt om betydningen av samarbeid, om ansvar og om omsorg om hverandre. Samarbeid, omsorg og ansvar er avhengig av at vi kan stole på andre. Å kunne stole på noen innebærer dermed å

¹⁰⁵ Kari Tonhild Aune Servan, *Hvileår med usynlig pedagogikk*.

kjenne tillit. Om vi ser resultatene fra spørreundersøkelsen som viser samvarians mellom undervisning, det sosiale og demokrati sammen med resultatene fra fokusgruppesamtalene, går det an å konkludere at folkehøgskolen lever opp til sine intensjoner om å gi enkelte mennesker tid og mulighet for å søke utfordringer av personlig og faglig karakter samt å fremme kunnskap og forståing i demokrati.¹⁰⁶

Gjennom å fremme kunnskap av og forståelse i demokrati bidrar også folkehøgskolen til sosialt engasjement. Våre resultater fra fokusgruppesamtalene viser at folkehøgskolen er et sted som bygger og vedlikeholder tillit. Tidligere forskning innenfor sosial kapital viser at tillit er en faktor som forenkler samarbeid.¹⁰⁷ Folkehøgskolen danner slik et grunnlag for sosialt engasjement som kan føres videre til lokalnivå og samfunnsnivå. Dette bekreftes også i studien av folkehøgskoleelever når de forteller om deres innsikt i betydningen av yrkesvalg¹⁰⁸ men også i betydningen av å ønske å bidra, for eksempel å jobbe gratis for at andre skal få oppleve noe, eller å engasjere seg politisk. Studier innenfor sosial kapital gjengir også at elever som har tatt et år på folkehøgskole har markant høyere foreningsdeltakelse enn "ikke-elever". Robert D Putnam understreker i sin studie at foreningsdeltakelse er en viktig faktor i det å skape sivilisert engasjement siden villigheten til å engasjere seg bygger på tillit. Tillit viser Putnam fremmer samarbeid og samarbeid i sin tur fremmer normer og verdier som for eksempel toleranse, evne og vilje til samarbeid og ansvar ovenfor andre.¹⁰⁹

¹⁰⁶ Eksempelvis kan vi nevne kvinnen som tok musikk på folkehøgskolen. Kvinnen forteller at hun fant motivasjon og engasjement fordi hun fikk tid å finne ut hva hun selv ville. Læreren ga henne plass til å fundere over egne valg, samtidig som kvinnen ble med i en gruppe (det sosiale) hvor de sang helt egne ting. Erfaringene fra året gjorde at kvinnen så at for henne var meningen med livet å synge. Hun søkte videre til høyere utdanning og studerer nå for å bli profesjonell sanger. Et annet eksempel er mannen som tok faget friluftsliv, og fortalte at de lærte seg ansvar når de var ute på tur. Dels dreide det seg om å ta ansvar for de andre i gruppa som ikke hadde vært på fjellet før, men også at gruppen samarbeidet mer og mer. Uten at dette var noe som ble fortalt til dem, fordelte de jobben for å nå målet. I det med å nå mål satte mannen begrepet konkurranse som motpol til samarbeid.

¹⁰⁷ For videre lesning se også Anthony Giddens som skriver om vår moderne tid og "selfidentity" i den senmoderne tid. Han trekker fram at tillit er av stor betydning særlig i interaksjonen mellom den lokale og det globale, Anthony Giddens, *Modernity and Self-Identity*, (Oxford, 1991).

¹⁰⁸ Tidligere elever forteller i fokussamtal at de utenfra sin tid ved folkehøgskolen – utenfra de innsikter de fikk har valgt at utdanne seg blant annet til sosionom og til lærere – yrke som begge bidrar til bygging av våres samfunn.

¹⁰⁹ Robert D Putnam Den fungerande demokratin. Medborgarandans rötter i Italien

Til tross for at studien viser at folkehøgskolen lever opp til intensjonen om å oppdra i demokrati, viser den også at reel innflytelse i institusjonen folkehøgskolen ikke alltid er selvfølge. Innflytelse virker å være avhengig av tidsperspektiv og eierforhold. Elever i fokusgruppesamtalen som gikk ut for 30 år siden mener at innflytelse og medbestemmelse ikke var noe som fantes i diskusjonen på folkehøgskolen når de gikk der. I nåtid virker det som det finnes forskjeller avhengig av eierforhold. Ved noen skoler har innflytelse blitt satt i praksis. Det har medført at elevene studerte pedagogikk i stedet for helse og sosial på en folkehøgskole. Ved en annen folkehøgskole ble innflytelse overhode ikke satt i praksis. Det nevnes av en tidligere elev som satt som elevrepresentant på sin folkehøgskole at noe reel innflytelse fantes ikke siden alle forslag møttes med at forandring ikke var aktuelt.¹¹⁰ I oppgaven *Allmenndannelse i folkehøgskolen – Hva er den norske folkehøgskolens dannelsesideal* viser Jepsen at det er forskjell på ideologier og verdigrunnlag innenfor folkehøgskoleområdet.¹¹¹ Vi har her ikke noe mer utdypende materiale, men innflytelse og medvirkning i folkehøgskolen som institusjon kunne også være et tema for fortsatt forskning innenfor folkehøgskoleområdet.

7.2 Danning – møtet og å komme til syne

Det teoretiske utgangspunktet i studien legger vekt på at vi som mennesker eksisterer i plural – vi som mennesker er flere enn en. Vi er likverdige nettopp fordi vi alle er mennesker. Samtidig er vi unike i det at vi er forskjellige fra alle andre. Forskjelligheten fremtrer når mennesker får mulighet å komme til syne. Å komme til syne skjer i tale og handling. Folkehøgskolens idé mener vi vektlegger betydningen av at vi som mennesker er unike når den legger vekt på det Buberske eksistensielle møte som lar hvert menneske bli bevisste på sine evner. Det er også i møtet med andre vi ser hvordan vi er forskjellig fra andre. Å møte andre som er forskjellig fra oss gir oss også mulighet til brudd som kan bidra til innsikt og refleksjon og videre til å forme oss. Det kan skje når vi opplever at vår egen oppfatning blir satt på prøve, eller gjennom at vi får innsikt og

¹¹⁰ Dette fremkommer også i den svenske studien *Folkehögskoleanda och folkehögskolemässiga handlingar*. Det viser seg at ved forendring av formelle strukturene vil de uformelle strukturene virke for å beholde ordningen.

¹¹¹ Marianne Stormoen Jepsen, *Allmenndannelse i folkehøgskolen, Hva er den norske folkehøgskolens dannelsesideal* i 2008

mulighet til refleksjon. I resultatene fra spørreskjemaet mener vi å kunne se at folkehøgskolen bidrar til personlig modning, selvtillit og egenverd, samt sosial læring. I fokusgruppesamtalene forteller en kvinne at hun modnet i løpet av året på folkehøgskole. Det var miljøets samhold og støtte som gjorde at hun turde å holde et foredrag om en tøff periode i sin liv. Det å tørre å vise sitt *hvem* ble et brudd som rev en stor barriere og som gjorde at hennes liv tok en ny vending.

Dette med å bli gitt ansvar, å vise omsorg og få eksistensielle møter med mennesker bidrar til å skape tillit. Videre er sosial læring noe som vi også ser har betydning for modning og selvtillit. Det å lære seg å ta hensyn til andre folk, som du må gjøre når du bor sammen, gir innsikt og refleksjon som går ut over selve forståelsen av hvilke spilleregler som gjelder for fellesskapet. Det gir mennesker en åpning til innsikt og refleksjon som går ut over sosialiseringen og bidrar til sjelelig og åndelig utvikling. Innsikt og refleksjon er noe som vi mener bidrar til danning. Vår konklusjon er at det er folkehøgskolens *topos* som er en av byggesteinene for personlig modning. Det synes oss som Grundtvigs ide om betydningen av stedet som er avskilt fra hverdagens jag sammenføydd med mennesker i det eksistensielle møtet er noe som lever igjen i det som er folkehøgskolens kjennetegn og som bidrar til danning.

Amartya Sen, som er kritisk til økonomisk tilgang og nytteperspektiv i vårt samfunn, spør også om ikke likeverd i vårt samfunn bør ses i lyset av hva mennesker skal eller har evne til å gjøre med hensikt på det gode liv.¹¹² Frihet i vårt samfunn mener Sen er det samme som likeverdige moralsk respekt for mennesker. Frihet i et samfunn bør ikke bære dreie seg om min rett til individuell frihet å ta være på mine egne interesser. Frihet sett fra et samfunnsperspektiv understreker Sen burde også innebære et ansvar for hverandre. Sen argumenterer for at samfunnet også bør ta ansvar for å pleie og gi mennesker mulighet til å utøve sine evner. Dette med frihet sett fra et samfunnsperspektiv i det at vi også burde ha et ansvar i relasjon til hverandre å få våres evner pleide er såframt noe som folkehøgskolen tilbyr i termer av *vita contemplativa*. Folkehøgskolens nytteperspektiv er i retning av Sens ide om "capability

¹¹² Amartya Sen Well-being, agency and freedom.

approach". Folkehøgskolen er et sted hvor mennesker får tid til å finne ut mer om sine evner, og folkehøgskolens *topos* bidrar til at elever kan få sine evner pleide. Det skjer gjennom at folkehøgskolens som sted med dess pedagogiske og didaktiske perspektiver gir *tid* og *rom* for utfordringer i møter i Bubersk mening mellom de mennesker som virker der.

Det framkommer også at kompetansebegrepet som blir brukt i folkehøgskolen ikke gir et helt rettferdig bilde av hva folkehøgskolen bidrar med til samfunnet. Om vi ser på folkehøgskolens plass i samfunnet, er det for enkelt å forsøke å måle den enkeltes kompetanse for å forklare folkehøgskolens bidrag til samfunnet. Folkehøgskolen som institusjon er et sted som legger til rette for danning. Vi mener likevel at danning ikke kan forstås kun i termer av "skills" (ferdigheter). Folkehøgskolens nytte ligger i at den tilbyr et sted hvor mennesker i løpet av en avgrenset periode sammen med andre blir utfordret både faglig og sosialt, pedagogisk og didaktisk. For å forstå eller gjøre et skille mellom en saks nytte og dets mening kan det være klokt å gjøre en forskjell mellom "for å" og "fordi". Om vi ser på begrepet danning i folkehøgskolen syns vi ikke at det er mulig å konkludere at det finnes noe særskilt bestemt middel som kan brukes "for å" nå dette målet (danning). Vi foreslår at meningen med folkehøgskolen med sitt særpreg som skoleform eksisterer "fordi" den skal være et sted hvor et felleskap gjennom faget og det sosiale gir elevene utfordringer som forhåpentligvis leder til refleksjon og innsikt i det gode liv. Det vi igjen vil understreke er at utdanning ikke dreier seg om tilvirkning eller produksjonsmål siden det ikke er mulig å enkelt bestemme noe middel som kan brukes for å oppnå målet "danning". I forlengelsen av meningen med folkehøgskolen er likevel hensikten å fostre statsborgere som er demokratisk bevisste og i stand til å tenkte og bruke sin visdom.¹¹³ Men, danning kan vi ikke kalkulere uten at det viser seg i mennesker og deres handlinger samt i deres ønsker om å delta med sin visdom i samfunnet. Folkehøgskolen står slik i en spenning mellom danning og nytte. Problemet synes å være at det rådende økonomisk-instrumentelle synet binder danning og utdanning til økonomisk nytte og markedsproduksjon.

¹¹³ For et utvidet resonnement om skillet mellom nytte og mening se i Hannah Arendt, *Människans villkor. Vita activa*. s.208.

Vi mener at danning og utdanning og spørsmålet om nytte også er knyttet til visdom og til vårt ansvar for neste generasjon. Det er de voksnes ansvar å forberede de som er unge på å ta vid våres samfunn etter oss og å bidra til at de kan delta og virke i det samfunnet de vil være med på å bygge. Hensikten med folkehøgskolen i ett danningsperspektiv er med vår terminologi å gi den enkelte i pluraliteten av mennesker en mulighet til å komme til syne, sitt unike selv, og å oppleve eksistensielle møter som bidrar til den enkeltes vekst, å få oppleve, erfare og få innsikt i betydningen av å kjenne tillit som det viser seg er en byggestein til å kjenne ansvar for fellesskapet og vårt samfunn.

Vi har brukt begrepet sosial kapital for å vise at tillit for eksempel letter samarbeid. Videre bidrar også folkehøgskolen med å gi elevene erfaring av betydningen av å bygge opp, holde ved like og fornye den sosiale kapitalen slik at den ikke forvitrer. Det skjer gjennom at folkehøgskolen er et sted "avgrenset" fra "virkeligheten". I møte med andre både lærere og elever får både lærere og elevene erfaring fra å engasjere seg og "på kroppen" får de ta sitt ansvar for fellesskapet. Det skjer gjennom brudd, refleksjon og innsikt i løpet av året. Folkehøgskolen er slik et sted, eller om en vil en byggestein, i vårt samfunn som legger til rette for å fostre til demokrati.

Litteratur

Arendt, Hannah (1998/1958): *Människans villkor*. Vita activa. Göteborg: Daidalos.

Arendt Hannah (1993): *Between past and future*. New York: Penguin Books.

Akerlie, Olav (2001): *Frilynt folkehøgskole 1864-2001*. (Oslo: Norsk Folkehøgskolelag).

Arne, Einar (1964): *Norsk folkehøgskule i 100 år. 1864-1964*. Oslo: Noregs boklag.

Bandura, A. (1997): *Self-Efficacy the Exercise of Control*. New York: W.H.Freeman and company.

Barnett, Ronald (1997): A Knowledge Strategy for Universities, I Barnett, R. /Griffin, A. (eds): *The End of Knowledge in Higher Education*. Cassell: London.

Bergstedt, Bo (1998): *Den livsupplysande texten. En läsning av NFS Grundtvigs pedagogiska Skrifter*. Linköping: Linköping Universitet.

Buber, Martin (1992): *Jeg og Du*. Oslo: Cappelen.

Capacent Epinion for Højskolernes Hus (2007-2008): *Højskolernes Hus. Målgruppe- og effektundersøgelse 2007-2008*. Hovedrapport.

Center for Alternativ Samfundsanalyse (CASA): (2008) *"Man oplever ligesom Danmark på en helt ny måde"*. København.

Elias, Norbert (1978): *What is Sociology?* London: Hutchinson.

Faure, Edgar et.al. (1972): *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO

Folkehøgskolen (2009): nr1 (5), Oslo: Norsk Folkehøgskolelag.

Forskningsetiske komiteer: (08082010) <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer>

- Giddens, Anthony (1991): *Modernity and Self-Identity*. Oxford: Blackwell Publisher Ltd.
- Gustavsson, Bernt (1998): *Dannelse i vor tid. Om danningens muligheter og vilkår i det moderne samfunn*. Århus: Klim.
- Gustavsson, Bernt, red. (2007): *Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Daidalos
- Gustavsson, Bernt (2008): *Om Danning. En artikkelsamling fra Norsk Folkehøgskolelag*. Oslo: Norsk Folkehøgskolelag.
- Gustavsson, Bernt (2009): *Folkhögskolans praktiker i ett historiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansen, Thorbjørn, Finn (2008): *"Det var, som om de havde en slags kærlighed til det, de gjorde". Om den eksistentielle dimension i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledning*. Aarhus: Forfatter og Folkehøjskolerens Forening i Danmark.
- Halkier, Bente (2010): *Fokusgrupper*. Malmö: Liber AB.
- Jepsen, Stormoen, Marianne (2009): *Allmenndannelse i folkehøgskolen. Hva er den norske folkehøgskoles dannelsesideal i 2008*. Oslo: Universitet i Oslo
- Jonsson Stefan (2007): Apans bildningsresa. Europeiska bildningsidéer och postkolonial teori i Bernt Gustavsson red. *Bildningens förvandlingar*, s.199-221. Göteborg: Daidalos.
- Kant, Immanuel (2008): *Om pedagogik*. Göteborg: Daidalos.
- Karlsen, Geir (2002): *Møtets etikk og estetikk. Betragtninger om et alternativt lærerideal*. PPU-serien 18 Diss., Trondheim: NTNU.
- Kearney, Richard (2004): *On Paul Ricoeur. The owl of Minerva*. Aldershot: Ashgate cop.
- Kinnunen, Kari (2008): *Kansanopistot väylänä korkeakouluun*. Helsingin Evankelinen opisto:Työväen Akatemia.

Koorsgaard, Ove (2004): *Kampen om folket. Et dannelsesperspektiv på dansk historie gjennom 500 år*. København: Gyldendal.

Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre (2009): <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>

Uggla, Kristensson, Bengt (2002): *Slaget om verkligheten. Filosofi, Omvärldsanalys, Tolkning*. Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Leine Marton (1993): *Mellom hverdag og Visjon. Fra Ungdomsskole til Folkehøgskole 1983-1993*. Drammen: Noregs Kristelige Folkehøgskolelag.

Lund, Hilde (1999): *Den sosialpedagogiske læringsarena i folkehøgskolen. Et utviklingsprosjekt med en gruppe elever og lærere på en folkehøgskole, skoleåret 1998/99*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.

Løvlie, Lars (2002): The Promise of Bildung. *Journal of Philosophy of Education, Vol.36 (3)*, s.467-486.

Løvlie, Lars (2003): Teknokulturell danning. I Rune Slagstad, Ove Korsgaard, Lars Løvlie red. *Dannelsens forvandlinger*, s.347.371. Oslo: Pax forlag.

Løvlie, Lars (2007): The pedagogy of place. *Nordisk pedagogik Nordic Educational Research*, 27 (1), s.32-37.

Mikkelsen, Arild (2002): *Grundtvig for begynnere... og os andre. Fire essays om grunnlagstenkning i norsk folkehøgskole*. Oslo: Norsk Folkehøgskolelag.

Norges forskningsråd (2005): *Sosial kapital*. Oslo: Norges forskningsråd.
<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Publikasjon&pagename=ForskningsradetNorsk%2FHovedsidemal&cid=1137743006293>

Nussbaum, C, Martha (1997): *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal Education*. London: Harvard University Press.

NOU 2010:5 *Aktiv deltakelse, likeverd og inkludering. Et helhetlig hjelpemiddeltilbud*. Norges Offentlige utredninger.

NOU 2007:11 *Studieforbund – læring for livet*. Norges Offentlige utredninger.

NOU 2001: 16 *Frihet til mangfold. Om folkehøgskolens rammevilkår*. Norges offentlige utredninger.

Ohrem, Sigurd (2005): God folkehøyskolepedagogikk – folkehøyskolens enestående rolle som dialogbasert læringsarena. I Arild Mikkelsen (red), *Livslust og skolelust. Norsk folkehøgskolelag 100 år. En antologi om skole og samfunn*. Otta: J.W Cappelens forlag. S.179-190.

Opinion, (2007): *Annerledes på godt og vondt*. Oslo: Informasjonskontoret for folkehøgskolen og Informasjonskontoret for kristen folkehøgskole.

Ot.prp.87 (2008-2009) Kunnskapsdepartementet

Paldanius, Sam & Alm, Charlotta (2009): *Folkhögskoleanda och folkhögskolemässiga handlingar*. Lund: Studentlitteratur.

Proposisjon 1 s (2009-2010) Kunnskapsdepartementet.

Proposisjon 1 (2008-2009) Kunnskapsdepartementet.

Robeyns, Ingrid (2003): *The Capability Approach. An Interdisciplinary Introduction*. Amsterdam: University of Amsterdam.

Putnam D, Robert (1996): *Den fungerande demokratin. Medborgarandans rötter i Italien*. Stockholm: SNS förlag.

Sen, Amartya (1985): Well-being, agency and freedom. *The Journal of Philosophy* LXXXII (4), 169-221.

- Servan, Kari Tonhild Aune (2000): *Hvileår med usynlig pedagogikk. En vurdering av folkehøgskole som arena for moderne danning*. Oslo: Hovedoppgave i pedagogikk - Universitetet i Oslo.
- Sjøberg, Jan (2008): *Hvordan gjøres og utvikles dialoger i folkehøgskolen?* Universitetet i Oslo: Unipub
- Sjöman, Lena (2009): *Folkhögskolan i närsamhället – åskådare eller aktör?* Lund: Studentlitteratur.
- Slagstad, Rune, Koorsgaard, Ove, Løvlie, Lars (2003): *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax forlag.
- Solhaug, T. (2003): *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling Universitetet i Oslo: Unipub
- Solhaug, T. (2005): Elevmedvirkning og danning. I K. Børhaug, Fenner, Anne-Britt Aase, Laila, *Fagenes Begrunnelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- SOU 2003:112 *Deltagares opplevelse av folkbildning*. Delbetänkande av utredningen för statens utvärdering av folkbildningen 2004. Stockholm: Fritzes förlag.
- SOU 2003:94 *Folkbildningens särart? Offentlighet, forskning och folkbildares självförståelse*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Stette, Øystein red. (2007): *Folkehøgskoleloven og forskrift. Med forberid og kommentarer 2007*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformation.
- Torjusson, Aslak (1977): *Den norske folkehøgskolen* Oslo: Det norske samlaget.
- Ulleberg, Hans Peter Ulleberg (1995): *Kompetansespørsmålet i folkehøgskolen. En evaluering av deler i forsøksvirksomheten 1991-1994*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.

- Yaron, Kalman (1993): Martin Buber. I *The quarterly review of comparative education*, vol.XXIII 1 (2), s. 135-146. <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bubere.pdf>
- Walstad, Pål Henning Bødtker (2006): *"Dannelse og Duelighed for Livet". Dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- von Wright, Moira (2007): Bildning i gränssnittet mellan självet och världen. I Bernt Gustavsson, red. *Bildningens förvandlingar*, s. 23-45. Göteborg: Daidalos.
- Young, Marion, Iris (1996): Political Theory. An Overview. I Ed. Robert E. Goodin and Hans-Dieter Klingemann; *A new Handbook of Political Science*. Oxford; Oxford University Press.
- Ödman, Per-Johan (2007): *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Vedlegg 1: Faktoranalyse variabel 25

Tall er faktorladninger 0-1

Variabel 25. 1-16	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Undervisningstilbud av høy faglig kvalitet	,95			
Høyt læringsutbytte	,81			
Lærere med høy kompetanse	,81			
At jeg som elev blir møtt med respekt	,56			
Elevene er aktive i undervisningstimene (snakker, svarer på spørsmål.)	,48			
Høyt alkoholkonsum blant elevene		,93		
Festing i helgene		,91		
Lett tilgang til narkotika		,44		
At skolen fungerer på en demokratisk måte			,81	
At skolen preges av elevinnflytelse			,79	
Høy grad av samarbeid mellom lærere og elever utenom undervisning			,51	
Elevene er med på å bestemme innholdet i undervisningstimene			,46	
Omsorg for hverandre				,76
Mulighet for å bo på internat sammen med andre elever				,56
Muligheter for samtale om verdier, eksistensielle spørsmål og livssyn				,46
Elevene er ikke redde for å diskutere og forsvare sine meninger				,43

Vedlegg 2: Faktoranalyse variabel 27-30

Tall er faktorladninger 0-1

Variabel 27-30 1-10?	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Bidratt til at du blitt bedre kjent med deg selv	,81			
Tryggere i forhold til andre mennesker	,80			
Har formet deg som menneske	,79			
Utviklet din menneskesyn	,76			
Utvikle din ansvarsfølelse for andre	,68			
Utvikle dine egne interesser	,67			
Utviklet din evne til å samarbeide med andre	,63			
At du er i stand å gjøre ting like godt som andre		,90		
At du i det hele tatt duger til noe		,84		
At du har en rekke gode egenskaper		,80		
At du stort sett er fornøyd med deg selv		,67		
Tro på at du kommer til å lykkes med videre studier		,40		
Plikter i forhold til fellesarealer			,81	
Forholdet til tilsynslæreren			,77	
Måter konflikter blir håndtert på			,58	
Å bo på rom sammen med en annen menneske			,51	
At du har blitt sikrere på ditt yrkesvalg				,82
Bidratt til at du har søkt videre utdanning				,71

Vedlegg 3: Oversikt over utvalgte forskningsarbeider om folkehøgskolen

Studier i Norge

I Norge er det gjort bemerkelsesverdig lite av forskning om folkehøgskolen. I løpet av 1990-talet gjennomførte Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt en evaluering av forsøksvirksomheten i folkehøgskolen med fokus på kompetansespørsmålet, på oppdrag av Kirke, utdannings og forskningsdepartementet.¹¹⁴ Ett viktig spørsmål var om det kunne dokumenteres hvorvidt skolene var arenaer for læring og livskompetanse. Andre spørsmål berørte veiledning og samtaleorienterte vurderinger, samt i hvilken grad skolene ga elevene tilstrekkelig

¹¹⁴ Hans Peter Ulleberg, *Kompetansespørsmålet i folkehøgskolen. En evaluering av deler i forsøksvirksomheten 1991-1994*.

tilbakemelding i studiet. I evalueringen ble det gjennomført intervju og spørreundersøkelser med elever og lærere og deres opplevelse av den individuelle elevsamtalen som vurderingsform. Studiet av skolenes egen dokumentasjon viste at intensjonen var at skolene ville være læringsarenaer både for handlingskompetanse og livskompetanse. Elevundersøkelsene viste at elevene mente at veiledning og vurderingsarbeide fungerte tilfredsstillende.¹¹⁵

I NOU 2001:16 *Frihet til mangfold – Om folkehøgskolens rammevilkår* vurderes folkehøgskolens rolle i dagens utdanningssamfunn, særlig sett i forhold til gjennomføringen av Kompetansereformen og ved å sammenligne utviklingen av folkehøgskolen i Norge med utviklingen i de øvrige nordiske landene.¹¹⁶ I denne utredningen ble det også vurdert behov for og forslag til endringer i folkehøgskolens juridiske og økonomiske rammeverk, spesielt i forhold til krav om dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse inn mot utdanning og arbeidsliv. I tillegg utførte Statistisk sentralbyrå en spørreundersøkelse blant elever i folkehøgskolen i 2000-2001 for å finne hvilke faktorer som har betydning når elever velger å gå på folkehøgskole. Ni av ti av de som ble spurt var helt eller delvis enige med påstanden om at de ønsker et år for å tenke over hva de vil gjøre senere i livet. Like mange var helt eller delvis enige i påstandene om at de ville gjøre noe annet før de tok høyere utdanning eller begynte i arbeid. I tillegg sa 80 % at de bare søkte folkehøgskolen. 80 % sa seg helt eller delvis uenig i utsagnet om at det var tilfeldig at de begynte på folkehøgskole. Halvparten av de spurte var helt eller delvis uenig i at de begynte fordi de ikke visste hva de ville. I NOU 2001:16 pekes det også på at folkehøgskolen har vært medvirkende i den nasjonale bevissthet gjennom sitt syn på folkelig kultur og lokaliseringen av folkehøgskolene til landsbygda. Folkeopplysningstanken¹¹⁷ og folkehøgskolen

¹¹⁵ Hans Peter Ulleberg, *Kompetansespørsmålet i folkehøgskolen. En evaluering av deler i forsøksvirksomheten 1991-1994*.

¹¹⁶ NOU 2001:16, *Frihet til mangfold. Om folkehøgskolens rammevilkår*.

¹¹⁷ Folkeopplysningstanken tar også utgangspunkt i at folket er myndig, ikke umyndiggjort og uten rettigheter. Demokrati som folkestyre har vært et av folkehøgskolens kjennetegn men også synet på et folkelig felleskap som har lagt grunn for det organisasjonslandskap hvor organiseringen av eksempelvis arbeiderbevegelsen vokste frem. NOU 2001: 16, *Frihet til mangfold. Om folkehøgskolens rammevilkår*, s. 13.

er grunnlagt i et videre perspektiv på nasjonalstaten som vokste frem i det 19. hundreåret. Det pekes på det universelle ved å legge vekt på eksistensielle tolkninger av tilværelsen og hva det vil innebære å være menneske. Det gir folkehøgskolen forutsetninger for å kunne praktisere mellomfolkelig solidaritet, kulturell brobygging og dialog. Spenningen mellom det nasjonale og det universelle aktualiseres på flere områder i vår tid når nasjonalstatens rolle nedtones og det globale framheves.¹¹⁸ Disse studiene har bidratt til at et år ved folkehøgskole i Norge idag gir to poeng ved opptak til videre studier ved høyskole eller universitet.

Informasjonskontoret for folkehøgskolen og Informasjonskontoret for kristen folkehøgskole ga foretaket Opinion i oppdrag å kartlegge unge menneskers holdinger til og forestillinger om folkehøgskoleinstitusjonen. Resultatene skulle bidra til å gi folkehøgskoler i Norge strategier for kommunikasjon i den hensikt å rekrutter nye elever. Fire fokusgruppeintervjuer ble gjennomført med gutter og jenter i videregående skole (2007). Resultatene viste at flertallet av ungdommene hadde konkrete planer for første året etter videregående – de ønsket videre skolegang. Ungdommene oppfattet foreldrene og lærerne som gode veiledere ved valg av videre studier. Deltakerne i intervjuene hadde god kjennskap til folkehøgskolen. De var positive til skolens alternative rolle i samfunnet. Samtidig mente de at skolen fremstod som et lite hensiktsmessig valg, og mente at et år på folkehøgskole kan slå negativt ut på CV-en. Det fremkommer at folkehøgskolen anses som useriøs idet de mente at en ikke lærer noe ordenlig mens en går der. I tillegg mente mange av informantene at skolen passet best for de som ikke vet hva de vil.¹¹⁹

I Avhandlingen *”Dannelse og dugelighet for livet”. Dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon* har Pål Henning Bødtker Walstad sin referanseramme i Grundtvigs kulturelle kontekst og tar utgangspunkt i *yrkesutdanning som en del av dannelsen*.¹²⁰ Studien er en hermeneutisk studie og kildene er først og fremst skriftlige tekster. Å forklare begrepet dannelse anses av forfatteren å være en omfattende oppgave. Det er et innholdsrikt og relativt

¹¹⁸ NOU 2001:16, *Frihet til mangfold. Om folkehøgskolens rammevilkår*, s.13.

¹¹⁹ Opinion, Annerledes på godt og vondt,.

¹²⁰ Pål Henning Bødtker Walstad, *”Dannelse og Dugelighet for Livet”. Dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon*.

begrep. En side ved de dannelsesdefinisjonene som følger ideen om *yrkesutdanning som del av dannelsen*, består i måter å tenke, føle og handle på. Tanke og følelse, samt handling, er viktige sider ved Grundtvigs forståelse av folkelig dannelse.¹²¹ Målene for den folkelige dannelsen kan formuleres som vekkelse, vekst og opplysning. Delmålene er å gjøre folk dyktigere og gladere i det daglige arbeid og å oppdra til demokrati og medbestemmelse. Innholdet kan romslig beskrives som "dannelse og dugelighet" og "folkelighet" det vil si allmenne, praktisk nyttige og yrkesrettede fag. Morsmål, historie og hjertelighet med utgangspunkt i formuleringen "livets og tidens tarv forstått av levende mennesker". Skolen skal hjelpe elevene i forhold til den livsoppgave eller det yrke de skal utøve. Arbeidsmåtene er muntlighet framfor skriftlighet, samtale framfor tale og livserfaring framfor læring. Menneskesynet blir den mest avgjørende forståelseskategorien i studien. Dannelse mener forfatteren først og fremst betyr utfoldelse og vekst for de evner og anlegg mennesket er skapt med. Dannelse, konstaterer forfatteren, er i en Grundtvigsk kulturkontekst vekst. Dannelse innebærer både mål og prosess, det vil si vekst for det liv som allerede er. Folkelig dannelse er for alle – ikke bare en utvalgt elite, og omfatter forståelse av det karakteristiske ved et folks språk, historie og levesett. Spesialisering som yrkesutdanning er ikke en motsetning til et videre danningsbegrep, det omfatter også dannelse og dugelighet for livet, og med Grundtvig en idé om en høyre dannelse også for praktisk dugelighet i alle de viktigste fagene.¹²²

Det er gjort flere studier av folkehøgskolen som i form av hovedfagsavhandlinger eller andre eksamensprosjekter. I Kari Tone Aune Servans hovedoppgave *Hvileår med usynlig pedagogikk* (2000) drøftes norsk folkehøgskoles aktualitet i forhold til elevene og deres kontekst i et pedagogisk sosiologisk perspektiv (Bernsteins kodeteori), og med et utvalg av tekster.¹²³ Folkehøgskolen settes inn i et større dannelsesperspektiv om hvordan dannelsesidealene har

¹²¹ Pål Henning Bødtker Walstad, *Dannelse og dugelighet før livet. Dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon*.

¹²² Pål Henning Bødtker Walstad, *Dannelse og dugelighet før livet. Dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon*.

¹²³ Kari Tonhild Aune Servan, *Hvileår med usynlig pedagogikk*.

endret seg og hvordan det er mulig å vite hva som er aktuelle tendenser i oppfatningen av dannelsesidealene. Servan spør hvordan folkehøgskolen kan framstå som relevant for dagens ungdom i deres dannelsesprosess, og konstaterer at skolen har som ideal å danne frie, kritiske og aktive mennesker i et demokratisk samfunn. Resultatene viser at folkehøgskolen gjerne vil være en motsats til det bestående og det viser seg at dette har en lyktes med i noe varierende grad. Et problem er at skolen selv må skaffe elever, noe som kan medføre mer markedsorientering. Skolen ønsker å leve opp til sitt ideal om å være motkultur, og samtidig videreføre folkehøgskolens tradisjoner. Skolen kan gjennom økt markedsorientering bidra til et spenningsforhold ved at elevene velger skolens spesielt profilerte fag/fordypingsområder, samtidig som disse valgene og denne profileringen kan gå på bekostning av folkehøgskolen som verdiformidlende institusjon. Forfatteren peker på at skolens organisering har unike muligheter for å framstå som en dannelsesarena for ungdom, nettopp fordi den folkehøgskolen er en institusjon som er spesielt tilrettelagt å ivareta elevenes egenart.

Forfatteren gjør også en analyse av kompetanseprosjektets resultat og fremholder at begrepet *kompetanse* som moteord er kommet inn og blir brukt i stedet for *opplysning* og *danning* som betegnelse på hva folkehøgskolen kan gi elevene.¹²⁴ Det settes et slags likhetstegn mellom personlighetsutvikling, allmenndanning og begrepet realkompetanse. Forfatteren peker på at det er skolen som "total institusjon" der alle i realiteten er hverandres lærere, som gir en slik generell kompetanse, og dette er hva som gjør de ulike skolene til ett skoleslag. Skolen har også som delmål å ruste til å møte livets oppgaver, utvikle evnen til å ta hånd om eget liv, mobilisere styrke og vilje til å ta ansvar for andre. Delmålene sier ikke så mye om et ønske om en autonomi eller selvrefleksivitet som mål for den enkelte. Sammensatt kan folkehøgskolen tilby elever en relevant (ut)danning, selv om dette ikke er direkte intendert i og med at synet på danning i følge forfatteren er litt utdatert. Forfatterens analyse er at det i folkehøgskolen eksisterer en usynlig pedagogikk som er med og legger forholdene til rette for idealene *innovatør*, *selvrefleksiv* og

¹²⁴ Realkompetansen som framheves i rapporten er at skolen gir studiedyktighet for videre skolegang, forberedelse for yrkesliv, aktivt samfunnsengasjement, personlig utvikling og sosial og mellommenneskelig kyndighet og kommunikasjonsevne.

vitenskapelig (det vitenskaplige er koblet til at elevene får arbeide selvstendig og dra slutninger på grunnlag av egne erfaringer).¹²⁵

I masteroppgaven *Allmenndannelse i folkehøgskolen – Hva er den norske folkehøgskoles dannelsesideal* fra 2008 drøfter Marianne Stormoen Jepsen dannelsesidealet i folkehøgskolen og spør hvordan allmenndannelse kommer til uttrykk og blir reflektert i skolenes formål og verdigrunnlag.¹²⁶ Gjennom en tekstanalyse av skolenes planer, der målformuleringer og verdigrunnlag er nedfelt skriftlig, ønsker forfatteren å finne ut hvordan skolens oppfatning av dannelse kommer til uttrykk og hvordan dette forholder seg til både tidligere og samtidige oppfatninger av dannelsesbegrepet. Forfatteren har henvendt seg til alle folkehøgskoler i Norge, og forskningsarbeidet bygger på svar fra 38 frilynte og 20 kristne folkehøgskoler. I analysen av materialet plasserer Stormoen Jepsen de kristne skolene i en kategori som hun hevder står for et klassisk og moralsk dannelsessyn. I denne kategorien er det innholdet som er sentralt, og det legges vekt på at innholdet, både i form av kunnskap og verdier, er definert på forhånd. De frilynte skolene plasserer forfatteren i en kategori som etter forfatterens oppfatning reflekterer et moderne dannelsessyn. Her vektlegges forholdet mellom lærere og elever med fokus på samspill. Dannelse fortolkes i forhold til det samfunnet som den enkelte er en del av, og ekselvirkning, refleksjon, demokrati og folkelighet er noen stikkord. Om lag halvparten av alle skolene plasseres i en kategori som forfattere hevder står for et nyere dannelsessyn. Det nyere dannelsessynet legger vekt på forholdet mellom innhold og elev. Innholdet har her funksjon i kraft av at omverden stiller betingelser, at interesser og marked skifter samtidig som den enkeltes oppfatning av nytteverdi står i fokus. Faglighet, opplevelse samt elevmedvirkning står sentralt. Disse skolene fokuserer individets muligheter og kompetanse.¹²⁷

¹²⁵ Kari Tonhild Aune Servan, *Hvileår med usynlig pedagogikk*.

¹²⁶ Marianne Stormoen Jepsen, *Allmenndannelse i folkehøgskolen, Hva er den norske folkehøgskoles dannelsesideal i 2008*.

¹²⁷ Marianne Stormoen Jepsen, *Allmenndannelse i folkehøgskolen, Hva er den norske folkehøgskoles dannelsesideal i 2008*.

I masteroppgaven *Hvordan gjøres og utvikles dialoger i folkehøgskolen* undersøker Jan Sjøberg gjennom aksjonsforskning dialoger mellom elever i en folkehøgskolekontekst. I utgangspunktet anvendes observasjoner og en pragmatisk fenomenologisk–hermeneutisk tilnærming.¹²⁸ Forfatteren spør hvordan dialoger i folkehøgskolen kan gjøres, utvikles og eventuelt forbedres. I resultatet fremkommer det at det var mindre dyptgående refleksjoner enn forventet. En mulig forklaring kan være at det er vanskelig å lære via refleksjoner når det ikke er klare mål for hvordan dialogen skulle utvikles. De betyr ikke at det ikke skjedde refleksjon av betydning.

Resultatene viser at oppmerksomhet og hjelpsomhet overfor hverandre i dialogen, det å ta initiativ, å bygge på hverandres synspunkter og skape felles mening, det å sette seg inn i hverandres synspunkter og opplevelse, bli kjent med hva en mener og er viktig for en, å reflektere, å bli bevisst på hva en vil med dialogen og hva en vil oppnå, bidrar til utvikling av dialogferdigheter i tråd med det som kan omtales som en demokratisk dialog.¹²⁹

I eksamensprosjektet *Den sosialpedagogiske læringsarena i folkehøgskolen* skrevet av Hilde Lund er fokuset på internatet som læringsarena.¹³⁰ Det overordnede spørsmål som stilles er hvordan bofellesskapet på folkehøgskoler utnyttes som sosial læringsarena. Både elever og lærere deltok i prosjektet som hadde aksjonsforskning som metode og der en ønsket forbedring av det sosialpedagogiske arbeidet blant elevene. En metodetriangulering ble valgt og i denne inngikk spørreundersøkelse blant elevene, elevlogg i forbindelse med internattimer samt observasjonslogg fra ulike undervisningsopplegg og planleggingsdager med lærere. I resultatene blir det belyst at skolens intensjoner langt på vei stemmer med det elevene ønsker av personlig vekst og sosial læring, men at lærerne trenger bedre metoder for å nå disse målene. Skolen fremhever dialogpedagogikken og resultatet fra prosjektet viser at det å gå i dialog med eleven er noe mer enn en hverdagslig samtale. Det som ikke er til stede er gjensidigheten i dialogen. Gjensidigheten er tenkt å tilføre begge kunnskaper, partene blir subjekt i forhold til hverandre

¹²⁸ Jan Sjøberg, *Hvordan gjøres og utvikles dialoger i folkehøgskolen?*

¹²⁹ Jan Sjøberg, *Hvordan gjøres og utvikles dialoger i folkehøgskolen?*

¹³⁰ Hilde Lund *Den sosialpedagogiske læringsarena i folkehøgskolen*. Et utviklingsprosjekt med en gruppe elever og lærere på en folkehøgskole, skoleåret 1998/99.

og "saken" blir deres felles objekt. For å forandre, belyser forfatteren noen muligheter og noen forbedringer. Lærerne må involvere seg mer i miljøet, konkretisere hendelser i miljøet og gi rom for refleksjon og dialog.¹³¹

Nordiske relevante studier

I den svenske statens offentlige utredning *Deltagares opplevelse av folkbildning* (SOU 2003:113) er deltakeres opplevelse av folkelig dannelse i fokus.¹³² Studiens hensikt er å diskutere hva folkelig dannelse har betydd for deltakerne retrospektivt. Studien er en del av den statlige evalueringen av "folkbildningen" der hensikten er å finne ut de statlige bidragenes konsekvenser angående mål og nytte. I studien stilles spørsmålet – *vad tycker före detta deltagare att studierna på folkhögskola gav dem?* Av svarene går det fram at institusjonen i seg selv har hatt stor betydning for elevene som har gått der. Studiemiljøet, den sosiale situasjonen, og det fysiske rommet opplevdes avgrenset fra den "virkeligheten" som elevene hadde opplevd tidligere. Både sosiale aktiviteter, det langsomme tempoet i studiene og en enorm støtte ble nevnt som annerledes på dette stedet. Studien peker også på at i et historisk perspektiv har "folkbildning" utviklet kunnskap som bygger på et kollektivt perspektiv. I dag er det ikke lenger mulig å fastholde nasjonen, folket og det kollektive som et gitt utgangspunkt. Om folkbildningen skal være et alternativ til samfunnet og i kunnskapsutviklingen må en utvikle en ny pedagogikk og et innhold som i større utstrekning kan utfordre den unge generasjonen.¹³³

I ytterligere en svensk statlig utredning *Folkbildningens särart som fenomen och problem* (SOU 2003:94) blir tidligere forskning innen folkbildningen analysert. Analysen er basert på en kritisk forståelse av folkbildningen som et diskursivt, språklig-retorisk fenomen.¹³⁴ Utredningens kritiske fremtoning peker på at forestillingen om svensk folkbildning bidrar til å konstituere og

¹³¹ Hilde Lund Den sosialpedagogiske læringsarena i folkehøgskolen. Et utviklingsprosjekt med en gruppe elever og lærere på en folkehøgskole, skoleåret 1998/99.

¹³² SOU 2003:112 Deltagares opplevelse av folkbildning. Delbetänkande av utredningen för statens utvärdering av folkbildningen .

¹³³ SOU 2003:112 Deltagares opplevelse av folkbildning. Delbetänkande av utredningen för statens utvärdering av folkbildningen.

¹³⁴ SOU 2003:94 Folkbildningens särart? Offentlighet, forskning och folkbildares självförståelse.

håndheve forestillinger om folkbildningens særart. Det trekkes frem at det er lærerne som taler om folkbildning i termer av særart, tradisjon og folkbildningsetos. Eller så taler de om folkbildning som konstruert i kampen om middel, posisjoner og makt. Tradisjonen mellom tradisjon/essens og folkbildning som konstruert fremkommer for eksempel i hvordan folkbildningen og særart defineres. Utgangspunktet er videre at særarten har sine grunner i historiske begivenheter, selv om interne variasjoner fremkommer, finnes der likevel "noe" som lever igjen. Dette noe, beskrives ofte som en særart som flere forskere synes enige om og forholder seg til (dominerende diskurs). Konklusjonen er at selve definisjonene av folkbildning og dess særart synes sentrale. Det konkluderes at "folkbildning" er noe som denne dominerende diskurs forholder seg til og bidrar til å konstruere.¹³⁵

I den svenske studien *Folkhögskoleanda och folkhögskolemässiga handlingar* (2009).¹³⁶ har Paldanius og Alm i to empiriske studier basert på spørreskjema fokusert på folkehøgskolens praksis hvor det fremkommer at svenske lærere knytter sin praksis til ord som "ånd" og "-messig". Hensikten her har vært å skape et nasjonalt bilde av hva ordene innebærer blant svenske folkehøgskolelærere. I tolkningen av resultatene anvendes Bourdieus teoretiske begrep disposisjon, habitus og felt. Videre anvendes handlingsbegrep fra Aristoteles og Weber (techne og målrasjonalitet, fronesis og verdirasjonalitet). Resultatene viser blant annet at ånd og -messig eksisterer som meningsfulle i en avgrenset praksis. Ordene ånd og -messig får sin mening på grunnlag av de handlinger mennesker utfører og de tanker lærerne tilegger sine handlinger, deltakerne og seg selv (folkehøgskolen). Folkehøgskoleånd innebærer at noe genereres og opprettholdes i relasjoner mellom mennesker i en virksomhet, det som ofte benevnes som sosial praksis.¹³⁷ Av resultatene fremkommer at lærere ved folkehøgskoler anser at arbeidet ved folkehøgskolen innebærer en alternativ ånd – en følelse av delaktighet i å forvalte en arv som alternativ bildning/danning i samfunnet. Lærerne sier også at deres arbeid innebærer å støtte

¹³⁵ SOU 2003:94 Folkbildningens särart? Offentlighet, forskning och folkbildares självförståelse.

¹³⁶ Sam Paldanius & Charlotta Alm, *Folkhögskoleanda och folkhögskolemässiga handlingar*.

¹³⁷ Sam Paldanius & Charlotta Alm, *Folkhögskoleanda och folkhögskolemässiga handlingar*.

elevenes framgang og å oppleve at de har framgang. Det innebærer også å generere selvtillit og se elevene utvikle sin selvtillit i forhold til videre studier og for livet.

Videre finner Paladius og Alm at lærere synes at de har stor handlingsfrihet. Denne friheten bekreftes både av den enkelte læreren og eleven. I forholdet mellom lærere og elever finnes en grobunn for utvikling av eget ansvar, en utfordring og samtidig en trygghet i kollektivet (folkehøgskolen). Menneskesynet beskrives i resultatene i form av begrepet "det kollektive mennesket". Kollektiv innebærer at gruppen ses som sterk og at individer sammen klarer mer enn enkelte individer. Menneskesynet har konsekvenser for handlingene da det blir viktig for lærere å løfte den enkeltes erfaringer og menneskeverdi. Pedagogisk/didaktisk virker prinsippene å være at god selvtillit forenkler det å lære. Lærerne ble spurt om hva de syntes var folkehøgskolens egenart. Et av de viktigste ordene var mennesket i ulike sammenhenger, det vanligste ordet var menneskesyn, ofte fulgt av til dels beslektede ord som fellesskap, respekt, toleranse, bekreftelse, åpenhet, å se hele mennesket, individuelt tilpasset, individuell arbeidstakt. Ordet frihet fremkom også som en viktig særart for folkehøgskolen i betydningen deltakernes frie valg av studier (til forskjell fra den obligatoriske skolen) men også frihet til valg av pedagogiske middel for ulike mål, didaktisk form, planlegging, kursinnhold og arbeidsformer i undervisning. Frihet fremkom også i betydningen frihet til å tenke om utdanning og samfunn. Sammensatt går det fram av resultatene i spørreskjemat at frihet og menneskesynet til sammen med demokrati danner grunnlaget for folkehøgskolens ideal. Demokratiske forhold ses som et virksomhetsideal for lærerne. Det er en del av deres arbeidsklima og et kunnskapsmål for deltakerne. Demokrati forstås som delaktighet og innflytelse, og som ansvar og samarbeid. Demokratiske verdier og handlinger fremkom som vilkår for folkehøgskolens ånd i praksis og som vilkår for innflytelse og felleskap.¹³⁸

I analysen skiller forfatterne mellom de primære handlinger som er talehandlinger om virksomheten og handlinger som er relaterte til undervisning. Ved å anvende Bordieu analyseres

¹³⁸Sam Paldanius & Charlotta Alm, Folkhögskoleanda och folkhögskolemässiga handlingar.

ånd og -messighet som sosiale handlinger. Disse sosiale handlinger skaper relasjoner og mønster som deretter etablerer forventningstrukturer. Disse strukturer er med andre ord handlingsmønstre som lærere kjenner igjen i sin praksis som personlig lokal historie. Frihet er også et kjennetegn for folkehøgskolen. Dog er det frihet med unntak. Ånd og messighet er ord som i høy grad betegner den uformelle dimensjonen av praksis, kultur og klima. Ånden er verdier de fleste lærerne deler gjennom termer som menneskesyn, en vilje til å hjelpe, toleranse for det individuelle og en generell tro på framgang. Messighet betegner den praktiske logikken (handlingsorientering) som ånden mer eller mindre påbyr, hva man gjør ut ifra hva man bør.

Frihetens begrensninger finnes i de uformelle strukturene som sier hva man bør. For eksempel er det ikke godkjent med høring av lekse, eller store elevgrupper. Annet som fremkommer er at folkehøgskolen er en praktisk, ikke profesjonell virksomhet hvor man av tradisjon og historie toner ned organisasjonsstruktur og rasjonell deling av arbeid. Virksomheten skal i stedet være så likhetsorientert og praksisnær som mulig. Virksomhetens oppgave forvaltes av den enkelte lærer og personalet, og fokus ligger i hovedsak på verdirasjonelle handlinger. Det betyr at læreres sosiale handlinger er middel og mål. Ved å henvise til Bordieus reproduksjonsbegrep, viser forfatterne at ved forandringer av formelle strukturer vil de uformelle strukturene virke for å beholde ordningen, det vil si forsvare den tradisjonelle verdien som finnes i ånd og messighet. Det fremkommer også at målrasjonelle handlinger for eksempel er orientert mot å lede fram til fornuftige organiserte mål i tillegg til etiske spørsmål for utdanning. Verdirasjonelle handlinger fokuserer sosiale handlinger i praksis. Det er ånden i skoleformen og utdanningen som ligger til grunn for -messige handlinger.¹³⁹

Lena Sjöman har i studien *Folkhögskolan i närsamhället – åskådare eller aktör?* (2009) intervjuet kommuneansatte, lærere ved folkehøgskoler og i tillegg elever ved folkehøgskoler.¹⁴⁰ Undersøkelsen fokuserte på folkehøgskolens forhold til omverdenen. I analysen tolkes studien ut fra begrep som bildning (danning) og nytte, praksis, ånd og messighet. Studien viser at

¹³⁹ Sam Paldanius & Charlotta Alm, *Folkhögskoleanda och folkhögskolemässiga handlingar*.

¹⁴⁰ Lena Sjöman, *Folkhögskolan i närsamhället – åskådare eller aktör?*

elevene anser at folkehøgskolen tar hensyn til hele menneskets utvikling. Studien peker også på at utdannelsen handler om en sosial prosess som tilfører personlige, kulturelle og demokratiske verdier. Folkehøgskolen er en plass hvor individer utvikles og bekreftes. Folkehøgskolen viser respekt for individet og den betoner samspill i gruppe, samarbeid i stedet for konkurranse, et demokratisk syn på kunnskap og mennesket, noe som fremmer personlig utvikling for den enkelte. Deltakerne i studien sier også at det skaper merverdi idet de gjør mennesker mer tilbøyelige til å delta i samfunnet.¹⁴¹

I en dansk undersøkelse *Højskolernes Hus. Målgruppe- og effektundersøgelse 2007-2008* er formålet for undersøkelsen å forbedre folkehøgskolenes viten og kunnskapsgrunnlag når det gjelder skolens effekt på blant annet opphold ved folkehøgskole, videre utdanningsforløp og etterfølgende arbeidsmarkedssituasjon, samt motivasjon i relasjon til valg eller fravalg av opphold ved folkehøgskole.¹⁴² Undersøkelsen er basert på statistisk datamateriale inklusive desk research (utarbeidet spørreskjema) hvor registerdata fra Dansk statistikk er kombinert med en surveyundersøkelse (spørreundersøkelse). Resultatene viser at folkehøgskolene de siste 5-7 årene har gjennomført en rekke tiltak for å få flere unge til "lange" opphold. Dette har resultert i opprettelse av en rekke faglig spesialiserte folkehøgskoler innenfor eksempel idrett og journalistikk. Studien viser at den klart mest vanlige begrunnelsen for å starte på folkehøgskole er "å møte nye mennesker" noe som viser seg være gyldig for nåværende og potensielle elever. Det viste seg også at elever i noe høyere grad enn tidligere prioriterer faglige aspekter av et opphold ved folkehøgskole. I tillegg kan denne utviklingen sees i lys av at det har vært en eksplisitt strategi fra skolens side ved å framheve de formelt faglige aspekter og gevinster som et år kan bringe. Videre sies noe om motivasjon til å ikke ta et år ved folkehøgskole. Viktigste grunn er at elever "vil eller ville gjerne i gang med utdanning med det samme". Færre angir økonomiske omkostninger og tidsforbruk som årsak til fravalg. Blant

¹⁴¹ Lena Sjöman, *Folkhögskolan i närsamhället – åskådare eller aktör?*

¹⁴² Capacent Epinion for Højskolernes Hus, *Højskolernes Hus. Målgruppe- og effektundersøgelse 2007-2008*. Hovedrapport.

årgangen 1974-1987 som inngår i analysen er det betydelig flere kvinner enn menn som går på folkehøgskole, to av tre er kvinner. En prosent har innvandrerbakgrunn. Personer hvis foreldre har gått på folkehøgskole er mer tilbøyelige til å selv velge folkehøgskoleopphold. Efterskoleopphold ved folkehøgskole ser også ut til å gi positiv innflytelse på unges tilbøyelighet til å ta et år på folkehøgskole. Elever som har tilbrakt et år ved folkehøgskole oppnår generelt et høyere utdanningsnivå enn sammenligningsgruppen. Studien viser også at elevers (ved folkehøgskolen) mødre generelt er høyere utdannet og har høyere inntekt. Det samme er tilfellet for fedrene, men her er ikke forskjellen så stor. I tillegg nevnes at det er dobbelt så stor sannsynlighet for at kvinner skal velge et år ved folkehøgskole som menn. Sammenhengen er sterkere for den yngre aldersgruppa enn for den eldre. Sannsynligheten for at innvandrere skal velge et år ved skolen er langt mindre i forhold til etniske dansker. Effekter av opphold som beskrives er "isolert og målt på " via statistisk analyse. Variablene er utdannings-relaterte faktorer, demografiske forhold, sosiologiske bakgrunnsvariabler. De avhengige variablene (effektvariabler) er videre utdannelsesforløp og inntekt. Resultatene viser at personer som har tilbrakt et år ved folkehøgskole vil oppnå et høyere utdannelsesnivå. Forklaringsfaktorer når det gjelder opphold, er foreldrerens utdannelsesnivå, hvilket har en positiv betydning for barnets utdannelsesnivå. Jo høyere utdanning foreldre har, desto høyere utdanning får barnet. Kvinner når et høyere utdanningsnivå enn menn. Dessuten konstateres at de som har gått på folkehøgskole har litt lavere inntekt i forhold til personer som ikke har tilbrakt et år der. Forklaringen er at personer som har tilbrakt et år ved skolen er tilbøyelige til å velge utdanning på "mellomlangt" videregående nivå, noe som gir ansettelse i offentlig sektor. I og med dette valget vil de få lavere lønn enn utdanning på tilsvarende nivå ville gitt i privat sektor.. Menn har høyere inntekt enn kvinner også kontrollert for alder og utdanningsnivå. Personer med mange avbrudd i utdanningen har lavere inntekt enn personer med få avbrudd. Ytterligere så nevnes betydningen av begrepet "sosial kapital" blant elevene i studien. Begrepet omfatter foreningsdeltakelse og tillit (generell og institusjonell). Analysen viser at elever med bakgrunn i folkehøgskolen uttrykker høyere grad av generell tillit enn elever som ikke har denne bakgrunnen. Elever uten folkehøgskole har større institusjonell tillit enn øvrige grupper.

Folkehøgskoleelever har markant høyere foreningsdeltakelse enn de uten folkehøgskole. Andre undersøkelser viser at foreningsdeltakelse er en viktig faktor i forhold til å skape samfunnsengasjement. Tidligere studier viser at samfunnsengasjement (i form av frivillig deltakelse i foreningsliv) har en positiv effekt på samfunnsutviklingen. Tillitsdimensjonen er viktig for samfunnet, fordi sentrale velferdsordninger har en tidsmessig dimensjon. Danmarks høye nivå av sosial kapital kan være en forklaring på at det er en utbredt aksept i befolkningen for sosialt kontrakt mellom arbeidstakere og det offentlige.¹⁴³

I et annet dansk forskningsprosjekt har Finn Thorbjørn Hansen fokusert eksistensiell veiledning ved tre folkehøgskoler – og hva de mener med det eksistensielle.¹⁴⁴ I studien har intervjuer blitt gjennomført med lærere, rektorer og elever ved tre folkehøgskoler. Hva betyr det når de sier at det særlige ved veiledningen er at det er en form av eksistensiell veiledning og hvordan viser det seg i praksis? Gjennom å analysere materialet ut ifra et filosofisk – undrende og sanselig-forfremmende perspektiv skrives resultatene frem (fenomenologisk – hermeneutisk). Studien knyttes videre til tidligere eksisterende teorier om veiledning. I studien spør forfatteren seg om det er mulig å oppfatte og beskrive det eksistensielle ved en profesjonell metode ut ifra forståelsen om oppnåelse av kjærlighet. Hansen er kritisk til profesjonsbegrepet som han mener i høy grad er forbundet med en forestilling om eierskap og mestring av en bestemt viten og metoder sammen med profesjonsetiske koder. I stedet viser Hansen til begrepet mentorskap som han syns viser til betydningen av det eksistensielle nærvær i veiledningssamtale. Hansen mener at folkehøgskoletradisjonen over lang tid har bygget opp en holdning, et nærvær og kjærlig oppmerksomhet som også kaller det eksistensielle frem.¹⁴⁵

¹⁴³ Capacent Epinion for Højskolernes Hus, Højskolernes Hus. Målgruppe- og effektundersøgelse 2007-2008. Hovedrapport.

¹⁴⁴ Finn Thorbjørn Hansen, "Det var, som om de havde en slags kærlighed til det, de gjorde". Om den eksistensiell dimension i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledning.

¹⁴⁵ Finn Thorbjørn Hansen, "Det var, som om de havde en slags kærlighed til det, de gjorde". Om den eksistensiell dimension i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledning.

I rapporten *"Man oplever ligesom Danmark på en helt ny måde"* evalueres et bestemt prosjekt ved høyskolene av Center for Alternativ Samfundsanalyse (CASA). Prosjektet som startet i 2006 gikk over fire år, og denne evalueringen ble gjennomført etter to år. Bak prosjektet står Folkehøgskolenes forening i Danmarks. Denne foreningen har gjort det mulig å tilby et stort sett omkostningsfritt opphold ved en folkehøgskole for etniske minoriteter. Dette har skjedd som et ledd i å synliggjøre og generere samfunnsresurser (utdannelse og arbeide) blant denne gruppen. Bakgrunnen for prosjektet var at det var konstatert et langt større frafall blant unge med annen etnisk bakgrunn en dansk. Resultatene, som er basert på både spørreskjema og intervju med deltakere, lærere og kommunale kontakter, viser at de unge generelt har en positiv vurdering av oppholdet ved folkehøgskolen. De legger vekt på det sosiale og på det personlige utbyttet de har fått, og nevner at oppholdet har gitt dem mange nye venner. I tillegg sier de at de har utviklet seg personlig blitt mer modne og selvstendige. Rapport viser at selv om mange av elevene som hadde planer om å starte en utdanning umiddelbart etter oppholdet ved folkehøgskolen ikke fortsatte på den planlagte utdanningen umiddelbart, så mente både de unge selv, høyskolene og de øvrige informantene at de unge gjennomgår en personlig utvikling som gjør dem bedre rustet å velge å gjennomføre en utdanning senere.¹⁴⁶

I den finske studien Folkehøgskolene som kanal till universitetet. En studie om forventninger og plassering innenfor videreutdanning mellom elever ved fire folkehøgskoler ble et spørreskjema sendt til tidligere elever fra 1980- og 1990-tallet ved fire folkehøgskoler. De fire folkehøgskolene var senterpartiets folkehøgskole (Alkio opisto), arbeiderbevegelsens folkehøgskole (Työväen akatemia), en evangelisk folkehøgskole (Evankeelinen opisto) og en ruralt liggende folkehøgskole (Etelä-Pohjanmaan opisto). Hensikten med studien var å klargjøre hvilken betydning folkehøgskolen hadde hatt for valg av utdannelsesvei, særlig med tanke på universitetsstudier. I tillegg var forskningsspørsmålene rettet mot hvordan folkehøgskolen virket inn på elevenes samfunnsengasjement og på deres samfunnssyn. Folkehøgskolenes ideologiske profil hadde ingen stor plass i elevenes bevissthet ved valget av skole. De ville forbedre sine

¹⁴⁶ Center for Alternativ Samfundsanalyse, *"Man oplever ligesom Danmark på en helt ny måde"*.

muligheter til videre utdanning gjennom å ta grunnstudier i et universitetsfag ved folkehøgskolen (noe som var mulig i Finland, i samarbeid med et universitet). En annen viktig årsak til at elevene søkte til folkehøgskole var at de ville klargjøre sitt eget valg av yrke og karriere. Folkehøgskolen får en mer positiv vurdering enn gymnaset. Elevene syntes folkehøgskolen var nyttig. Over halvparten av elevene søkte til fortsatte studier, halvparten mente folkehøgskolen var nyttig i forhold til opptakskravene til universitetet. En tredjedel mente folkehøgskoleåret var av avgjørende betydning for fremgang i opptaksprøvene. Folkehøgskolenes betydning for formingen av samfunnsengasjement og samfunnsprofil var svak, og forfatteren spør seg om dette kan være noe som følger den generelle samfunnsutviklingen.¹⁴⁷

Vedlegg 4: Resultat fra spørsmål til rektorer

Som tidligere nevnt fikk rektorene ved alle Norges folkehøgskoler en henvendelse per e-post hvor de ble bedt om å svare på en rekke spørsmål om hva de mente at elevene bør få med seg etter et år ved folkehøgskole. Det første spørsmålet som blev stilt dreide seg om *hvilken nytte rektorene mente at elevene ville ha av et år på folkehøgskole*. Rektorene pekte spesielt på at et år i folkehøgskolen skulle bidra til at elevene fikk styrke sin personlighet/personlighetsutvikling, bli oppmerksomme på sine sterke sider, ta egne valg, og bli tryggere på seg selv. Rektorene svarte også at et år i folkehøgskolen skulle styrke elevenes ”faglige” kompetanse, samt utvikle deres talenter og interesser, at elevene skulle få bedre muligheter for framtidig studievalg, og økt samfunnsengasjement. Rektorene oppga videre at et år i folkehøgskolen skulle bidra til å utvikle toleranse overfor medmennesker og styrke elevenes relasjonelle kompetanse. Rektorene pekte også på at et år i folkehøgskolen skulle være et modningsår.

¹⁴⁷ Kinnunen, Kari Kansanopistot väylänä korkeakouluun.

Vi gjengir noen utvalgte sitater fra rektorenes svar:

"Entusiasme til å aktivt leve sitt eget liv" ... "lære folkeskikk" ... "bremse opp karrierejaget" ... "refleksjonsår rundt verdier og etiske problemstillinger – ta valg/standpunkt" ... "eksistensialisme, lære mer om det å være menneske" ... "kjenne "internatproblematikken" på kroppen og lære av det" ... "speile seg sølv i andre" ... "dyktiggjøres for livet og forberedes for evigheten" ... "utvikle hele seg med ånd, sjel og kropp" ... "en dannelsereise en prosess til å være oppmerksom på seg selv" ...

Spørsmål to dreide seg om *hvordan skolen ønsker å bidra til egenutvikling*. Rektorene svarte at de ser et år ved folkehøgskole som en mulighet for elevene å lære seg å følge sine interesser og utvikle sine evner, og at elevene skal få en økt selvforståelse og se nye sider ved seg selv. Dette skulle kunne skje gjennom elevsamtale, veiledning, og gjennom det sosiale fellesskapet som består i samarbeid og ansvar for relasjonen til sine medmennesker. I læresituasjoner skulle det kunne skje gjennom nye utfordringer og gjennom økt ansvar i fagene, men også gjennom å få ansvar for prosjektarbeid. Ansvar og trygge rammer fra lærere og skolen mente rektorene ville bidra til at elevene fikk utvikle sitt demokratiske sinnelag og samfunnsengasjement.

Vi gjengir noen utvalgte sitater fra rektorenes svar:

"Oppdage sine sterke sider – grenser og sine begrensinger, gjennom skolens sosiale liv" ... "gi elevene anledning til å drøfte livssynsspørsmål og åndelige spørsmål" ... "bo tett sammen med mange forskjellige mennesker" ... "øve kritisk tenking om kring livsstil, forbruk og globale utfordringer" ... "fri og likverdig samtale mellom lærer og elev" ... "stimulere til valg, til handling - handling er frihetens manifestasjon" ... "ansvar for prosjekt - stikkordet er dialog og det å bli satt i posisjon" ... "gjenstand for dialog/den gode samtalen "levende vekselvirkning"" ... "sjå den enkelte" ...

Det tredje spørsmålet tok opp rektorenes tanker om hvordan *det faglige og det sosiale fellesskapet skulle fungere i praksis og bidra til elevenes utvikling*. Rektorene pekte på fellesskapets betydning for elevenes individuelle utvikling, hvordan fellesskapet bidrar til at

elevene får styrket selvtillit og at de modnes som mennesker. Det ble også pekt på hvordan fellesskapet bidrar til at elevene utvikler evne til selvrefleksjon, og at de får/tar et personlig ansvar, at de får utvikle gode relasjoner både faglig og gjennom vennskap med andre, at den enkelte blir sett og hørt, at de får ta sosialt ansvar og at de får en mulighet å engasjere seg i et inkluderende felleskap hvor det finnes toleranse for andre.

Vi gjengir noen utvalgte sitater fra rektorenes svar:

”Støttende – utfordrende – grensesperengende - at viet er større en alle jegene”... ”Som en smeltedigel der det totale læringsmiljøet preges av fleksibilitet-innovation og trivsel”... ”en spiral det fag/sosialt miljø virker positivt inn på hverandre, målet er innsikt og toleranse utfordringen er at få det til våre motkrefter er individuell egoisme i dagens postmoderne samfunn – what’s in it for me”... ”både inkluderende og engasjerende – begeistring er et nøkkelord, mestringssopplevelse (fag) og rikdommen ved å være forskjellig”...

Det fjerde spørsmålet som rektorene svarte på handlet om *hvordan en mulig ”dannelseeffekt” kunne beskrives*. Rektorene svarte at det ville være en god idé å spørre elevene individuelt gjennom en egenvurdering og med en egen refleksjon over sitt skoleår. Videre anbefalte de en samtale med elevene, en spørreundersøkelse, og at en kunne spørre hovedlærere /rektor om elevenes skoleår. De anbefalte også innsamling av også dokumentasjon av faglig arbeid. Andre forslag var å ta kontakt med familie og venner for å få en evaluering eller intervju tidligere elever ved skolen og spørre hvilken utdanning de har tatt etter folkehøgskolen, hvilket samfunnsengasjement de har idag, og hvilket bidrag de har gitt til samfunnet. Men noen pekte på at dette ville være umulig.

Vi gjengir noen utvalgte sitater fra rektorenes svar:

”Individuell egenvurdering”... ”vurdere opp mot videre val i livet-kvalitativt i samtale”... ”med skriftlige og muntlige evalueringer”... ”gjennom intervju og sjølvmedling”... ”umulig”... ”tilbakemelding fra elevene selv”... ”velge ut ei gruppe elever for å ha dypere intervju med disse”...

Vedlegg 5: Intervjuguide for fokusgruppeintervju

Hva er deres forståelse av folkehøgskolen – finnes det noe særtrekk?

Kan dere fortelle om grunner til å ta et år på folkehøgskole?

I løpet av året på folkehøgskole fikk dere nytt syn på noe som bidro til at dere endret retning i livet?

Kan dere fortelle om møte med lærere og med stoffet?

Fortell om erfaringer av å bo på internat – positivt og negativt?

Om dere ser tilbake, har dere som voksne engasjert dere i samfunnet?

Har dere erfart innflytelse og medbestemmelse i folkehøgskolen?

Har dere noen kritiske erfaringer av folkehøgskolen?

Er det noe som dere vil fortelle som ikke blitt snakket om?

Vedlegg 6: Spørreskjema

<MERK! Kan erstattes med pdf-fil Vedlegg 6 Spørreskjema.pdf>

ELEVENES UTBYTTE AV FOLKEHØGSKOLEN
SPØRREUNDERSØKELSE

Program for lærerutdanning



ELEVENES UTBYTTE AV FOLKEHØGSKOLEN

I Norge er det gjort forholdsvis lite forskning på elevenes egen vurdering av folkehøgskolens betydning. Med denne undersøkelsen ønsker vi å få mer kunnskap om hvordan elevene opplever året på folkehøgskolen. Spørsmålene fokuserer på motivasjon, utbytte, nytteverdi, egenutvikling og sosialt felleskap, og hvilken betydning folkehøgskoleåret har for elevene. Undersøkelsen gjennomføres av NTNU Samfunnsforskning AS på oppdrag av Folkehøgskolerådet i Norge, og den henvender seg til nåværende og tidligere folkehøgskoleelever i Norge.

Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen eller hoppe over spørsmål du ikke kan eller vil svare på. Forskerne i prosjektet har taushetsplikt, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Resultatene vil bli presentert slik at ingen enkeltpersoner eller skoler kan gjenkjennes. Svarene dine vil ikke få noen betydning for ditt forhold til skolen eller lærerne, ettersom disse ikke er involvert i undersøkelsen. Undersøkelsen er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Alle data vil bli anonymisert senest ved prosjektslutt (ved utgangen av 2010).

Vi håper du er villig til å bruke noen minutter på å delta i undersøkelsen. Svar i så fall på spørsmålene i dette skjemaet og send det inn i vedlagte frankerte svarkonvolutt.

På forhånd takk!

Geir Karlsen
professor
Program for lærerutdanning, NTNU

Agneta Knutas
seniorforsker
NTNU Samfunnsforskning AS



LES DETTE FØR DU STARTER!	Skjemaet skal leses maskinelt. Følg derfor disse reglene: • <i>Bruk svart/blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene. Kryss av slik:</i> ☒ • <i>Feilkryssinger kan annulleres ved å fylle <u>hele</u> feltet med farge. Kryss så i rett felt.</i> • <i>Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.</i>
--	--

- Kjønn: Kvinne... ☐₁ Alder: 26 - 35 år... ☐₂ 46 - 55 år..... ☐₄
Mann..... ☐₂ 17 - 25 år... ☐₁ 36 - 45 år ... ☐₃ Over 55 år..... ☐₅
- Hvilket år går/gikk du på folkehøgskolen? ⇨
2003 - 2004 (For fem år siden) ☐₃
2008 - 2009 (Nå)..... ☐₁ 1998 - 1999 (For ti år siden) ☐₄
2007 - 2008 (For ett år siden)..... ☐₂ 1978 - 1979 (For tretti år siden) ... ☐₅
- I hvilket fylke ligger din folkehøgskole? ⇨
Møre og Romsdal ☐₃
Aust-Agder ☐₁ Sør-Trøndelag ☐₄
Hedmark ☐₂ Nordland ☐₅
- Har du fullført videregående skole? ⇨ Nei ☐₁ Ja..... ☐₂
- Har du generell studiekompetanse? *Med generell studiekompetanse menes fullført og bestått videregående skole, fagbrev/svennebrev, eller fylt 23 år med minst fem års arbeidserfaring. Følgende felles allmenne fag må være dekket: norsk, engelsk, samfunnsfag, matematikk og naturfag.* Nei ☐₁
Ja..... ☐₂
- Har du begynt på en utdanning som du senere har sluttet på? ⇨ Nei ☐₁ Ja..... ☐₂

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål!

8. Har du gjort feil utdanningsvalg? ⇨ Nei ☐₁ Ja..... ☐₂ Spørsmålet er ikke relevant ☐₃

9. Hva er din mors høyeste fullførte utdanning?

Grunnskole..... ☐₁
Videregående skole..... ☐₂
Høgskole eller universitet..... ☐₃
Vet ikke ☐₄

10. Hva er din fars høyeste fullførte utdanning?

Grunnskole..... ☐₁
Videregående skole..... ☐₂
Høgskole eller universitet..... ☐₃
Vet ikke..... ☐₄

11. Hvem har du vokst opp sammen med?

Med mor og far som bodde sammen..... ☐₁ Med skilte foreldre, bodde hos mor og hadde kontakt med far..... ☐₄
Bare med mor..... ☐₂ Med skilte foreldre, bodde hos far og hadde kontakt med mor..... ☐₅
Bare med far..... ☐₃ Annet (forklar!)..... ☐₆

Annet:

Skriv STORE BOKSTAVER, og bare ett tegn i hvert felt.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

12. Snakker din mor eller far et annet morsmål enn norsk? ⇨

Nei ☐₁ Ja..... ☐₂

Hvis ja: Hvilket? ⇨

Skriv STORE BOKSTAVER, og bare ett tegn i hvert felt.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

13. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om at du valgte å begynne på folkehøgskole? Ett kryss på hver linje.

	Hei u enig 1	Nokså u enig 2	Nokså e nig 3	Helt e nig 4
1. Jeg ville gjøre «noe annet» et år før jeg begynte/begynner på høyere utdanning/arbeid.....	☐	☐	☐	☐
2. Jeg ville ha et «friår» etter videregående skole.....	☐	☐	☐	☐
3. Jeg ville ha et år for å tenke over hva jeg vil gjøre senere i livet.....	☐	☐	☐	☐
4. Jeg ville utvikle meg selv som menneske.....	☐	☐	☐	☐
5. Jeg ville flytte hjemmefra.....	☐	☐	☐	☐
6. Jeg visste ikke hva jeg ville.....	☐	☐	☐	☐
7. Jeg kom ikke inn på den skolen eller det studiet jeg egentlig ville på gå.....	☐	☐	☐	☐
8. Hovedårsaken var at jeg får tre poeng ved inntak til høyere utdanning.....	☐	☐	☐	☐
9. Det var tilfeldig at jeg begynte på folkehøgskole.....	☐	☐	☐	☐
10. Valgte folkehøgskole på grunn av det spesifikke fagtilbudet.....	☐	☐	☐	☐

14. Hvordan fikk du først kjennskap til tilbudet fra folkehøgskolen?

NB: Bare ett kryss! ⇨

Via internett..... ☐₃
Fra familien..... ☐₁ Fra venner..... ☐₄
Via aviser eller fjernsyn..... ☐₂ Andre informasjonskilder .. ☐₅

15. Søkte du opptak til annen utdanning samtidig med at du søkte folkehøgskolen? ⇨

Nei, søkte bare folkehøgskolen ☐₁
Ja, søkte annen utdanning..... ☐₂

16. Endret du din oppfatning om framtidig utdanning i løpet av folkehøgskoleåret? ⇨

Nei ☐₁ Ja..... ☐₂

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål!

18. I hvilken grad var disse faktorene viktige da du valgte folkehøgskole? ⇨

Her svarer du på en skala fra 1 til 10.

	Ikke viktig										Svært viktig									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. At skolen hadde et frilyst verdigrunnlag	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. At skolen hadde et kristent verdigrunnlag	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. At skolen hadde en internasjonal profil.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. At skolen la vekt på samfunnsengasjement ..	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. At skolen hadde en spesiell faglig profil	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

19. Hvis du er tidligere folkehøgskoleelev:

I hvilken grad har ditt valg av folkehøgskoleprofil hatt betydning for deg senere i livet på følgende områder? ⇨

Her svarer du på en skala fra 1 til 10.

	Ikke viktig										Svært viktig									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Frilyst verdigrunnlag.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Kristent verdigrunnlag	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Internasjonal profil.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Samfunnsengasjement.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Faglig profil.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

20. Stemte du ved siste valg? ⇨

Nei..... ☐1 Ja..... ☐2 Var ikke myndig..... ☐3

21. Hvor ofte er du til stede ved gudstjenester i kirken eller andre religiøse møter? ⇨

Regn ikke med dåp, bryllup, begravelse e.l.

	Flere ganger i uka..... ☐ 1			Flere ganger i året..... ☐ 4		
	En gang i uka..... ☐ 2			En gang i året..... ☐ 5		
	Minst en gang i måneden..... ☐ 3			Sjeldnere enn en gang i året.. ☐ 6		
				Aldri..... ☐ 7		

22. Er du medlem av et politisk parti? ⇨

Nei..... ☐1 Ja..... ☐2

23. Deltar du i aktivt i en eller flere frivillige organisasjoner? ⇨

Nei..... ☐1 Ja..... ☐2

24. Hvor enig eller uenig er du i disse påstandene?

Ett kryss på hver linje.

	Hei uenig	Nokså uenig	Nokså enig	Hei enig
	1	2	3	4
1. Mine foreldre var/er interessert i politikk og samfunnsliv	☐	☐	☐	☐
2. Jeg er interessert i politikk og samfunnsliv	☐	☐	☐	☐

25. Hva kjennetegner etter din mening folkehøgskolen?

Her svarer du på en skala fra 1 til 10.

	I svært liten grad										I svært stor grad									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Mulighet for samtale om verdier, eksistensielle spørsmål og livssyn.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1. Omsorg for hverandre.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Mulighet for å bo på internat sammen med andre elever	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. At skolen preges av elevinnflytelse.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. At skolen fungerer på en demokratisk måte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Høy grad av samarbeid mellom lærere og elever utenom undervisningen.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Høyt alkoholkonsum blant elevene.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Festing i helgene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Lett tilgang til narkotika.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Elevene er med på å bestemme innholdet i undervisningstimene.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål!

	I svært liten grad										I svært stor grad									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Elevene er aktive i undervisningstimene (snakker, svarer på spørsmål etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Elevene er ikke redde for å diskutere og forsvare sine meninger	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Høyt læringsutbytte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Undervisningstilbud av høy faglig kvalitet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. At jeg som elev blir møtt med respekt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Lærere med høy kompetanse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

26. I hvilken grad har hver av disse bidratt til din generelle utvikling? ⇄

	I svært liten grad										I svært stor grad									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Folkehøgskolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Annen skolegang	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Foreldre og familie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Venner	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

27. I hvilken grad ...

	I svært liten grad										I svært stor grad									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. ... har folkehøgskolen bidratt til at du har søkt videre utdanning?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. ... har folkehøgskolen bidratt til at du har blitt sikrere på ditt yrkesvalg?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. ... har folkehøgskolen bidratt til at du ønsker å delta i samfunnet?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. ... har folkehøgskolen utviklet din evne til å samarbeide med andre?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. ... har folkehøgskolen bidratt til å utvikle dine egne interesser?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. ... har folkehøgskolen bidratt til at du har blitt bedre kjent med deg selv?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

28. I hvilken grad har folkehøgskolen bidratt til at du har fått økt selvtillit på disse områdene?

	Stemmer dårlig 1	Stemmer litt 2	Stemmer ganske bra 3	Stemmer akkurat 4
1. Tillit til å forfølge dine drømmer	☐	☐	☐	☐
2. Å snakke og argumentere i en gruppe eller forsamling	☐	☐	☐	☐
3. Å påta deg verv og oppgaver	☐	☐	☐	☐
4. Tro på at du kommer til å lykkes med videre studier	☐	☐	☐	☐
5. At du stort sett er fornøyd med deg selv	☐	☐	☐	☐
6. At du i det hele tatt duger til noe	☐	☐	☐	☐
7. At du er i stand til å gjøre ting like godt som andre	☐	☐	☐	☐
8. At du har en rekke gode egenskaper	☐	☐	☐	☐

29. I hvilken grad har internativet på folkehøgskolen vært viktig for din læring?

	I svært liten grad										I svært stor grad									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Å bo på rom sammen med et annet menneske	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Plikter i forhold til fellesarealer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Forholdet til tilsynslæreren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Måter konflikter blir håndtert på	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål!

30. I hvilken grad ...

I svært
liten grad

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

I svært
stor grad

1. ... opplever du at folkehøgskolen har formet deg som menneske?
2. ... har folkehøgskolen bidratt til å utvikle din ansvarsfølelse for andre?
3. ... opplever du at folkehøgskolen har utviklet ditt menneskesyn?
4. ... har folkehøgskolen gjort deg tryggere i ditt forhold til andre mennesker?

Har du en kommentar til denne undersøkelsen eller til noen av spørsmålene, kan du skrive her. ↴