
Om dannelse



*For Grundtvig er folkelig
dannelse vejen, ikke målet!
- Ove Korsgaard*



*Jeg tenkte at det handlet om folkeskikk
eller den mer snobbete varianten «det å
kunne sin Ibsen».
- Ingrid Nergården Jortveit*



Dannelse i dag handler om
livsorientering.
- Arild Mikkelsen

En artikkelsamling fra Norsk Folkehøgskolelag
Mai 2008

Forord av Lars Sigve Meling	3
Dannelse - av Sofie Changezi	4
Bildning i vår tid av Bernt Gustavsson	5
Den kategoriale dannelse av Ingrid Nergården Jortveit	9
Folkelig dannelse er vejen, ikke målet av Ove Korsgaard	10
Folkehøgskolens dannelsesprosjekt av Lars Sigve Meling	14
Dannelse og erfaringer fra en skolehverdag av Lars Sigve Meling	15
Dannelse, folkehøgskole og dagens elever av Arild Mikkelsen	17
En dialog om danning av Sigurd Ohrem og Erling Olav Tvedten	20
Hva vil folkehøgskolen - med folkehøgskolen av Mona Økland	23

Utgitt av:

Norsk Folkehøgskolelag
Øvre Vollgate 13, 0158 Oslo
Tlf: 22 47 43 00
Fax: 22 47 43 01
nf@folkehogskole.no

Trykk:

Odda Trykkeri AS
Postboks 253, 5751 Odda
Tlf: 53 65 03 20
Fax: 53 65 02 30
post@oddatrykk.no

"Møtet

*Dei vart så glade då eg kom
men dei såg meg ikkje"*

Forord

Det siste året har styret i NF prioritert arbeidet med begrepet "dannelse" og hvordan dette kommer til uttrykk i den pedagogiske hverdagen ute på skolene våre. Vi fikk et godt spark bak av Odd Einar Dørum på rektormøtet i fjor – der han i klartekst uttalte at folkehøgskolene ikke hadde en "nubbsjangs" i framtiden om de ikke prioriterte det som egentlig er folkehøgskolens hovedoppgave – nemlig DANNING.

Gjennom ulike opplegg som foredrag og skolebesøk – presenterer vi nå stolt en artikkel-samling rundt dannelsesbegrepet som en forsmak og forberedelse til vårt første fellesmøte mellom IKV personalet og NFs mellomkonferanse på Fana 3. – 5. juli.

På mange måter ser jeg begrepet knyttet til ulike felt i vår skolehverdag.

- som en "spisset" pedagogisk plan – der lærergruppa er sterkt involvert
- som en felles pedagogisk plan – der hele personalet står samlet i møte med elevene
- og som et grunnleggende fundament i arbeidet med å skape et godt arbeidsmiljø ute på skolene våre

Folkehøgskolens dannelsesprosjekt inkluderer derfor alle som har sin arbeidsplass på folkehøgskolen. På dette feltet tror jeg mange skoler har et stykke arbeid å ta fatt i og styret i NF vil derfor – etter Fanamøtet – komme med en oppfordring til alle skolene om å ta dette temaet opp i planleggingsuka nå til høsten. Vi vil også oppfordre skolene om tilbakemeldinger på dette gjennom spørsmålet: Hvordan arbeider vi med dannelsesbegrepet på vår skole, hva legger vi i det og hvordan kommer det til uttrykk i vår felles pedagogiske hverdag?

Artiklene i dette temaheftet tar opp begrepet dannelse på ulike måter og vi håper at det vil gi inspirasjon til å ta fatt i denne viktige debatten og dermed sørge for at Odd Einar Dørums profetier rundt skoleslagets framtid forblir en viktig advarsel.



Lars Sigve Meling
leder for Norsk Folkehøgskolelag



Sofie Changezi er masterstudent i Master of philosophy in Comparative and International Education ved Universitetet i Oslo. Her spesialiserer hun seg innenfor feltet utdanning og utvikling. Hennes masteroppgavetittel er “Primary and secondary education for Afghan refugee girls in Quetta, Pakistan: Access, opportunity and outcome”. Hun har en bachelorgrad i kultur- og samfunnsfag fra Universitetet i Oslo: Bachelorprogrammet pedagogikk.

Dannelse

Fikk du grønsinger nedover ryggen da du leste overskriften? Tenker du på den gamle, fine tanten nå?

Da kommer du til å bli lettet!

Denne artikkelen er ikke ment som en pekefinger eller som en opprømsning av gamle tenkemåter rundt hvordan du burde oppføre deg for å virke fin.

Dannelse er langt ifra det samme som å spise pent med kniv og gaffel. Det handler ikke om å være fin og fjong. Dannelsen innebærer idealer om hvordan mennesket bør og skal være i det samfunnet det lever i. Det er en aktiv prosess som handler om å gi og ta i møte med andre mennesker. Dannelse handler om å være aktiv i samfunnet rundt deg, det handler om *cultural awareness*.

Dannelsesbegrepet er svært flytende, diskutabelt og irriterende udefinerbart. Vanskelighetene rundt begrepet bunner særlig i at det er et begrep som “varierer” fra språk til språk. “Dannelse” gir kun mening på dansk og norsk som oversettelse av det tyske opprinnelsesordet “bildung”; et ord som innebefatter forfinethet, kultur, god oppdragelse, nobelhet og høyverdig etisk atferd. Videre sier svenskene “bildning”, engelskmenn og franskmenn bruker “culture” og “education”. Språkene legger dermed ulike ideer rundt dannelse i dannelsesbegrepet, og det er vanskelig å finne spesifikasjoner på hva dannelse

omfatter. I den engelske tradisjonen skjernes det ikke mellom dannelse og utdanning, begrepet education brukes i nesten alle sammenhenger.

På samme måten som vi på dansk og norsk ikke helt kan la være å knytte begrepene “oppdragelse” og “utdanning” til dannelsesbegrepet.

Dannelsens idealer endrer seg med tiden. Det vil si at det opprinnelige dannelsesbegrepet og det moderne dannelsesbegrepet rommer ulike idealer. For nordmenn betød dannelse i utgangspunktet at man var fordansket. Dette henger sammen med unionen Danmark-Norge. All høyere utdanning i hin tid foregikk i København og de fines (borgerskapets) tale og skriftspråk var dansk. Folkedannelsen ble etter hvert det allmenne dannelsesidealet.

Folkedannelsen er i sterk grad knyttet til folkeopplysningen. Etter hvert kom dannelse til å innebære all god oppførsel, takt og tone, og kunnskaper som var ervervet fra universitetene.

Betydningen av dannelsen endrer seg stadig, og nye tider betyr nyere dannelsesideal. Heldigvis. Vår tid regnes som det postmoderne og det teknologiske samfunn. Her står det flerkulturelle og det digitale sentralt. I vår digitale hverdag har blant annet begrepet “digital dannelse” blitt en sentral diskusjon. Digital dannelse

handler om å knytte seg selv til verden ved hjelp av IKT. Den individuelle dannelsen handler om en interaksjon mellom individet og samfunnet (verden). I dag er denne interaksjonen med verden i stor grad knyttet til den elektroniske verden – internett. Digital dannelse handler derfor om <http://no.wikipedia.org/wiki/Dannelse>. Vi har kort sagt beveget oss fra etikette til nettikette. Norge i dag er ikke å sammenlikne med tiden hvor Danmark og Norge stod i union. Et sentralt skille er at vi i dag har et flerkulturelt samfunn her i Nord. Det er nye ansikter, kulturer, religioner og skikker vi kan lære av, og som vi må ha en interaksjon med. Dannelse handler som sagt om å knytte seg til samfunnet rundt seg, det vil derfor være umulig å knytte seg til samfunnet slik det er i dag, uten å ha kunnskaper og være-og-tenke-måter som er knyttet til det flerkulturelle Norge.

Dannelse kan deles inn i to kategorier. Dannelse som en samfunnsmessig/-kulturell prosess og dannelse som en individuell prosess. Disse to prosessene er viktige hver for seg, men kan ikke fungere uten en interaksjon med hverandre. Dannelse er en dynamikk som handler om å gi og ta, og blir derfor til der mennesker møtes. Menneskets inter-aksjon med omverdenen, og gjennom sin individuelle prosess, er med på å virke forandrende

inn på kulturen og samfunnet. Dannelsen er dermed en personlig utviklingsprosess som skjer i møte med store og inspirerende kulturer. Dannelse er frihet, ansvar og myndighet gjennom opplysning. Denne prosessen er flytende og i stadig endring.

Et individ kan ikke gjennomgå dannelse uten å ha noe å se til. Individuelle dannelse handler om å kunne tilegne seg felles egenskaper, krav og forventninger, men samtidig gjøre dette i forhold til og i kraft av sin egne personlighet, og derfor er frihet og mangfold viktige faktorer innenfor den individuelle dannelsesprosessen. Det er ikke bare innenfor den individuelle prosessen at disse faktorene er viktige, også innenfor dannelsen av samfunnet forutsettes det at det finnes en betydelig del av frihet og mangfold.

Dannelse og globalt medborgerskap er begreper som fint kan settes under samme kapittel. De handler begge om å være situert i noe større enn seg selv. Dannelse handler om hvem vi er som mennesker, og vil vise seg i handling. Utdanning er noe vi får og kan legge fram papirer på at vi har. Vi kan ikke vise papirer på at vi er dannede mennesker. Det er i grunnen heller ikke som CV-materiale at dannelsen er interessant. Dannelsen kan heller være sentral i rollen du har som venn, medmenneske og medansvarlig samfunnsborger. Dannelsen er en livslang utviklingsprosess der man aktivt erverver seg stadig mer kunnskaper og ferdigheter om samfunn og kultur. De kunnskapene og ferdighetene vi tilegner oss blir internalisert. I begynnelsen må de terpes på, men etter hvert går ting mer eller

mindre på autopilot, og kunnskapene og ferdighetene har dermed blitt en del av våre instinkter, en del av vår dannelse.

Et dannet menneske vil være i stand til empati, forståelse av sosiale spilleregler og ha en evne til å orientere seg i det kulturelle landskapet med både skarpsinn og vidd. Det vil være et menneske med et sett av allmennkunnskaper, kulturell kompetanse, kulturell oppførsel og innsikt som det tradisjonelle samfunnet betrakter som fint. Igjen må det påpekes at dette ikke har noe å gjøre med hverken kniv eller gaffel. Dannelse handler om å kunne overskride grenser og se noe i et videre og overordnet perspektiv – ut over den konkrete situasjonen. Sentralt i all dannelse er at man løfter nesa og er aktiv i hva som skjer rundt seg.



Bernt Gustavsson er professor i pedagogikk ved Örebro Universitet. Han har blant annet forsket på å utvikle sentrale begrep innen utdanning, som folkeutdanning, demokrati, dannelse og livslang læring. Gustavssons hovedambisjon har vært å humanisere og demokratisere den pågående tekniske og økonomiske utvikling. Han har blant annet gitt ut boken “Dannelse i vor tid. Om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfund”.

Bildning i vår tid

Bildning är ett ord som väcker associationer till salonger och finrum, något som man gärna talar om i högtidliga sammanhang, men med föga betydelse för vårt vardagliga liv. Bildning blir då gärna något som kommer efter det mer betydelsefulla, utbildning, kunskap, måluppfyllelse. Men man kan tänka sig en föreställning om bildning som är grundläggande för vår förståelse av världen och som därför går direkt in i vårt sätt att vara och handla i den. Sett

så är bildning inte heller något skilt från utbildning, utan en central del av den. Den hänger därmed också samman med andra centrala begrepp för utbildning, som kunskap och demokrati. Motsatsen till bildning blir därför den smala nyttan, den snabba måluppfyllelsen, begränsningen till det mätbara och till synes effektiva. Jag ska med dessa utgångspunkter här först ge en vy över olika versioner vi kan finna av bildningstanken i vår tid.

En version som har dominans i föreställningen och diskussionen om bildning är vad vi i vid mening kan benämna som den klassiska. Den tanken utgår från det stoff som formulerades från 1700-talets andra hälft, främst av tyska filosofer och författare som Gottfried Herder, Goethe och Wilhelm von Humboldt. Det typiska för dessa är att de utgår från bildningstankens två grundläggande moment, bild och bilda. Människan skapar sig själv i en oändlig fri process, men det

finns alltid en bild, en förebild hon söker sig fram emot. Dessa två moment av bildningstanken kan vi finna genom hela bildningens historia, i vilken den ena eller andra betonas starkare, eller hålls samman i en dynamisk helhet.

Det är också då, i den sammanhållna enheten, som bildningstanken verkar som en radikal tankeväckare gentemot den förstelning som återkommande inträffar, oftast i form av bildning som ett färdigt stoff, ett gods att inhämta.

Förebilden, målet, är hämtat från Guds bild, *Imago Dei*, och blir i sekulariseringen mänskliga förebilder för en sant bildad människa. Det kan vara en förebild som Goethe, förkroppslande den ideala bildningen, och det kan vara den enskilda människan som en del av den samlade mänskligheten.

Mänskligheten är oftast liktydigt med den europeiska eller västerländska människan. Men det finns redan en antydning hos Goethe som innefattar även andra kultursfärer, den universella människan. Detta blir i dagens bildningsdiskussion centralt i förhållande till vilken kanon som ska råda.

Den fria processen återkommer som ett första inslag i de renässansperioder vi kan avläsa i den historiska utvecklingen. En sådan period är uppkomsten av den svenska folkbildningstraditionen. Här återkommer hos personer som Hans Larsson, Ellen Key och Oscar Olsson *betoningen av bildning som fri process, ett oändligt företag människan företar sig utan föreskrivna förebilder eller mål. Det kan vi också iaktta i det renässansförsök som påbörjades från 1980-talets början, en period jag själv kom in i forskningen om bildning, utifrån en folkbildande horisont.

Om vi idag ska söka se vad i denna klassiska föreställning av bildning som finns kvar som kreativa, dynamiska inslag, skulle jag främst vilja lyfta fram tre saker. Det ena är det personliga förhållandet till kunskapen, att kunskap är personligt relaterad som en del av vår förståelse både av oss själva och

världen. Det andra är bildning som fri process och resultatet av denna process. Det tredje är allmänorienteringen, att vara vidare orienterad än vad fackkunskapen och specialiseringen till ett yrke tillåter.

En andra version vi kan finna i dagens utläggningar om bildning är närmare relaterad till den engelsktalande världen, i vilken bildning blir översatt med *liberal education*. Det är en långvarig tradition med utgångspunkt i latinets *artes liberales*, de fria konsterna, såsom de konstruerades i ett framväxande skolsystem. Fria konster innebär att sådan verksamhet kräver frihet och därför måste äga rum på fristående institutioner, som så småningom blir college och universitet. På liknande sätt som de återkommande bildningsförsöken så återkommer ständigt ambitionen att återskapa denna fria verksamhet. En av dem som mest inflytelserikt har gjort sådana försök i det amerikanska samhället är filosofen Martha C. Nussbaum. Med utgångspunkt i studier av collegeverksamhet omformulerar hon den klassiska traditionen till en tanke om bildning innefattande andra kulturer. Hennes berömda formulering vid publiceringen av hennes bok *Cultivating Humanity* lyder: "studerar vi inte andra kulturer kommer vi till sist inte heller att förstå vår egen." Detta sades som svar på anklagelsen om bristande amerikansk patriotism. I Nussbaums tänkande, som går tillbaka på en aristotelisk tradition, finns också ett begrepp för kunskap, nära relaterat till bildningstanken, som jag ska återkomma till.

Den tredje version av bildningstanken jag nu ska komma till har sin grund i den förnyelse av den hermeneutiska traditionen Hans Georg Gadamer åstadkom i *Sanning och metod* (1960). Det är också det synsätt på bildning jag själv kommit att orientera mig mot efter studier av den klassiska bildningstraditionens inväxt i de svenska folkrörelserna runt sekelskiftet 18-1900,

och som jag beskrivit i *Bildning i vår tid*. Gadamer utgår från klassiska, humanistiska begrepp för att forma en tanke om människans tolkning och förståelse. Bildning är ett av de centrala begrepp han beskriver med utgångspunkt från Hegel, formulerat som "att göra sig främmande i sitt eget och göra sig hemmastadd i det främmande". Detta blir också kärnan i tanken om tolkning och förståelse, vilken jag formulerat som en relation mellan det bekanta och det obekanta. Med utgångspunkt från det redan bekanta tolkar vi det för oss själva främmande och annorlunda. Detta kan vidgas med ord som horisonter, tillhörighet, gemenskap och förhållandet till det främmande, eller den andre.

Sedda som längre idéhistoriska traditioner kan vi se den klassiska bildningstanken starkt relaterad till Kants tänkande, inte minst genom Humboldts stora inflytande. Här betonas människans autonomi i förhållande till auktoriteter och Kants berömda yttrande om upplysningens valspråk att våga vara vis, att tänka kritiskt, det vill säga tänka annorlunda med hjälp av den skapande fantasin. Denna betoning av autonomi går som en röd tråd genom bildningens och demokratins historia.

Den hegelska traditionen Gadamer förhåller sig till betonar människans tillhörighet till samhälle och kultur starkare, hennes beroende av sitt sammanhang, det kontextuella. Det är Aristoteles tanke om att människan blir den människa hon är genom de gemenskaper och traditioner hon växer upp och in i.

Detta förhållande mellan människans autonomi och de gemenskaper vi finns i, går som en röd tråd genom vår tids tänkande och samhällsforskning. Jag menar att vi här finner kärnan av demokratins problem, liksom bildningens problem i en mångkulturell och globaliserad värld. Detta ska jag återkomma till.

Centralt för detta hermeneutiska tänkande är dialogen. Grundtanken är

att olika tolkningshorisonter möter varandra i en utväxling, i vilken jag öppnar mig för en annan tolkning än min egen och därigenom vidgar min tidigare horisont. Min egen tolkning är delvis beroende av de tolkningsgemenskaper jag tillhör, men som också de vidgas och förändras genom mötet med en annan. Ett centralt moment i tolkningen är därför lyhördsenheten, öppenheten inför det för mig själv främmande och annorlunda. Själva den sak vi gemensamt försöker förstå, förstår vi bättre, rikare, genom det gemensamma försök vi dialogiskt utför. Vi kan i diskussionen iaktta att olika

Är det tillhörigheten, är det öppenheten, är det hemkomsten som blir det centrala bildningsmomentet?

uttolkningar av Gadamer skrift lägger olika tonvikt vid tolkningens tre moment: det redan bekanta, öppenheten, eller den nya förståelsen.

En metafor för tolkningen är resan och äventyret. Vi bryter upp hemifrån, från det redan bekanta, gör en utfärd ut i världen och möter där det främmande och annorlunda. Vi kommer tillbaka hem igen och tolkar in det obekanta vi mött i form av ny erfarenhet. Frågan blir: är det tillhörigheten, är det öppenheten, är det hemkomsten som blir det centrala bildningsmomentet? Gadamer själv säger hemkomsten, vilket blir liktydigt med tillgången av det nya, annorlunda och främmande. Detta kan dock ställas i relation till vad han samtidigt säger om leken, *spiel*, och om erfarenhet. *Spiel* blir metaforen för att sätta sin tolkning på spel, eller det som rör sig mellan den tolkande och det som ska tolkas, som vågornas spel, som.... Det förlägger tonvikten vid det som sker mellan den tolkande och det tolkade, ett sätt att komma bort från subjekt-objekt-problematiken. Erfarenhet är beskrivet som att förhålla sig öppen för nya erfarenheter, det mest kännetecknande för en erfaren människa.

Det vi tolkar i och utifrån är tradition. Tradition ska då inte uppfattas som något

givet, ett färdigt stoff, det är allt sådant vi finns i och föds in i, det omgivande, den värld som jag själv är en del av och är hänvisad att tolka och ständigt förstå på ett nytt sätt. Så formuleras tradition som något annat än det som vanligen brukar anges i termer av en kanon eller ett kulturellt arv. Men de exempel Gadamer anger som riktningssivare är oftast hämtade ur den västerländska kulturens stora klassiska alster. Det är läsning av texter och det dialogiska förhållandet till dem som vägleder

beskrivningen. Detta ställer in den hermeneutiska traditionen i vad som kan uppfattas som ett konservativt

försvar för den västerländska kulturens storhet, svår att upprätthålla i en mångkulturell, global värld. Det är en av de kritiska punkterna. En annan är den starka tron på konsensus, sammanmältningen av horisonter, försoningens hermeneutik. Den resande kan sägas vara den vite medelklass-mannen på sina strövtåg över världen, en erövrande Odysseus, som själv inte inser den makt han utöver över andra identiteter och kulturer.

Men samtidigt kan vi hämta centrala begrepp ur detta tänkande som kan placeras in på ett nytt sätt i en globaliserad tidsålder, i vilken beroendet av olika delar av klotet ökar och samtidigt konflikterna tilltar. Ett sådant begrepp är det aristoteliska begreppet för etisk kunskap, *fronesis*, eller praktisk klokhet. *Fronesis*, såsom Aristoteles beskriver det, utgör den form av kunskap vi använder i syfte att verka i det samhälle, den gemenskap vi lever i. Sådana handlingar vi utför då syftar till att åstadkomma något bättre, eller det goda. *Arête*, är ordet för den skicklighet eller duglighet vi utvecklar genom goda vanor. Det brukar översättas med dygd vilket leder tanken lite fel. Olika typer av duglighet utvecklar vi inom olika verksamheter, såsom *episteme* i vetenskapen, eller *techne* i

hantverket. Vi blir skickliga inom vårt område genom att ständigt hålla på med verksamheten. Detta begrepp har utvecklats i direkt kontakt med Aristoteles i vår tid av flera filosofer, och den jag anför här är åter Martha C. Nussbaum, som använder den för att formulera en tanke om etisk kunskap. I Sverige har detta kommit att tillämpas i diskussionen om praktisk kunskap, särskilt i vården, men även i återinförandet av skönlitteratur, särskilt i olika slags yrkesutbildningar. Nussbaum benämner skönlitteraturen som den indirekta vägen till mänsklig erfarenhet. *Fronesis* i traditionell mening bygger på långvariga livserfarenheter. Att handla klokt innebär att man tillämpar sina allmänna erfarenheter och kunskaper i enskilda konkreta situationer. Här finner vi en generell innebörd av *fronesis*, som anger ett förhållande mellan det allmänna och särskilda, eller annorlunda uttryckt mellan det universella och det partikulära. Detta begrepp tolkas om i den hermeneutiska traditionen och används av Gadamer som ett generellt förhållande i människans tolkning. Vi tolkar alltid utifrån vår särskilda, partikulära situation något som är allmänt, universellt tillgängligt för varje annan tolkning. Omvänt, när vi tolkar tillämpningen av en lag på ett konkret rättsfall, så utgår vi från det allmänna, lagen och tillämpar den på det särskilda, enskilda rättsfallet. Så är varje tolkning en tillämpning av vår tidigare erfarenhet och kunskap på det nya vi möter i nya särskilda situationer.

Vi kan alltså föra över tanken om tolkning formulerad som en relation mellan det bekanta och det obekanta, till en tillämpning av det allmänna på det särskilda. *Fronesis* blir därmed en etisk kunskap där det universella och det partikulära bestäms tillsammans. Den relationen har jag sökt att använda för att förmedla mellan två strömningar i samtida tänkande om samhälle och demokrati, en universell som rör mänskliga rättigheter och rättvisa, och

en partikulär som hävdar det kontextuella och särskilda i termer av kulturella gemenskaper och identiteter.

På det sättet kan vi konstatera att den bildningstanke som formulerats som utfärd och återkomst kan användas på människans handlande i etisk och politisk mening och på ett centralt samhällsproblem.

Fronesis inbegriper på det sättet alltid en förmedling mellan det universella och det partikulära. Övervägande och val görs på nytt inför varje ny situation, men grundar sig på tidigare erfarenheter. Den som förstår är inte en oberörd åskådare utan en deltagare och aktör. På samma sätt som en jurist inte endast tillämpar fixt bestämda lagar på enskilda situationer, utan med hjälp av precedensfall tillämpar det allmänna på det särskilda, så rör all tolkning ett sådant förhållande, det universella tillämpas på det partikulära.

Men en utvecklad bildningstanke, tillämpbar på vår tids kultur och samhälle behöver omfatta mer än så. En dimension som Nussbaum och många med henne betonar särskilt starkt i den mediala tidsåldern är den kritiska dimensionen. Den postkoloniale litteraturvetaren Edward Said formulerade media som "en serie instämmanden med makten". Den som i den hermeneutiska traditionen fört in en kritisk dimension är Paul Ricoeur, som med utgångspunkt Gadamer och fenomenologi utvecklat bildningstanken ytterligare ett steg. Den som i vår närhet tillämpat hans tänkande förutom jag själv är Peter Kemp i boken *Världsmedborgaren* som pedagogiskt ideal. Den kritiska hermeneutiken, eller misstankens hermeneutik, innebär en dimension av att gå under ytan och komma åt en djupdimension med hjälp av Freud, Marx och Nietzsche. Det innebär även en distansering både till det vi söker tolka och våra egna tolkningar. Här förs även förklaringen in som en del av den hermeneutiska cirkeln.

Det begrepp Ricoeur använder som tillämpligt på en bildningstanke är mimesis, även det hämtat ifrån Aristoteles och hans bok om diktkonsten. Ricoeur gör av det ett trefaldigt mimesis. Mimesis 1 är prefigurationen, det förgestaltade eller förberättade livet, den förståelse vi har av livet utifrån det samhälle vi lever och verkar i. Av det material vi här finner gör vi berättelser och gestaltningar. Dessa utgör de verk vi har tillgång till som det berättade livet, mimesis 2, konfigurationen. När vi lyssnar till eller läser, tar del av och tillägnar oss dessa berättelser, har dessa funktionen av att omgestalta tolkningen av våra liv och våra handlingar, mimesis 3, eller refigurationen.

Mimesis brukar översättas med imitation eller efterbildning. I den här omtolkningen blir den översättningen något missvisande. Vi imiterar inte de berättelser vi finner i litteraturen och konsten, utan vi använder dem som tolkningsredskap för våra liv, vilka bidrar till att omgestalta det. Tillämpat på pedagogiska situationer går Kemp enligt min mening något fel när han med hjälp av mästarelärling-relationen anger mimesis som lärlingens efterhärming av mästaren fram till den punkt när han är lika långt kommen på vägen. Det bäddar för en auktoritär relation. Kanske är det av detta skäl Ricoeur aldrig använder imitation på sitt begrepp mimesis. Detta tillämpar Kemp på bildningen av världsmedborgare så att mimesis 1 är vårt eget, mimesis 2 de andra, det främmande, andra kulturer, och mimesis 3 tillägnelsen av dessa insikter på vår egen kultur.

Därtill öppnar Ricoeurs filosofi även mot naturvetenskapen, något Gadamer förhåller sig mer avvisande till i hela bildningstraditionens kölvatten. Genom att föra in förklaringen som en del av förståelsen avser han att bygga broar

mellan human- och naturvetenskapen. I opposition mot den delning Vilhelm Dilthey gjorde i den hermeneutiska traditionen mellan människans värld som förstås och naturens värld som förklaras. I det brobyggande syftet utgår han från två tidsbegrepp, den kosmiska och den upplevda tiden, och anger ett antal broar däremellan. En sådan är kalendern som skriver in den kosmiska tiden i människans tid, en annan är generationsväxlingen och en tredje är berättelsen. Berättelsen blir det centrala medlet för människan att förstå sin värld på ett samlat sätt. Alla människor har en historia att berätta och vi har berättelser att ta del av, nödvändiga för förståelsen av det mänskliga livet.

Ett bildningsbegrepp av det slag vi så skisserat visar att bildning blir till en central del av människa, samhälle och kultur i en global tidsålder. Berättelsen om utfärd och återkomst kan vidgas till en generell ram för vilken människan tolkar och förstår sin värld. Den rör på det sättet förhållandet mellan det universella och det partikulära, eller med andra termer formulerat förhållandet mellan det rätta och det goda. Ricoeur formulerar i sin bok *Oneself as another*, sin lilla etik, en vision för mänsklig samlevnad: "ett gott liv, med och för andra, på rättvisa institutioner". Ett gott liv innefattar våra samlade drömmar, "nebulosan av våra drömmar och ideal", men ett gott liv utan vänskap och goda sociala relationer är inget gott liv och ett gott liv utan rättvisa institutioner som garanterar allas tillgång till ett gott liv är inget gott liv. Det rätta utgör gränsen för vad som är mänskligt möjligt, och formuleras därför i form av mänskliga rättigheter och kriterier för rättvisa. Inom dessa gränser kan ett gott liv utformas i sin rika mångfald, med bevarad insikt att alla är likvärdiga delar av ett och samma släkte, det mänskliga.



Ingrid Nergården Jortveit er utdannet cand.polit fra Universitet i Oslo med hovedfag i medievitenskap. Hun har også studert fjernsynsfag, kulturfag og engelsk og avslutter i år praktisk-pedagogisk utdanning. Jortveit har arbeidet i den frilynte folkehøgskolen som informasjonsrådgiver på Informasjonskontoret for Folkehøgskolen i Oslo. Hun har også jobbet som journalist i NRK, som informasjonsrådgiver i Forbrukerrådet og som lærer. Hun jobber nå som netjournalist i avisa Gudbrandsdølen Dagningen (GD).

Den kategoriale dannelse

Da jeg høsten 2002 begynte i folkehøgskolen ble jeg møtt av ordet dannelse. Et ord eller begrep jeg trodde jeg forstod. Jeg tenkte at det handlet om folkeskikk eller den mer snobbete varianten «det å kunne sin lpsen». Ettersom jeg fikk erfaring i folkehøgskolemiljøet, var med på diskusjoner, ulike kurs og seminar med mer, så begynte dannelsesbegrepet å endre innhold.

« Det viktigaste i livet er å vera menneske, uavlateleg meir menneske.»

Professor Ole Danbolt Mjøs

Jeg har i det siste arbeidet mer teoretiske med dette dannelsesbegrepet og kommet over en tysk didaktiker med navn Wolfgang Klafki (1927-). Hans dannelsesteori, den kategoriale dannelse, og bok «Dannelsesteori og didaktikk», ble for meg nyttig for å forstå mer av begrepet dannelse.

Materiale versus formale dannelsesteorier

Første gang man brukte begrepet danning ble det brukt som det motsatte av uvitenhet. Fra denne definisjonen har begrepet stadig vært gjenstand for diskusjon. De ulike dannelsesidealer og måter å forstå og forklare begrepet på innenfor pedagogikken har variert. Innenfor tysk pedagogisk tenkning har begrepet danning, «Bildung», vært brukt for å karakterisere oppdragelsens mål. Nyhumanistene (Hegel, Humboldt m.fl),

var talsmenn for en utdanning med utgangspunkt i klassisk dannelse. De la vekt på innholdet i undervisningen (det materiale, det objektive), og da spesielt den klassiske kultur som den greske antikken, latinen og så videre. Denne kulturen framsto som eksempel på menneskeverd, ro, harmoni og skjønnhet.

Ved for eksempel å undervise i Perikles tidsalder mente man at stoffet i seg selv hadde en dannende virkning i

retning av verdsettelse av demokratiet. Og slik sett «virket» den dannende på elevene. Et slikt syn vil imidlertid bety at det ikke er alt av kulturstoff som har dannende verdi. Det handler om å danne mennesker etter et bestemt kulturelt ideal.

Andre igjen (Herder m.fl) la ikke vekten på innholdet, men på den virkningen dannelsesinnholdet hadde. Poenget var å oppøve tenkning, forstand og dømmekraft og om det var gresk, latin eller matematikk var av mindre betydning. Det gjaldt å utnytte det potensialet som var hos eleven og så ville eleven gjennom det han tilegnet seg overføre dette til annet innhold og i andre situasjoner. En dannelsesstenkning som legger vekt på personlig vekst og utfoldelsesmuligheter er da i hovedsak formal.

Den kategoriale dannelse

En av dem som har vært sentral i denne diskusjonen i moderne tid er den tyske didaktiker Wolfgang Klafki. Han forsøker å forene disse to hovedgrupper av dannelsesteorier. For ham er hele poenget; Hvordan får mennesket, gjennom undervisning, en forståelse av seg selv og sin omverden? Svaret finner han i det dialektiske forholdet mellom de to tradisjonene, noe han kaller den tredje vei; den kategoriale dannelse (Klafki 1996, 2002).

Det handler om å finne det fundamentale og det elementære i det faglige innholdet, og knytte dette til elevenes personlige erfaringer; det nære. Han kaller dette for den doble åpning, at eleven åpner seg for verden og verden åpner seg for eleven gjennom forståelsen. Å finne det forbilledlige i stoffet er et viktig kriterium for utvalgelse av undervisningsinnhold. Klafki kaller dette det eksemplariske prinsipp. Men like viktig blir det å bruke eksemplene til å få elevene til selv å kjenne et behov for å ville lære. Dannelse finner slik sett sted når eleven får en opplevelse av en større betydning og forståelse gjennom stoffet. Eleven tilegner seg altså kategorier, hvorigjennom man kan forstå samfunnet og kulturen man lever i. Gjennom det man lærer om og lærer av, skal man tilegne seg en ny tenkemåte, væremåte eller blikk på verden.

Dannelse og didaktikk

Klafkis dannelses teori ser ut til å ha fått en renessanse de siste årene, siden vi med blant annet kunnskapsløftet (K06) har fått et sterkere fokus på fagligheten. Dette fordi han fremhever betydningen av innholdet i undervisningen, men Klafki støtter likevel ikke de som velger et ensidig fokus på fagene. Han er ikke fagdidaktiker, men allmenndidaktiker.

Klafki skriver for eksempel om undervisningens mål «Den almene målbestemmelse for undervisningen er her at yde elevene hjelp til at utvikle deres selvbestemmelsesevne og solidaritetsevne, hvis ene moment er medbestemmelsesevnen.

Selvbestemmelses- og solidaritetsevnen indbefatter som konstitutive momenter evne til rasjonell debatt, dvs. evne til begrunnelse og refleksjon, utviklet emosjonalitet og handlekraft, dvs. evnen til aktivt å påvirke ens egne relasjoner til den naturlige samfunnsmessige virkelighet ut fra begrunnede mål-

sætninger» (ibid. 19). For han er dette poenget med all undervisning og læring.

Klafki er opptatt av dette dannelsesperspektivet som en forutsetning for all didaktisk tenkning. Ifølge Klafki er undervisning uten dannelses teori meningsløs. «Uden dannelsesorientering vil enhver pædagogisk handling være en famlen i blinde» (ibid. 15).

Vilkår for dannelse

Men dannelse krever tid – og det nye lærerplanverket, kunnskapsløftet, med sitt tydeligere fokus på fagene og tilpasset opplæring med nasjonale prøver og sterke målstyring osv., samt et effektivisering og nyttefokus i dagens skole som også gjør at skoleledelsen må tenke økonomi på en annen måte enn tidligere, kan medføre at allmenndidaktikken kanskje taper terreng i forhold til fagdidaktikken framover. Det er i så fall grunn til bekymring siden samfunnet i kanskje enda større grad enn tidligere trenger den dannelsen som skolen kan

gi elevene. For til syvende og sist handler det om at elevene skal bli myndige, innsiktsfulle og ansvarlige deltagere i et felleskap; medborgerskap. De skal ta selvstendige valg, slik at de kan delta ikke bare som arbeidstaker, men også som kollega, venn, foreldre, ektefelle og engasjert samfunnsmedlem. Kort sagt, medmenneske.

En klasse som sitter pent, er rolige, høflige og gjør det de blir bedt om er ikke nødvendigvis noe mer dannet enn en klasse med høy temperatur og aktivitetsnivå.

Litteratur

Klafki, Wolfgang 2002 *Dannelses teori og didaktikk* Århus: Klim forlag

Klafki, W. 1996 «Kategorial dannelse». I: Dale, E. L. (red) *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Klassiske tekster. Oslo: Ad Notam Gyldendal s. 167-203.



Bernt Hagtvet er professor i statsvitenskap ved Universitetet i Oslo. Han har en M.A. i International Relations og en M.Phil i Political Science fra amerikanske Yale University. Innenfor politisk teori har Hagtvets særlig konsentrert seg om demokrati- og menneskerettighetsstudier. Fra 1983 til 1994 var han forskningssjef for Programmet for Menneskerettsstudier ved Chr. Michelsens Institutt i Bergen. Hagtvet er redaktør for "Folkemordenes svarte bok" som kom ut våren 2008.



Ove Korsgaard er professor i pedagogikk og leder av Institut for pædagogisk filosofi ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Han har sammen med nordmennene Lars Løvlie og Rune Slagstad gitt ut boka ”Dannelsens forvandlinger”. Denne tar for seg dansk og norsk utdannings- og dannelseshistorie etter oppløsningen av den dansk-norske stat i 1814 og frem til i dag.

Folkelig dannelse er vejen, ikke målet

Fag-højskoler og folke-højskoler

Ordet højskole kan føres tilbake til det tyske Hochschule og brukes ifølge *Nudansk ordbog* om to forskjellige former for høyere undervisningsanstalter: ”dels om høyere fagskoler; dels om folkehøjskole”. Ligesom i Tyskland er der i Danmark og Norge en lang tradition for høyere fagskoler som for eksempel:

Handelshøjskolen, Danmarks tekniske Højskole, Tandlægehøjskolen, Danmarks Lærerhøjskole og Landbohøjskolen. De høyere fagskoler får deres identitet ved at referere til handel, teknik, tænder, lærergjerningen og landbrug.

Folkehøjskolen har imidlertid alltid markert, at der er forskjell mellom en

høyere fagskole og en høyere folkeskole. Den avgjørende forskjell er, at folkehøjskolen ikke får sin identitet ved å referere til et fag, men ved å referere til et folk. En folkehøjskole kan defineres som en skole, der bygger på en forestilling om et folk. For at det kan ske må forestillingen forankres. Folkehøjskolen ble opprettet for å gi folkemateriel

form. Det var afgørende, at folket fik et hus - folkets hus. Højskolen som institution kan betragtes som forestillingens materielle komponent. Det var ønsket om at kunne udbrede forestillingen om et nationalt og demokratisk folk, der førte til højskolen - en særlig form for dannelsesinstitution.

At referere til begrebet folk har gennem den nationale historieskrivnings storhedsperiode fra 1840 til omkring 1960 været forholdsvis ligetil, idet man inden for humaniora som noget selvfølgeligt talte om det danske og det norske folk, den danske og den norske national-karakter og den danske og norske folkesjæl. Selv om folkehøjskolen altid har afvist at identificere skoleformen med bestemte fag, så har national historie og national litteratur i realiteten været obligatoriske dannelsesfag gennem de første 125 år af højskolens historie. Og det der karakteriserer disse fag er, at de bygger på narrative principper. Konstruktionen af national identitet er utænklig uden disse dannelsesfag. Om end der blev brugt mange andre metoder, blev national identitet i stor udstrækning opbygget ved hjælp af de fortællinger om det danske og det norske folk, der blev udviklet og formidlet i disse fag.

Gennem historien har der således eksisteret to former for folkehøjskoler: Folkehøjskolen som institution, og højskolen som forestilling. Den ene kan ses, det kan den anden ikke. Men den kan høres, når forestillingen bliver udlagt og fortolket. Den usynlige højskole udgør et 'forestillet fællesskab'; den synlige højskole udgør det materielle grundlag for dette fællesskab. At der eksisterer to former for højskole, har selvfølgelig medført mange diskussioner om, hvilken højskole, der er den 'egentlige' højskole. Er det højskolen som fortælling eller højskolen som institution?

At skelne mellem to usammenlignelige former for højskoler ligger i forlængelse af den kristne tradition for at skelne mellem to former for kirker: den synlige og den usynlige kirke. Hvordan forholdet er mellem de to kirker har været genstand for dybsindige teologiske fortolkninger. Grundtvig har i denne - som i så mange andre sammenhænge - givet sin fortolkning poetisk form. I salmen *Kirken den er et gammelt hus*, siger han i strofe to "Herre vor Gud vist ej beboer / huse, som hænder mon bygge". Efter således at have afvist, at Gud er identisk med den synlige kirke, lyder det i strofe tre: "Vi er hans hus og kirke nu / bygget af levende stene". Ligesom prædiken er en udlægning af den usynlige kirkes grundlag, er det folkelige foredrag en udlægning af den usynlige højskoles grundlag, nemlig det danske folk og det norske folk. I foredraget bliver den usynlige højskole opført. Eller sagt på en anden måde: Det folkelige foredrag er højskole 'uden mure'.

Men omkring 1970 sker der et markant brud med den dannelsesstradition, som havde præget den danske folkehøjskole siden 1864

Hverken i Danmark eller Norge er folkehøjskolens historie en enhedshistorie. Der har været ideologiske spændinger mellem forskellige typer af højskoler, det være sig skoler, der udspringer af grundtvigianismen, Indre Mission, arbejderbevægelsen, husmandsbevægelsen m.v. Men selv om de ideologiske forskelle mellem disse skoler kunne tage sig drabelige ud i samtidens øjne, fungerede skolerne - set med eftertidens øjne - på nogenlunde samme måde og med tilnærmelsesvis samme mål, nemlig folkelig og national dannelse.

Men omkring 1970 sker der et markant brud med den dannelsesstradition, som havde præget den danske folkehøjskole siden 1864. Dog var bruddet på det tidspunkt langt større i den danske folkehøjskole end i den norske.

Opløsning af de nationale dannelsesfag

Selv om det ofte fremstilles sådan, var det ikke kun folkehøjskolen, der satte lighedstegn mellem dannelse og national dannelse. Det samme gjorde grundskolen og de humanistiske fakulteter på universiteterne i København og Oslo. Indtil 1970 var danskfaget og i videre forstand humanistiske uddannelser gearret til at forvalte et historisk stof, så det ikke mistede sin identitet ved mødet med den næste generation. Denne traditionsforståelse blev opretholdt igennem en særlig form for historisk tilgang, der er bestemt af tre indbyrdes forbundne kendetegn ved overleveringen.

Det første kendetegn ved traditionsoverføringen var overleveringens kanoniske form. Efter midten af 1800-tallet blev generation efter generation introduceret til en litterær kanon ved hjælp af antologier i dansk litteratur. Frem til 2. Verdenskrig var udvælgelsen stabil. Der var enighed om, hvilke tekster, der skulle overføres i den klassiske tradition. Det andet kendetegn var, at kanonen af tekster blev formidlet i en kronologisk form. Man startede med oldtiden og sluttede med den ikke alt for moderne litteratur.

Herved skabtes en autoritativ sammenhæng i forståelsen af det historiske. Men forudsætningen for den kronologiske form var som det tredje, at den blev overleveret i en epokal form. Det var den periodevise gennemgang af epokerne, der gav perspektiv til de udvalgte tekster, samtidig med at de enkelte epoker blev illustreret igennem dem. Epokerne indledes med et gennembrud - Ludvig Holbergs og oplysningsbevægelsens gennembrud i 1722, Adam Oehlenschlägers og romantikkens i 1803 og Georg Brandes' og det moderne gennembrud i 1872. Denne form for traditionsoverførelse blev i den lærde skole opretholdt gennem et eksamenssystem, der tvang eleverne og de studerende til at tilegne sig litteraturen i

kanonisk, kronologisk og epokal form. Det eneste ved folkehøjskolen var, at den ikke behøvede et eksamenssystem for at opretholde den historiske tilgang.

Men omkring 1970 brød systemet delvist sammen. Det skete med indførelse af tilvalgsprincippet, der med ét hug indsatte en anden instans for faget end traditionen med dens

kanoniske tekster, nemlig de studerende selv. At indføre tilvalg er at individualisere studiet. Med indførelse af dette princip i humaniora, siger professor Johan Fjord Jensen, "fandt den mest radikale reform i humanioras lange historie sted. Med den mistede en århundredelang tradition sin magtstilling". Derfor blev det nu afgørende for fagets indhold og de pædagogiske processer, hvad de studerende kunne motiveres for. Med dette hug mistede de forud givne traditioner deres betydning. De forvandlede til et lager af muligheder for lærere og studerende i udveksling med hinanden. Denne udvikling brød igennem efter 1970, men fuldførtes først i løbet af 1990-ernes dekonstruktioner.

For højskolen har skiftet fra national dannelse til selvdannelse betydet et radikalt brud med den klassiske højskole. I Danmark har ingen som den tidligere undervisningsinspektør i Undervisningsministeriet, Vilhelm Nielsen, advaret mod denne udvikling. Efter at have beklædt posten i 13 år skrev han i 1983 en artikel i Højskolebladet, hvor han tog bladet fra munden. Han ser foredragets og det mundtlige ords krise som udtryk for en dybtgående krise, der skyldes "en svigtende forståelse af, at mennesker som mennesker har og er ånd, og at denne ånd kan og skal vækkes, oplives, næres, og at ord og sprog er det bedst egnede, ja, måske eneste egnede middel og redskab til en sådan aktivitet". Men udviklingen i

For højskolen har skiftet fra national dannelse til selvdannelse betydet et radikalt brud med den klassiske højskole

højskolen går fra taler-stolen til værkstedet. "De kloge anlægger musiklinjer, formningslinier, kunstlinjer, dramalinier osv. Man taler om kropssprog, som om det var et alternativ til ord-sprog (undskyld!). Til det mundtlige sprog er det i hvert fald et falsk alternativ. I selv-virksomhedens hellige navn lader man eleverne dage og uger igennem

fra morgen til aften bruge deres hænder og krop i form af projektarbejde o.lign. De danser, fotograferer, væver, spiller, tegner og maler, former i ler og andre materialer i flere uger eller måneder i træk. Ord lægges der ikke vægt på. Det er et tilbagelagt stadium."

Det mundtlige ord er på højskolen blevet "en by i Rusland", konstaterede statens tilsynsførende. "Selv grundtvigske højskoler bøjer sig for elevernes - og lærernes? - krav om selvrealisering og selvdannelse med andet end ord og gør håndens og kroppens fag til hovedsagen, ja, til eneste fag i uger eller måneder af et i forvejen kort højskoleophold. - Bifag, ja vel, det er i orden, men det må have noget bærende at være bifag til, noget som bæres af sprog og ord, hvis det skal være grundtvigsk." Vilhelm Nielsen formulerer sig her i forlængelse af den klassiske grundtvigske tradition i højskolen. Alle kerneord er med: vækkelse, talerstol, det mundtlige ord, ånd og modersmål. Hvad han ser er, at hele denne verden er i skred - dens livssyn og menneskesyn, dens skolesyn og pædagogik - og han søger at gøre klart, hvad det er, der går tabt. Men hans ord havde ingen effekt.

Ligesom indførelse af tilvalgsprincippet i humaniora på universiteterne medførte den mest radikale reform i humanioras historie på universiteterne, indebar tilvalgsprincippet på højskolerne et markant brud med den tradition, der havde domineret højskolens hidtidige

historie. Og det skete nogenlunde på samme tid. Nok havde der tidligere været visse valgmuligheder for højskoleeleverne, men de var få og gjaldt kun de perifere fag. Alle skulle have de klassiske højskolefag litteratur/dansk og historie/samfundsfag. Og alle skulle møde til foredrag. Men da valgmulighederne blev udvidet, blev de klassiske nationale dannelsesfag fravalgt. Hvad de studerende kunne motiveres for blev nu afgørende for fagets indhold og de pædagogiske processer.

Hvad Grundtvigs Højskole i Hillerød reklamerer med i 1995, beskriver præcist den måde, højskolerne fungerer på i dag: "Du kan selv sammensætte dit skema, f.eks. med vægten på: rytmisk gymnastikleder og idræt på tværs, eller litteratur og historie eller livsanskuelse, medicinsk etik, psykologi og religion, eller drama og musik, eller kunst, tegning og medier. Du kan også bare vælge frit uden en bestemt sammenhæng".

Det frie valg har bl.a. betydet en voldsom forskydning fra historiske og litterære fag til æstetiske og musiske fag som de centrale dannelsesfag. Defineres et linjefag til mindst seks timer om ugen i de pågældende fag, havde 46 højskoler linjefag i musik, 43 i kunst i 1993, mens fire havde det i litteratur og tre i historie. Med andre ord: Gennem de sidste 30 år har musik og (kunst)håndværk afløst historie og litteratur som højskolens hovedfag på de danske folkehøjskoler. Denne udvikling er ikke i sig selv udtryk for et dannelsesmæssigt forfald.

Selvdannelse, folkelig dannelse almen dannelse

Dannelse er at arbejde med sig selv. Men at selvet er et nødvendigt udgangspunkt for dannelse er ikke ensbetydende med, at selvdannelse er et tilstrækkeligt udgangspunkt. I For Grundtvig, og flere andre dannelseseoretikere, udgjorde dannelse en treenighed mellem selvdannelse, folkelig dannelse og almen dan-

nelse. Om end begrebet folkelig dannelse spillede en helt afgørende rolle for Grundtvig, er det misvisende at reducere hans dannelsesteori til en teori om folket og folkelig dannelse.

I sit skrift Til Nordmænd om en Norsk Høi-Skole fra 1837 opfordrede Grundtvig til etablering af norske folkehøjskoler, der skulle give datidens nordmænd mod og tiltro til åndelig selvstændighed. De norske folkehøjskoler kunne trække på en fantastisk arv, idet islændinge og nordmænd i oldtiden var ene om at skabe "en af Rom aldeles uafhængig dannelse". Men man skulle, ifølge Grundtvig, ikke nøjes med at oprette norske og danske folkehøjskoler: "Ret mange skridt ville den folkelige dannelse da vist ikke gøre før det blev Nordens lyst at rejse en stor videnskabelig højskole", hvis sigte skulle være "menneskelivets udvikling og forklaring i hele dets gådefulde dybde og herlige mangfoldighed, altså et universitet".

Grundtvigs dannelsesforestillinger havde således et videre sigte end udvikling af national og folkelig egenart. I sit sidste store højskoleskrift Lykønsning til Danmark fra 1847 udtrykker Grundtvig håb om, at danskerne ikke vil lukke af for "det såkaldt fremmede", men forholde sig åbent "for ej at gå glip af det almenmenneskelige, hvori naturligvis alt folkeligt omsider skal finde sit mål og sin forklaring".

Tre scenarier

Når det gælder en vurdering af højskolens mulighed for at påtage sig nye eller genfortolke hidtidige dannelsesopgaver, skal her antydes tre scenarier, der ikke gensidigt udelukker hinanden: Den første mulighed for højskolen er at fastholde og styrke bevidstheden om den nationale enhedskultur. Det har været dens historiske opgave, og denne opgave kan søges revitaliseret. Højskolen skal i det lys se sig selv som en national skole, der om opgave har at styrke det sproglige og kulturelle grundlag for nationalstaten og det nationale demokrati. Dette scenario kan suppleres ved at pege på højskolen som lokalsamfundets skole. Højskolens opgave er at få tingene til at hænge sammen, der hvor man bor og lever. Det afgørende er at få fastholdt eller genskabt lokale fællesskaber. Kun på den måde kan moralske normer og menneskelige værdier genskabes og vedligeholdes.

Den anden mulighed for højskolen er at se sig selv i lyset af 2. verdenskrig og den efterfølgende europæiske integrationsproces. Ligesom højskolen for 150 år siden var med til at gøre "almuen til folk" skal den nu være med til at gøre "danskerne til europæer". Og ligesom højskolen engang bidrog til at forankre demokratiet i et levende civilt samfund og til at udvikle en diskuterende offentlighed,

bør højskolen nu bidrage til udvikling af et europæisk civilt samfund og en europæisk offentlighed. Det implicerer ikke en nedlæggelse af det danske demokrati og den danske nationalstat, men derimod en intensivering af samspil mellem Danmark og Europa.

Den tredje mulighed er at se højskolen i universal-historisk eller verdensborgerligt perspektiv, der her i begyndelsen af det 21. århundrede har fået et globalt indhold, som det ikke havde for 150 år siden. Det lokale liv udspiller sig i stigende grad i en global verden. Det betyder, at danskere og tyskere i dag lever i et fælles samfund, nemlig det såkaldte risikosamfund. Vi deler et skæbnefællesskab, som ikke står uden

Højskolens opgave er at få tingene til at hænge sammen, der hvor man bor og lever

for den samlede menneskeheds fællesskab. Menneskeheden er i dag en geøko-

gisk helhed inden for rammerne af den samme biosfære. Højskolens opgave er at kaste et nyt lys over det personlige, lokale, nationale liv - et globalt lys. En sådan udvikling af højskolens idégrundlag kan siges at ligge i forlængelse af Grundtvigs universitetstanker.

For Grundtvig er folkelig dannelse vejen, ikke målet!



Lars Sigve Meling er leder for Norsk Folkehøgskolelag og har arbeidet i folkehøgskolen siden 1992. Han har de fleste av disse årene vært rektor ved Jæren folkehøgskole, men har i tillegg vært med i NF-styret som nestleder og sittet i økonomiutvalget under Folkehøgskolerådet. Meling er også med i Flykningegruppens beredskapsgruppe og har hatt flere oppdrag i utlandet.

Folkehøgskolens dannelsesprosjekt

Sentralt i all folkehøgskolevirksomhet har begrepet dannelse eller danning stått som en av grunnpilarene. Den grunnleggende pedagogikken, møtet med elevene og det hav av utfordringer vi møter i skolehverdagen ender opp i et begrep – dannelse.

Mange politikere roper i dag etter nytteverdien ved folkehøgskolen og ber oss ta tak i det vi virkelig kan, nemlig dannelsesprosessene. Jeg mener vi gjør det, hver dag, hver time ute på skolene våre. Vi trenger likevel alltid et puff i ryggen, en påminnelse, en ny erkjennelse av at det er dette vi har viet all vår tid til. Så står vi der med et stadig endret dannelsesbegrep og lurer på hvor veien går nå.

Folkehøgskolen skal drive "Allmenn-dannelse" heter det i loven om Folkehøgskolen. Hva ligger i begrepet allmenn-dannelse i dag? Mange av de selvsagte verdier som lå i dette begrepet er ikke så klare og selvsagte lenger. Globalisering og et nært multikulturelt samfunn har lært oss at det vi før la i allmenndanningsbegrepet ikke er like allment lenger. Vi er nødt til å ta andre menneskers kulturer, verdier og holdninger på alvor. De er våre landsmenn, de er våre naboer, de går på samme skole. Allmenndanningsbegrepet endrer seg gradvis mot et mer sammensatt kultursyn, der det nasjonale neddempes og det globale får større plass. Dette skaper dilemmaer vi er nødt til å ta tak i – er alle kultursyn, verdier og

holdninger likeverdige? Eller har vi noen spesielt høyverdige verdier, sannheter som bør ha krav på allmenngyldighet – ut over andre kulturer.

Kanskje finnes der likevel et felles multiplum innen allmenndannelsesbegrepet – et sett av felles normer og verdier noe som gjør krav på en felles anerkjennelse, for eksempel de demokratiske verdiene. Disse verdiene er basis for mye av det vi trenger ute i skolene våre og som støtter opp rundt den pedagogiske kraft vi trenger i møtet med elevene våre. Selve dannelsesbegrepet gir oss også store utfordringer, og jeg vil gjerne ta tak i noen av disse.

Begrepet endres gjennom tidene, det avspeiler ofte den tid og den kultur vi lever i, men på mange måter lever grunnverdiene i de ulike oppfatningene videre. Opp gjennom tidene har vi forholdt oss til begrepene klassisk dannelse, formal dannelse og nå kategorial dannelse.

Klassisk dannelse forbinder vi med kanontenkningen – at det finnes et opphøyet dannelsesideal, en samling av høykulturelle kvaliteter – materiale – som en må igjennom, tilegne seg for å kunne kalle seg dannet. Gudmund Hernes la stor vekt på en slik type kanontenkning i sin skolereform R-97.

Den formale dannelsen tar ikke samme grad tak i innholdet, men den virkning dannelsesinnholdet har på utvikling av oss som mennesker, av evne til kritisk

tenkning, estetisk sans og moralske vurderinger. Sterkt forenklet kan en si at det er formen på undervisningen, pedagogikken og de metoder en bruker, mer enn innholdet, som gir en god dannelsesprosess. "Det er ikke fagene det kommer an på, men måten en underviser i fagene på". En må vel likevel understreke at det vel finnes få, om noen, rendyrkede retninger mht klassisk og formal dannelse. Ofte finner vi en kombinasjon av disse hvor den ene vektlegges i større grad.

Wolfgang Klafkis kategoriale dannelse er på mange måter en kombinasjon av klassisk (materiale) dannelse og formal dannelse. Han så likevel ikke sin dannelsesteori som en syntese eller sammensmelting av disse to teoriene – men så sin teori som en prinsipielt annen der klassisk og formal dannelse står i et dialektisk forhold som gir kategoriale dannelse ekstra kraft. Han sier at dannelse er det fenomenet som gjør at vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom det objektive (materiale) og det subjektive (formale) i vår egen opplevelse og i vår forståelse av andre mennesker. Dannelse er avhengig av at vi har lært om noe, men vel så avhengig av at vi har lært av noe – slik at vi endrer tenkemåte, væremåte eller hvordan vi ser og opplever verden rundt oss. Et rendyrket klassisk dannelsesideal var på mange måter et paradoks til det vi forbinder med dannelse i dag. I mot-

setning til det absolutte, det sanne, står dagen dannelsesprosess i forandringens og forvandlingens tegn, en prosess framover, en vilje til å ta tak i nye tanker, ideer og erfaringer. Så er vel hele vår klassiske kulturarv og de gamle dannelsesmytene ubrukelige i dagens dannelsesprosess? – så langt der ifra. Tenk hvilket hav av genialitet, livs-erfaring, kunstneriske bidrag som bare ligger der klar til å brukes – ja, nettopp i dannelsesprosessen. En brønn å øse uavlatelig av i dagens skole – spørsmålet er vel heller hvordan vi bruker dette materialet.

Må vi bruke Ibsen for å fremme dannelse? Ja kanskje det – for her ligger et hav godt materiale og venter på en sulten leser, eller kanskje nei – for er det Ibsen som er viktig blir det hele feil, det må da være den geniale litteraturen, den som får oss til å tenke, reflektere, stille spørsmål, som er det viktige. Den kraften som ligger i kulturarven vår er umistelig, og har kvaliteter som gir oss opplevelser ut over oss selv, nærmest av åndelig karakter. Hvordan kan vi bruke denne

kraften på best mulig måte i en god dannelsesprosess?

I dagens skoledebatt blandes ofte begreper som utdanning, danning og til og med oppdragelse.

Jon Hellesnes har skrevet et essay han har kalt "Ein utdanna mann og eit danna menneske" Bare tittelen gir oss neste hele budskapet hans. I utdanningsbegrepet legger han tilegning av faglig kompetanse, utvikling av individualitet, evne til endringskompetanse – ja det å gjøre seg mer verdifull i visse sammenhenger, kunne selge sin arbeidskraft dyrere. Faglig dyktighet er et vesentlig element i dannelsesprosessen, men blir kun en bit av helheten. Hellesnes mener at dannelsesbegrepet favner prosesser som innebærer hele mennesket, det å forholde seg til å problematisere samfunnet som en totalitet, noe som gjennomsyrrer menneskets liv på alle områder, en satsning på: estetiske og etiske verdier, utvikling av kreative evner og kunnskap om kulturtradisjoner. Dannelse er evne

til å forholde seg til andre mennesker, til konfliktløsning, til økologisk bevissthet og til å tilegne seg en beredskap til å vurdere og å velge.

I det hele tatt verdier som, i kontrast til ren fagkompetanse, er noe som er felles for mange og som tjener fellesskapets sak, noe som gjør deg interessant som venn, medmenneske og medansvarlig samfunnsborger.

Er det da slik i dagens folkehøgskole – at vi skiller mellom faglig kompetanse og allmenndannelse i begrepet dannelse? Nei, begrepene er uløselig knyttet til hverandre og i våre skoler. Fagligheten enten den nå er praktisk, eller teoretisk rettet, har alltid vært svært sentral i vår skolehverdag. Ankepunktet har vært fastlagte pensum og eksamener – pålagt oss fra andre utdanningsinstanser, den pedagogiske friheten er den innebygde kraft som gjør skolene våre til folkehøgskoler. Vi skal likevel aldri være i tvil om at vi er en viktig i nettopp yrkesutdanningen til mange av våre elever.

Dannelse og erfaringer fra en skolehverdag

Dannelse og myndiggjøring

Møtet med elevene sett i et større perspektiv er grunnlaget for hele dannelsesprosjektet for folkehøgskolen. Med et menneskesyn der en tør møte elevene med åpenhet og uten fordommer, med respekt, tillit og anerkjennelse. Vi må legge til rette for en myndiggjøring av våre elever. Det at elevene skal kjenne og vite at de er verd noe, betyr noe og kan bidra med noe. Er møte vårt fordomsfritt, eller har årelang erfaring skap et bilde av hvem elevene våre er – før de er kommet til skolen? Tar vi oss tid til å spørre hvem de er, og hva de har med seg? Disse unge menneskene er ulike – hver og en, men alle er likeverdige. Alle elevene har krav på den samme respekt i vårt møte med dem. Tillit handler om en innbyrdes

relasjon, som bygges gradvis i forhold mellom mennesker som er villige til å gi noe av seg selv, til grunn for alle tillitsforhold ligger en gjensidig trygghet på hverandre. Jeg har opplevd at nettopp dette nære tillitsforholdet, var det som knyttet bånd, som endret holdninger og som påvirket atferd og aktivitet i positiv retning. Anerkjennelsen av å være et viktig og verdifullt medlem av fellesskapet er det siste viktige punktet. Å se og forsterke gode sider hos hverandre, gjøre hverandre gode, Hva er du i et samfunn – uten anerkjennelse, stolthet og tro på deg selv.

Dannelse og dialog

Dialog er vel kanskje et av våre viktigste verktøy for dannelse. Å våge seg ut på et usikkert område, tørre å forlate det

trygge og sikre for en stakket stund, våge å ta noen sjanser, våge konfrontasjon. Forutsetningene er likevel de viktigste. Viljen til å lytte, viljen til åpenhet og toleranse, til å smake på hverandres meninger, til å legge vekk fasiten og være villig til å se og akseptere nye erkjennelser. Søren Kirkegård går kanskje enda lenger når han sier at ydmykhet for hverandre er nødvendig for en god dialog. Den formaliserte elevsamtalen i folkehøgskolen i dag har trolig lite med en god dialog å gjøre. I forsøk på være litt poetisk skrev jeg en gang:

Den planlagte, skjematizerte "hvordan har vi det i dag" samtalen, lokker fram terapeuten i oss og er kanskje et av flere steg mot institusjonaliseringen av skolene

våre og står i sterk kontrast til den spontane, lett filosofiske og reflekterende samtalen ruslende ved et hav på ei Jærstrand uten ende. Hvor tiden ikke lenger er til, hvor tanken er fri og ubundet og hvor evigheten har formet hvert eneste sandkorn.

Der ingen er hjemme – og ingen har krav på de riktige svarene - har den likeverdige samtalen gode vilkår. Når herskesyken svekkes og ønsket om å komme seirende ut av diskusjonen blir uvesentlig, når en tørr våge noen nye uprøvde tanker og tør lytte til og smake på nye synspunkter, når livet kjennes nært og poesien blir en del av språket – er vi der vi skal være.

Dannelsesprosessen har de samme elementene i seg, det å våge seg inn i det ukjente, åpen for andres synspunkter og være forberedt på endring. Eller som Bernt Gustavsson sier: I sin videste klassiske form er dannelse å betrakte som en bevegelse, der mennesket bryter opp fra hverdagen, begir seg ut i det ukjente og siden vender hjem til seg selv igjen med nye erfaringer.

Dannelse – å se seg selv og andre

En av våre hovedoppgaver er å være et speil for elevene våre. Mennesket er ikke skapt til ensomhet og isolasjon, men til å være med i et levende samspill med andre. Vi danner det meste av vårt selv-bilde gjennom andres tilbakemeldinger, ja på godt og vondt er vi totalt avhengig av det for å danne vårt eget selv-bilde. Så må det også være en av våre viktigste oppgaver som pedagoger – å se elevene våre og gi dem tilbakemelding på det vi ser.

Myten om Narcissos ble en gang omskrevet av Oscar Wilde, den ga meg inspirasjon til et dikt som følger her:

Narcissos

*Aldri så de slik en skjønnhet
- oreadene – skogens nymfer.
De beundret Narcissos
på sin daglige vandring
til skogens tjern.*

*Aldri så de større sorg
enn da Narcissos
i sin selvbeundring
druknet
i sitt eget speilbilde*

*De forsto så inderlig
tjernets savn
- tenk å miste en så vakker venn*

*“Var Narcissus vakker?”
hvisket tjernet svakt,
salt av egne tårer.
“Min sorg er dog større en det.*

*I dypet av hans øyne
- ved stillhetens hav
kunne jeg speile
min egen skjønnhet.”*

Dannelse og “Gylne øyeblikk”

En del av dannelsesprosessen er å gi hverandre gode opplevelser. Opplevelser som blir som små byggesteiner i det å ha et meningsfullt liv. Flere av våre elever kommer fattige på positive livserfaringer, erfaringer som er så utrolig viktige for å bli glad i seg selv, og bli glad i livet. Her kan vi alle øse fra hverdagen ute på skolene våre, skolekoret der alle elevene er med i et fellesløft, et fellesskap de aldri har opplevd før. Elevkvelder der kreativitet og felles innsats gir mot til å stå er på scenen, føle at en har lyktes og høste av applausen. Alle turene med fysiske anstrengelser og samlingen rundt et varmt leirbål gir glimt av øyeblikk inn i en verden som er verd å leve. Vi kjenner når vi lykkes med dette, og vi kjenner når vi mislykkes.

Dannelse og søken etter de eksistensielle

Vi er søkende i forhold til meningen med livet. En ubevisst kraft driver oss mot spørsmål, hvorfor er vi her, hva er meningen og hvem kan gi svarene? Far og mor, venner, lærerne, presten eller politikerne? Her har vi et stort ansvar ute på skolene våre. Hvordan tar vi tak i det eksistensielle, hvordan møter vi elevene i disse spørsmålene, eller viktigst hvordan

legger vi til rette for at disse spørsmålene blir stilt.

Dannelse og vår/elevenes indre stemme

Som skoler og ikke minst som lærere har vi store utfordringer. Vi har våre ideer, verdier og livserfaringer som langt på vei farger vårt møte med elevene. Slik skal det være og elevene skal møte oss som ressurspersoner med et klart og viktig budskap. I møte med elevene har vi likevel andre oppdrag, nemlig å gi dem en mulighet til egne valg. Våre elever er i en alder der karismatiske lærere lett kan frata elevene mulighet til egne valg. Her må vi vite vår besøkestid. Stå opp med fargerike meninger, livserfaringer og egne verdier, men la det bli et rom hos den enkelte elev med tid og mulighet til selv å ta sine valg, til å bygge sin egen indre stemme. Ingen kan fortelle andre hva et år på folkehøgskole gir den enkelte eleven, ei heller kan noen beskrive hvilke opplevelser vi går i møte. Vi har en innebygd mekanisme i oss, som selv velger å begeistres eller ei. Aha opplevelser der begeistring kommer innenfra, langt inne i oss, fordi vi ble revet med, ble overbevist, ble sprudlende glad, kan aldri fortelles, beskrives eller tenkes, de må ganske enkelt oppleves. For slike opplevelser er genuint ekte og er med på å bygge vår indre stemme, oss selv.

Så hva betyr det å ha en indre stemme som påvirker våre handlinger. Kanskje kan det være å handle hensiktsmessig fordi det kjennes riktig – ikke på grunn av frykt eller represalier, men fordi det kjennes riktig, for meg, men ikke minst for alle andre, for det fellesskapet jeg er en del av.

Å finne denne nøkkelen, i møte med elevene våre, må være en av våre store utfordringer.

Dannelse og selvdannelse

Selve dannelsesprosessen er et krevende prosjekt. Det å oppøve elevenes evne til fornuftig selvbestemmelse, en kritisk evne

i forhold til det bestående, evne til en fri og selvstendig tenkning og ikke minst evnen til å gjøre etiske valg, er en stor utfordring. Når en i tillegg tar tak i de globale utfordringene kan oppgavene våre se uoverkommelige ut. Så må likevel alle de andre ulike kvalitetene skoleslaget vårt er bærere av bringe elevene nærmere kvaliteter som humanitet og medmenneskelighet. Vårt håp vil jo alltid være at vi er med på å gi unge mennesker et lite puff i retning av selvbestemmelse, frihet, myndighet – men ikke minst glede over livet og et ønske om å ta del i et felles samfunnsansvar både lokalt og globalt.

Så er kanskje det å se seg selv og andre, dannelsens viktigste element, der vi i møte med elevene, med vår livsvisdom,

våre erfaringer og verdier, kan være et spill for hverandre. Ikke som sannhetsvitner, men som medmennesker med livserfaring og med en ekte kjærlighet i det viktige møte med elevene våre.

Derfor tok jeg på ny tak i myten om Narcissos og velger å avslutte slik:

*I dypet av ditt øye
bak oseaner av blått
- der regnbuen engang fikk liv
av farger fra en brønn*

- i dypet av ditt øye

*I dypet av ditt øye
bak tusen stjerner
der evigheten er et glimt av lys
lever den sannhet som styrer tiden*

*I dypet av ditt øye
der ropet søker et svar
gjemmes naturens eget orakel*

I dypet av ditt øye

*åker på åker
med drømmer, lengsler og savn*

*I dypet av ditt øye
et normespinn
en livsvev som speiler mitt liv*

*fant jeg en dag
min egen skjønnhet*

- i dypet av ditt øye



Arild Mikkelsen var leder for Norsk Folkehøgskolelag fra 1988 til 1989, men er nå tilbake som rektor på Buskerud folkehøgskole. Mikkelsen har sin utdanning fra Universitetet i Oslo, med musikk og idéhistorie mellomfag og hovedfag i norsk. Han har jobbet med folkehøgskolesaker både på nordisk og europeisk plan. Fra 2000 til 2003 Mikkelsen han lektor ved Nordens Folkliga Akademi i Göteborg.

Dannelse, folkehøgskole og dagens elever

1. Innledning

Det er ikke enkelt å gå inn i feltet dannelse, folkehøgskole og dagens elever. Her ligger det mange vanskeligheter, mange uavklarte punkter, og mange utfordringer som folkehøgskolen er fristet til å skyve under teppet i elevrekrutteringens navn. Det er viktig og nødvendig å reise debatten om dannelse i disse tider. Det kan nemlig se ut som om folkehøgskolen er i ferd med å forsvinne inn i en slags opplevelsespedagogikk. Det er de gode opplevelsene, oppturene, reisene og kickene som framheves, særlig i informasjonsarbeidet der det handler om å rekruttere

elever. Sosial kompetanse, konfliktløsning, demokratiske erfaringer og utvikling av samarbeidsevne står det mindre om. Dette er kanskje ikke noe å forundre seg over, men det går en smertegrense et sted: hvor stort kan gapet bli mellom på den ene siden det vi inviterer elevene til og på den andre siden det vi er forpliktet til i henhold til mandat og lovverk - og som også utløser konkurransepoengene. I denne sammenhengen er det både viktig og oppmuntrende at det settes i gang et større arbeid på refleksjon om dannelse i vår tid. Først noe om folkehøgskolens identitet, slik det er formulert i *NOU 2001:16*

Frihet til mangfold, og slik det har utkrystallisert seg i loven. Folkehøgskolen har gjennom sin historie stått i flere spenningsforhold:

- Spenningen mellom det nasjonale og det universelle. Folkehøgskolen var en viktig del av bygginga av nasjonalstaten, men pekte samtidig utover det nasjonale ved å vektlegge eksistensielle tolkninger av hva det vil si å være menneske.
- Spenningen mellom det elitære og det folkelige. Folkehøgskolen startet som en protest mot latinskolenes elitepregede dannelsesideal, og ble en skole for

bondeungdom, etter hvert også for ungdom fra byer.

- Spenningen mellom det medkulturelle og det motkulturelle. Folkehøgskolens utgangspunkt var et folket var myndig, og at demokratiet og den nye organiseringa av folket måtte ha dette som utgangspunkt. Folkehøgskolen ble derfor en moderniseringsagent, men stod samtidig i opposisjon til statsmakten og konservative krefter i skole og pedagogikk.

- Spenningen mellom tradisjon og modernitet. Folkehøgskolen har sett det som sin oppgave å verne om tradisjonsstoff innenfor kunst, sang og musikk, dans og håndverk, men har samtidig introdusert og båret fram framskrittstanker innenfor pedagogikk og samfunnsliv.

Det er på denne bakgrunnen man må forstå folkehøgskolelovens § 2: "Folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning". Hensikten med denne lille historiske ekskursjonen er først og fremst å slå fast at folkehøgskole er noe som kan defineres og forstås utfra historie og tradisjon. Folkehøgskolen har et mandat som til enhver tid gjør den til noe mer enn det som folkehøgskolene til enhver tid er og gjør. Jeg legger til grunn at begrepet folkehøgskole er et normativt begrep mer enn et deskriptivt begrep, og at dagen refleksjon rundt dannelse må ha dette som utgangspunkt.

2. Dannelse i dag må handle om å kunne samle seg

Kirkefader Augustin skrev i tiende bok av "Bekjennelser" i forbindelse med sitt strev med å finne ut hva tid var: "I deg min sjel måler jeg mine tider". Med det mente han, meget forenklet og overflatisk sagt, at menneskets bevissthet har evner til gjøre både fortid og framtid nærværende, så å si samle tidsdimensjonene i et nærvær. Om vi forlater de augustinske subtile tidsanalysene,

men overfører essensen av dem til vår egen tid, mener jeg at dannelse har noe å gjøre med å fatte de store historiske perspektivene eller linjene slik at framtid blir gjort nærværende som en mulighet, som et håp, og som noe som angår øyeblikket. Dannelse er å gjøre fortid og framtid nærværende i bevisstheten for dagens unge mennesker.

De elevene jeg har erfaring med de siste fem årene, er - alle deres gode egenskaper og kvaliteter ikke fratrukket - mildest talt adspredte og i egentligste forstand sprikende i tanken. I vår tid med sitt sterke medietrykk, med sin døgnåpne elektroniske verden, er det mye som hindrer unge mennesker i den basale dannelse som ligger i å kunne "samle sin sjel". Dannelse handler om å se at ikke alt er selvsagt, at mennesker før oss tok sine valg som har ført oss dit vi er i dag, og at våre valg i dag staker ut det framtidige samfunnet.

3. Dannelse handler om og forene det timelige med det evige

Jeg forlater ikke Augustin helt ennå. Han mente nemlig at når bevisstheten gjør det fortidige og det framtidige nærværende i et slags nærværende nærvær som han kalte "nunc stans", eller det stående nå, åpnet evigheten seg. Evighetsperspektivet finnes som mulighet i den menneskelige bevissthet.

Igjen med fare for å banalisere Augustin, mener jeg at dette har noe med dannelse å gjøre. Grundtvig var inne på det samme i forbindelse med sitt syn på en vital oppgave for den folkelige høyskole, nemlig det å forbinde det timelige med det evige. Dannelse er å knytte forbindelsen mellom det timelige og det evige.

Dette dannelsesperspektivet er like gyldig for frilynte såvel som for kristelige folkehøgskoler. Når evighetsperspektivet forsvinner for oss, blir tilværelsen grunnere. For den frilynte folkehøgskolen ligger det kanskje fortsatt en

ekstra utfordring her i og med at evighetsperspektiv som oftest koples opp mot religion, og religion er noe frilynte folkehøgskoler har overlatt til de kristelige. Dette holder ikke i vår tid.

Opplysningstid koplet opp mot framvekst av et kapitalistisk industrisamfunn gjorde religion dels til noe avlegs og bakstreversk, noe som hindret en utvikling av et bedre samfunn, og dernest til en privatsak. Dette er modernitetens syn på religion og det ble ytterligere forsterket i vårt sosialdemokratiske Norge med det resultat at religion ble mindre og mindre viktig for de fleste. Vi ble sekulariserte, ganske enkelt.

I vår ettermoderne eller seinmoderne tid har religionen kommet tilbake på en måte som nok har overrasket mange. Det multikulturelle samfunnet har brakt islam fram i vår oppmerksomhet, og utfordringene som vokser ut av møtene med denne religionen og dens tilhengere står i kø. Samtidig ser vi framveksten av en ny type kristelig fundamentalisme, særlig sterk i USA, men den bryter også fram her hos oss.

Dannelse handler om å møte disse nye utfordringene uten å miste hovedfokuset, nemlig at det timelige og det evige skal møtes. Dannelse er finne en måte å gjøre mennesker til en del av noe større, så å si hvelve en himmel over hverdagslivet. Dannelse blir å finne nye dype kilder til håp når industrisamfunnet forsvinner bak oss, når teknologien ikke lenger er husgud og når framskrittstanken vakler i klimakrise og atomteknologi delvis ute av kontroll.

4. Dannelse handler om å kunne møte den Andre

Folkehøgskolen er en skole med en pedagogikk som er samtalebasert, erfaringsbasert og deltakerstyrt. Vi liker også å tenke at folkehøgskolen er en inkluderende skole, at vi arbeider med heterogene grupper, og at skolene er en møteplass for ungdom som ellers ikke ville møtt hverandre. At det ligger dannelsesaspekter ved alt dette, kan det ikke være tvil om. Jeg har likevel lyst til å

dvele litt ekstra med møtet mellom lærer og elev.

Nærhetsetikken som har oppstått etter filosofer som K.E. Løgstrup og Emmanuel Levinas legger vekt på at møtet med den Andre fører til et fundamentalt ansvar hos jeg-et, et ansvar den enkelte ikke kan oppfatte som et fritt valg, men som er der som en konstant fordring. Å handle moralsk innenfor

en slik tenkning, blir å gi et svar til den som ansvaret er for. Nærhetsetikken vil da holde fram at handlingen viser tilbake til ulike fenomener som ligger forut for handlingen. Handlingen er å forstå som et tilsvarende, eller et synlig ansvar, i forhold til disse forutgående fenomenene. Det er kanskje særlig Løgstrup som er tydelig på hvilke fenomener det er snakk om her, nemlig; tillit, talens åpenhet, barmhjertighet og medfølelse, det som han kaller de

spontane livsytringer.

Med framveksten av nærhetsetikken de siste 15 – 20 åra har tyngdepunktet flyttet seg fra en eksistensiell forståelse av subjektet som primært, til en etisk forståelse av ansvaret for den Andre som primært. Etikken har blitt den første filosofi! Det ligger mange problemer og utfordringer i nærhetsetikken som jeg ikke skal komme inn på her, men jeg vil likevel hevde at den etiske vending i filosofien fører med seg vesentlige innsikter og oppgaver for dannelse i vår tid, og for arbeidet i folkehøgskolen.

Nærhetsetikken vil hevde at det er i de nære relasjonene at vår moralske profil avtegner seg tydeligst. Det er i forholdet til våre nærmeste at ansvaret blir tyngst, og det er i de nære forholdene det er lettest å krenke, eller å bli krenket. Om vi går utover de nære familiebåndene, er det få arenaer i livet hvor mennesker kommer så nær hverandre som på en folkehøgskole. Det gjelder særlig elevene i mellom, men også forholdet mellom lærer og elev. Hvordan skal folkehøgskolelærere møte fordringen fra den Andre, det vil si dagens folkehøgskoleelever?

Dannelse for folkehøgskolelærere i dag handler om å se eleven som den Andre, som en jeg har et ansvar for utfra en dyptpløyende etisk fordring. Om dette perspektivet slår inn i folkehøgskolen tror

jeg det vil få konsekvenser for sosialpedagogikken, for praktisering av regelverk,

rammebrudd osv, samtidig som vi et stykke på vei vil skjære unna diskusjonene om terapi. Dannelse i vår tid er å se medmennesker (elever) som den Andre i nærhetsetikkens perspektiv.

5. Dannelse i dag handler om livsorientering

Filosofer og sosiologer som Thomas Ziehe, Ulrich Beck og Anthony Giddens har hver på sin måte trukket fram at det karakteristiske for vår tid er at enhver er sitt eget livsprosjekt. Dagens mennesker veksler mellom ulike adferdslogikker siden det moderne samfunnet ikke integrerer menneskene i sitt funksjonssystem som hele mennesker. Dette hevder Ulrich Beck i boka "Risikosamfunnet", og påstår videre at det er i sosiale tomrom, blant "ruinene" at det oppstår lekeplasser eller muligheter for egne liv. Menneskene lever sine liv under forhold som i vid utstrekning unndrar seg deres kontroll. Anthony Giddens sier det enda tydeligere i ei bok om det senmoderne samfunnet: "Den desorientering som kommer til uttrykk i følelsen av at systematisk viten om samfunnsorganisering ikke kan oppnås, skyldes først og fremst den følelsen mange av oss har av å være fanget i et univers av begivenheter som vi ikke helt forstår, og som for en stor del synes å være utenfor vår kontroll".

Dette tror jeg er viktige synspunkter i en debatt om dannelse i folkehøgskolen, og folkehøgskolens gamle oppdrag om å gi livsopplysning og livsorientering, må ha dette perspektivet med seg.

En paradoksal livssituasjon har oppstått; samtidig som samfunnet blir mer og mer

komplisert og uoversiktlig og utenfor vår kontroll, blir samfunnsmessige kriser veltet over på den enkelte i form av individuelle risikoer. Samfunnsmessige kriser framstår i stor grad som individuelle, hevder Ulrich Beck, samfunnsmessige kriser slår om og blir psykiske disposisjoner.

På denne bakgrunnen skal folkehøgskolen arbeide med livsopplysning og livsorientering, det vil si dannelse. Dannelse forstått som livsopplysning på denne bakgrunn handler om epistemologi og antropologi, eller om erkjennelsessyn og menneskesyn. Unge mennesker må gis muligheter til å erkjenne mulighetsbetingelsene rundt det å ta ansvaret for egne liv. Folkehøgskolelivet bør være et bidrag til dybdeboring på dette området gjennom å vise hvordan et godt liv kan leves, og gjennom å insistere på folkehøgskolens menneskesyn i en verden der mye er utenfor den enkeltes kontroll.

6. Dannelse må handle om frigjøring og nyorientering

I folkehøgskolen er tradisjonen tungt tilstede i mange sammenhenger. Den popper opp i festtalene, og den ligger der i mange pedagogiske debatter, og den ligger i veggene på de aller fleste folkehøgskolene. Og for all del, det er mye flott i tradisjonene, men de blir til konserverende omklamringer om de ikke fornyes og vitaliseres. Et sentralt ord i denne sammenhengen er kulturarv.

I en artikkel i *Kirke og Kultur 1/2008* har professor i folkloristikk Torunn Selberg en interessant artikkel om vår kulturarv. Hennes hovedpoeng er at kulturarv og tradisjon ikke bare er noe som er tilstede som noe selvsagt, men at kulturarv "er aktualisert, utvalgt og navngitt i komplekse prosesser.

Gjennom slike prosesser blir fenomen fra en gruppes fortid gitt høy symbolsk verdi for å bli beskyttet for samtidens og fremtidens generasjoner. Gjennom å navngi noe som kulturarv og tradisjon blir noe husket, mens annet blir glemt. Å betegne det som ens egen gruppe oppfatter

som viktig, verdifullt og høyverdig som tradisjon og kulturarv, er å ta makt over det som en anser som vesentlig i verden, og med det kanskje undertrykke det som andre synes er vesentlig”.

Dannelse i dagens folkehøgskole må ha med seg dette perspektivet når kulturarv og tradisjon presenteres for elever. Folkehøgskolen som møteplass er en flott mulighet for å spille kulturarv og tradisjon ut mot dagens elever på en kritisk og levende måte, ikke som verken pensum eller eksamensstoff. Sang-, danse-, og ulike håndverkstradisjoner lever i folkehøgskolen. Dannelse handler å fornye gjennom reflektert kritikk. Folkehøgskolen må ikke bli et slags museum der kulturarv og tradisjon stilles ut som gjenglemte gjenstander, men heller ikke flyte av sted hemningsløst på overflatiske trender og tendenser.

7. Dannelse er å gi seg tid

Den amerikanske sosialantropologen Steven Borish bodde og arbeidet mange år i Norge og Danmark, og har skrevet en meget interessant bok om dansk folkehøgskole; "The Land of the living". Her gir han en overraskende, men treffende karakteristikk av hva en folkehøgskole er. Han bruker begrepet til psykoanalytiker Erikson, og sier at folkehøgskole er et "psyko-sosialt moratorium", det vil si "a period of delay granted to somebody who is not ready to meet an obligation or forced on somebody who should give himself time". Folkehøgskolen er tilbudt til unge mennesker som vil gi seg litt tid, mellom avsluttet obligatorisk utdanning og den videre karriereveien. Det er ikke så lange veien fra begrepet psyko-sosialt moratorium hos Borish/Erikson til Grundtvigs "Aandens Skab-

ertime". Folkehøgskolens store gave til dagens unge mennesker er tid til å tenke seg om, sammen med medelever i et tett sosialt fellesskap der egne interesser står i sentrum, og der faglige utfordringer treffer nettopp disse interessene.

Folkehøgskole er å gi elever tid, tid til å tenke seg om, tid til å dyrke dype interesser, tid til et forpliktende og engasjerende sosialt liv. Folkehøgskolen må finne en vei ut av tidsklemmer og "øyeblikkets tyranni", det vil si det altfor hektiske, stressende livet som ikke gir rom for refleksjon. Folkehøgskolen må derfor stadig arbeide med sitt dannelsesoppdrag, og verne om elevens tid til å reflektere, til å tenke.



Sigurd Ohrem (t.v.) er PU-leder og folkehøgskolelektor.

Erling Olav Tvedten (t.h.) er rådgiver i videregående skole og mangeårig rektor i folkehøgskolen.

Samtalens tema er danningens kontinuitet og betydning i forholdet mellom folkehøgskolen og videregående skole. Konkret tar de to utgangspunkt i et eksisterende dannelsesprosjekt ved Sandefjord videregående skole.

En dialog om danning

Sigurd: Dere er i ferd med å starte et dannelsesprosjekt, og vil handle ut fra dannelsesbegreper som forutsetter en sosial og kulturell horisont. Hvor vil dere med dette?

Erling: Et viktig prinsipp i prosessen er fokus på ny adferd, nye leveregler, nye måter å forholde seg til hverandre på. Disse skal vokse fram som et resultat av en ny forståelse for danning og ikke motsatt. Vi vil forholde oss til hverandre med respekt. Det tror jeg har mye med

danning å gjøre, respekt i ordets beste forstand.

S: Uønsket atferd kan være utgangspunkt for dannelsesprosjekter både i videregående skole og i folkehøgskolen. Det å få elever, eller lærere, eller hvem som helst egentlig, til å oppføre seg i tråd med danningens idealer, har med gjensidighet i relasjonen å gjøre. Mener du da at det er akseptabelt å bruke disiplinære midler for å modifisere den atferden? Kan det skapes gjensidighet og

respekt når utgangspunktet er at den ene parten viser disiplinære avvik?

E: Idealet for prosjektet jeg leder, er at vi gjennom samtale, utvikling av sosial kompetanse, medmenneskelighet og gjensidig respekt, vil nå disse resultatene. Men jeg er tilbøyelig til å mene at danning også betyr å forholde seg til de grensene som skolen må sette av hensyn til elevenes trygghet og trivsel og av hensyn til målsettingen for skolen. Danning er normbasert. Man forholder

seg til leveregler, til grenser. Man lever ikke et grenseløst liv.

S: Ligger det også en liten dose Grundtvig her?

E: Den samtalebaserete, levende vekselvirkning, livsopplysningen, det verdi- og normorienterte skolesynet, den relasjonstenkingen Grundtvig forfekter, det er nettopp hva vi nå er ute etter å framelske ved hjelp av dannelsbegrepet. Men her ligger jo folkehøgskolen naturlig nok et stykke foran den videregående skolen.

S: Når det kommer til atferden, er dere også opptatt av forholdet mellom liv og lære...

E: Blant annet derfor blir personalet viktige som rollemodeller. Både i videregående skole og på en folkehøgskole er det viktig at personalet er tydelige voksne. I så måte er Grundtvigs skolesyn et godt fundament for den rollen de voksne har i folkehøgskolen. Det er det samme i en videregående skole, men forutsetningene for å lykkes, for å få en dialog med 2000 elever, er mildt sagt litt annerledes.

S: Hvis du ser på prosjektet dere nå jobber med ved Sandefjord videregående skole, bærer det tydelig preg av en klar atferdsorientering? Her har jo elevene til og med uttalt til avisa at de skal lære å oppføre seg pent og høflig?

E: Normerte grenser er den rettesnora som vi alle trenger for å få livene våre til å fungere. Enkel rollemodellproblematikk som kan være grunnlaget for en god samtale, er: En lærer nekter, med kaffekoppen i handa i en skoletime, en elev å drikke brus i timen. I slike tilfeller er det likevel danningen som kommer først. Hvis du lykkes med å operasjonalisere dannelsbegrepet i din egen praksis, og få det til å synes i de daglige relasjonene, på arbeidsplassen og hjemme, da trenger du ikke en gang å snakke om danning.

S: Å balansere mellom ytre atferd contra indre holdningsorientering, må være en utfordring. Hvordan unngå Margrete Munthe-fella dvs. faren for å ende opp med øyentjener-pedagogikk?

E: Når du er en del av et samfunn, får du straks et ansvar. Du må forholde deg til omgivelsene, og har et medansvar for å få ting til å fungere. Her gjelder visse normer, og du kommer ikke utenom å snakke ut fra disse. Så her er det nettopp sammenheng mellom atferd og normer, dvs. holdninger. Men, det er klart, når elevene snakker om hva som foregår, slik det skjedde i avisen, blir ikke dannelsbegrepet problematisert. De ser ikke så lett bak atferden. Samtidig er de aller fleste elevene også opptatt av ordnede forhold på skolen, av normer og gode leveregler.

S: Danning og demokrati henger nøye sammen. Hvordan ser du på det at elevene er med å debattere og utforme de reglene de skal rette seg etter når de skal gå gjennom slike dannelsprosesser?

E: Jeg tror det er kjempeviktig at elevene er med å diskutere. Men i skolesammenheng har jeg ingen tro på et fullstendig demokrati hvor flertallet skal bestemme i alle sammenhenger. I en del grunnleggende forhold på skolen har jeg og lærergruppa vært lite demokratiske i forhold til elevene. Likevel var jeg helt klar på at danning var utgangspunktet for prosessene vi skulle gjennom.

S: Nå jobber du på en skole med nesten 2000 elever. Tidligere har du vært du 30 år på en skole med under 100. Er det mulig å tenke skole og danning på samme måte i disse to formatene, og når det i tillegg også er to forskjellige skoleslag?

E: Mål, metoder, organisering og en rekke andre faktorer er svært forskjellige. Men på overordnet nivå er likhetene mange. I begge skoleslagene skal det lages gode læringsmiljøer,

basert på god pedagogikk og metodikk, for ikke å si god danning. For vi må ikke et sekund glemme at det er unge, enestående mennesker vi har med å gjøre, uansett skoleslag.

S: Nå har vi snakket mest om danning i forhold til elever. Finnes det udannede lærere?

E: Det gjør det. Noen mangler for eksempel respekt for elevene, for deres egenart, for deres behov. Det finnes lærere som ikke tar elevene på alvor, som setter sine egne behov foran elevenes. Danning har mye med oppmerksomhet å gjøre, det gjelder å se den andre, både som elev og menneske i skolesammenhengen. Lærere og elever som ikke mestrer dette tror jeg vi langt på vei kan karakterisere som udannede. Men denne typen oppmerksomhet skal vi jo nettopp jobbe med, så her er det håp for alle.

S: Betyr det at det er usynlige grenser mellom faglig kompetanse og dannelskompetanse hos en lærer?

E: Mange ganger blir de faglige kravene så til de grader fokusert, at danningen, relasjonene og lærernes bidrag til utviklingen av elevens sosiale kompetanse neglisjeres.

S: Nå har lektorene krevd høyere lønn fordi de har kunnet bevise at de har større læringseffekt i videregående skole. Da jeg gikk på videregående, hadde vi 20 lektorer som var i ferd med å gå av med pensjon. Omtrent alle var fullstendig fokusert på fag, på bekostning av danning. Jeg vil driste meg til å anta si at under halvparten av dem var dannede i din forstand. De var veldig flinke i sitt fag, men de var svake i forhold til å "se" elever. Dessuten ville de helst bare forholde seg til de faglig sterkeste elevene.

E: Ja, og det er en holdning som lever i beste velgående i videregående skole. Det har alltid vært et enormt fokus på

pensum, resultater og karakterer. Etter at Kunnskapsløftet ble innført, ble fokuset ytterligere forsterket, samt at mange elever uten interesse for teoretiske fag blir presset til å ta slike. De blir garanterte tapere i forhold til å få brukbare karakterer. Å ta eksamen med best mulig karakterer er ofte det eneste som teller. Da MÅ man samtidig huske følgende: Ikke alt som teller, kan telles. Mange lærere glemmer at skolen har både dannende og utdannende funksjoner. Bygging av sosiale relasjoner, utvikling av respekt, tid til refleksjon er viktige begreper som altfor ofte forblir kun fyndord.

S: Det klages over mangelfullt læringsmiljø, det klages over manglende tid. Lærerne sier ofte: Vi må arbeide med fag, vi rekker jo ikke pensum, hva med karakterene, hva med eksamen?

E: Da sier jeg: Danning er både et mål og en metode. Danning er grunnlaget for de gode relasjonene, og arbeid med danning er glimrende som metode for å skape et godt læringsmiljø. Det sier seg selv at elevene lærer bedre i når miljø er godt. Her tror jeg at den videregående skole har mye å lære av folkehøgskolen, der fokus nettopp ligger på å skape det gode læringsmiljøet.

S: Det er ofte en utfordring å operasjonalisere begreper som egentlig handler om uformelle og ikke målbare kvaliteter. Ta det svært aktuelle spørsmålet om realkompetanse. Også her kan det blir konflikt mellom sterke faginteresser, og generelle læringsmål. Kan verdier knyttet til danning ses på som en del av realkompetansen?

E: Ja, det tror jeg faktisk. En av utfordringene er imidlertid at begrepet danning ofte blir for abstrakt og filosofisk behandlet. Det følges ikke opp av en operativ, handlingsorientert tenkning. Jeg ønsker derfor å knytte danning direkte opp mot den praktiske sammenhengen, den virkelighet elevene møter på skolen i hver eneste skoletime. Danning skjer i skolehverdagen, gjennom refleksjon og perspektiver på eget liv, forholdet til andre mennesker, med bærekraftighet på alle nivåer. Dette er viktige sider ved realkompetansen. Danning er å forholde seg til livet i "al sin skjønnhet og gru", fritt sitert etter Grundtvig.

S: Du snakker om orientering utad, bevissthet, om det å forholde seg til andre mennesker, om refleksjon osv. Et begrep som ligger meg nært på hjertet i denne sammenheng er relasjonell kompetanse. Knytter dere dette til danning?

E: Ja, det er to sider av samme sak! Jeg er overbevist om at relasjonell kompetanse er sentralt når en skal lykkes eller nå et mål, uansett sammenheng. Særlig dette med å bygge positive relasjoner er avgjørende i mange sammenhenger. Å være positiv, konstruktiv, gjerne konstruktivt kritisk, er dannende i kraft av den tenkning som ligger bak en slik atferd. Det å hente fram det positive i deg selv og dine medmennesker vil ofte være avgjørende i arbeidet med danning.

S: Og dermed legger du grunnlaget for opprettholdelse av relasjonen, noe som igjen er en forutsetning for videre kommunikasjon og identifikasjon. Du kan ikke både være negativt kritisk og

samtidig håpe på at det skal komme flere frivillige møter!

E: Jeg har en tanke om dette: Hvis du bruker ros som metode i forhold til danning, læringsmiljø, realkompetanse, kall det hva du vil, hvis du prøver å hente fram det positive gjennom ros, er du nesten garantert at relasjonen blir bra. Det finnes alltid noe å rose for, det er alltid noe å snakke positivt om. Og det skal godt gjøres å få en fullstendig konfrontasjon eller en total mangel på forståelse hvis du funderer samtalen på en positiv relasjon.

S: Men stadig snakker vi om elever som har store tilpasningsproblemer...

E: Jo, og det er fordi dette perspektivet er særlig viktig i forhold til de som sliter. For selv hos de tilsynelatende verste, de som nesten bare finner på faenskap, er det også mye å rose. Jeg sier: Sørg i hvert fall for å løfte fram det positive, og husk at disse elevene omtrent aldri har fått høre et rosende ord om sin egen atferd, væremåte eller klesvaner og hårfrisyre. De har bare fått dritt hele livet.

S: Helt til slutt, når du snakker om verstingelever tenker en fort på det terapeutiske 70-tallet, der alle skulle tilpasses og normaliseres. Ville dere være fornøyde hvis bare den ytre atferden hos elevgruppa endret seg, har dere da lykkes med dannelsingsprosjektet?

E: For å være kort og klar: Absolutt ikke, men vi har berynt...



Mona Økland har en BA i dans fra Laban Centre i London, samt hovedfag i gammelgresk fra Universitet i Bergen. Hun har arbeidet som danser, koreograf og danselærer, i den senere tid også som rektor på Sunnhordland folkehøgskule.

”Hva vil folkehøgskolen - med folkehøgskolen?” Et spørsmål om skoleslagets legitimitet

På rektormøtet i Molde utfordret Odd Einar Dørum rektorene med dette spørsmålet. For oss som jobber i folkehøgskolen er dette en stor utfordring, og spørsmålet kan knyttes direkte mot skoleslagets legitimitet: Hvordan forsvarer vi folkehøgskolens eksistens? Har folkehøgskolen eksistensberettigelse i dagens Norge? Enn i morgendagens? En forutsetning for å ha berettigelse er at vi har legitimitet i samfunnet rundt, noe som igjen henger sammen med det innhold vi gir skolen.

Tradisjonelt har folkehøgskolen søkt å legitimere sin virksomhet i begrepet danning, og i dagens lovtekst er det klart uttalt at folkehøgskolen skal fremme ”allmenndanning og folkeopplysning” (Folkehøgskoleloven, 2002, § 1). Samtidig er det klart at folkehøgskolene er avhengige av at elever søker seg til skoleslaget, og hver skole blir således også en aktør i et marked i konkurranse med andre folkehøgskoler og med andre institusjoner for videre utdanning. Videre kan ungdoms valg av reise (dannelsesreise?) sees som å konkurrere med det å gå på folkehøgskole.

I det følgende vil jeg se på begrepet danning, både den historiske bakgrunn for begrepet og dagens bruk (politisk og pedagogisk). Videre vil jeg se på om det er mulig for folkehøgskolen å være en institusjon primært for danning,

samtidig som den er blitt en aktør i et marked. Eller er det slik at markedet er den enkeltfaktor som i størst grad er med å bestemme innholdet i skoleslaget? Om det siste er tilfelle, vil skolen lett kunne miste sitt grep om danning som mål og dermed også sin egenart. Dette vil igjen føre til problem med legitimitet fra omgivelsene, og i siste instans kan vi da risikere at grunnlaget for skoledriften faller bort.

Historisk perspektiv: Fra Grundtvig til norsk identitetsdanning

Vi har i dag 77 folkehøgskoler i Norge, spredt rundt om kring i hele landet. Mange ligger på landsbygda og har dermed tradisjonelt vært et samlingspunkt og en viktig arbeidsplass i lokalsamfunnet. Men først og fremst er nok folkehøgskolen viktig for de elevene som går eller har gått der. I alle fall får vi mange tilbakemeldinger fra tidligere elever som har opplevd at skoleåret har vært svært viktig i deres utvikling fra ungdom til voksen. Ikke minst betoner mange viktigheten av de vennskap de har knyttet i løpet av året. Interessen for å søke på folkehøgskole har også vært økende de siste tjue årene.

Folkehøgskolene er noe ulike med hensyn til eierskap. Mens noen er eid av organisasjoner som ungdomslag, kristne foreninger eller avholdsforbund, er andre organisert som private stiftelser. Den

skolen jeg kommer fra er f.eks. eid av et lag bestående av venner og tidligere elever ved skolen. Lagets eneste formål er å drive skolen.

Grunnet ulike eierstrukturer er det også store forskjeller i hvor fritt den enkelte skole står til å utforme sitt pedagogiske innhold. Noen eiere legger f.eks. klare føringer på at skolen skal ha kristen forkynning som mål. Nettopp dette er vel hovedgrunnen til at skoleslaget er delt i to grener med hvert sitt informasjonskontor, hvor den ene er fundert på et kristent livssyn mens den andre kaller seg frilynt, dog tuftet på Grundtvigs pedagogiske tenkning.

Folkehøgskoletanken har sitt utspring i den danske presten Grundtvig og hans syn på skole som noe forskjellig fra datidens latinskole, preget av pugging. Skolen skulle tvert i mot være med å danne hele mennesket – å gi det livsopplysning. Det er ikke noe lite mål han har for skolen. I tillegg til å utvikle mennesket til dugelige samfunnsborgere, skulle den intet mindre enn å streve etter å utvikle mennesket til fullkommenhet (Korsgaard og Løvlie 2003).

Mens danning på 1700-tallet bare kunne skje i møtet med gresk og latin, kunne danning på 1800-tallet skje også i møtet med norske tekster og eksempler (Eide 2006). Dette kan ha skjedd under

innflytelse av en tenker som Grundtvig, fordi han, samtidig som han hadde stor tro på at opplysning nytter for alle, siden alle er fornuftsvesener, var en romantiker når det gjaldt troen på betydningen av et folks språk, myter og sagn (Mikkelsen 2002).

I Norge resulterte dette i at folkehøgskolen etter hvert fikk et preg av å skulle fremme den norske bondekulturen inklusiv kampen for det nynorske språk, noe som vel har vært med på å forme folkehøgskolene helt fram til våre dager. Dette ble synliggjort bl.a. av forfatteren Frode Grytten i et innlegg holdt for oss som jobber i folkehøgskolene på Vestlandet. Her understreket han at hans by, Odda, stod for det motsatte av den bygdekulturen de omkringliggende folkehøgskolene stod for. Videre opplevde han at folkehøgskolene generelt var skeptiske til industri og bykultur. Jeg tror at dette til en viss grad stemmer, men at det nå er en endring på gang. Noe som kanskje igjen henger sammen med at folkehøgskolene fungerer som aktører i et marked, men også med at vi som skoleslag er en del av et samfunn i forandring og som bl.a. blir mer og mer preget av mangfoldighet i kulturelle livsformer. Hvordan kan en f.eks. rekruttere barn av innvandrere, og ville det vært mulig å starte en folkehøgskole i mer urbane strøk, er da blant spørsmål som blir stilt i miljøet.

Noen aspekt ved begrepet danning

Ideene til Grundtvig er sterkt preget av opplysningstidens omforming av pedagogiske begreper der det tyske begrepet *Bildung* f.eks. mister sin religiøse betydning i form av *Imago Dei* (Guds bilde) – som et forbilde, og i stedet begynner å bety at mennesket skal fullkommeliggjøre sine guddommelige anlegg dvs. sin humanitet. Denne tanken har likevel røtter tilbake til Aristoteles som mener at vi ikke er født til mennesker, men dannes til å bli mer og mer menneskelige (Hagen 2004). Korsgaard og Løvlie (2003) mener at en, ved å understreke menneskets iboende

muligheter, har skiftet ut det guddommelige paradoks med et pedagogisk paradoks som de uttrykker slik: "Hvordan opdrage til myndighet når opdragelse er at være underlagt en andens myndighet og myndighet samtidig er det enkelte menneskets egen frambringelse?" (Korsgaard og Løvlie 2003: 10)

Opplysningstidens teorier om danning kunne være uensartede, men innbefattet gjerne tre forhold: menneskets forhold til seg selv, til verden og til samfunnet. Videre ble danning sett på som noe allment i den forstand at det var noe som angikk alle og som ikke var knyttet til spesielle samfunnslag (ibid:11).

Når det gjelder vektning av danning som noe som gjelder det enkelte menneskets utvikling kontra forholdet til samfunnet rundt, har det vært ulike syn. Sett ut fra ett perspektiv kan danning sees som menneskets frie utviklingsprosess uten relasjon til forbilder eller mål. Samtidig har det gjennom historien vært meninger om forbilder og mål for hva dannelsesprosessen skal lede til, og allerede i antikken ble danning (oppdragelse; *paideia*) også sett i relasjon til det å kunne fungere som demokratisk borger. Likevel er det vel i dag en stor grad av enighet om at målene for danningen ikke kan være helt forhåndsbestemte, fordi det da ikke ville være igjen noe rom for en dannelsesprosess (Gustavsson 1996: 18-20).

Moos (2002) er blant dem som spesielt tar opp det pedagogiske paradokset når han spør med Nelson: Hvordan skal en gjennom ytre innvirkning bringe et menneske til å ikke å la seg bli bestemt av ytre innvirkning? Han mener løsningen ligger i at oppdrageren skal anerkjenne barnet som autonome vesener, selv om de ennå ikke er i stand til å handle selvstendig på en fornuftig måte. Dermed blir oppfordring til selvvirksomhet helt sentralt. Med dette mener han at pedagogisk påvirkning kun vil gi mening dersom denne innvirkningen

er en oppfordring til barnets frie selvvirksomhet, dets refleksjon og til å sette tenkning i forbindelse med evnen til å handle. Dette er igjen nært knyttet til demokratiske prinsipper – skolen skal ikke bare representere formidling av ferdigheter og faglig innhold, men i like høy grad hjelpe barnet til selv å kunne konstruere verdier og motiver. Derfor blir omstendighetene undervisningen foregår i like så viktige som det faglige innholdet. Hvilke relasjoner som utvikles mellom elev- elev, lærer og elev, lærer og skoleledelse, mellom skole og omgivelser, blir helt sentrale spørsmål for Moos (2002).

I et multikulturelt og postmoderne/senmoderne samfunn blir spørsmål rundt danning kanskje ennå mer komplekse enn før, i og med at det ikke eksisterer en klart dominerende forståelse for hvilke verdier som er viktige, og heller ikke angående hvordan disse verdiene og motivene skal formidles og konstrueres. For eksempel er det i Norge i dag mange etniske grupper som bærer med seg en mangfoldighet av kulturer. Vil det ikke da kunne eksistere flere begrep om danning side om side (Korsgaard og Løvlie 2003)? Karlsen (2006) er blant dem som diskuterer modernitet og postmodernitet. Han mener at begrepet postmodernitet kan knyttes enten til kulturell pluralisme og relativisme eller til motstand og skepsis mot tradisjon og etablerte verdier. Likevel advarer han mot muligheten for at begrepet lett kan bli selvoppfyllende i og med at mange av fenomenene vanskelig kan knyttes til empirisk forskning. Her kommer vi inn på noen av de ulike vitenskapssyn angående empiri som eksisterer i dagens debatt, en debatt som har foregått bl.a. i Morgenbladet i forbindelse med at Kristeva vant Holbergprisen i 2004. I hvilken grad, om i det hele tatt, en kan bruke empiri, slik en kjenner begrepet fra naturvitenskapen, i samfunnsvitenskapelig forskning, er imidlertid et tema det langt fra er enighet om.

Mulige veier i dannelsingsprosessen

Finnes det så en vei spesielt egnet for dannelsingsprosessen i dagens samfunn? Næss (2007) synes å mene at studier i f.eks. logikk og filosofi er spesielt egnet for dannelsingsprosesser, dette fordi en spesielt gjennom logikken kan oppnå tankemessig klarhet, språklig presisjon og kritisk sans. I dette synes han å mene at det er enkelte former for kunnskap som er mer egnet til å frembringe danning enn andre. At dette skulle være nettopp logikken, finner jeg noe problematisk og kanskje til og med som et litt tilfeldig valg? Da har vi på en måte gått fra gresk og latin via morsmål og myter til logikk og filosofi som dannelsesideal. På den annen side er denne uløselige forbindelse mellom danning og den kulturen den eksisterer i kanskje noe av det mest essensielle ved begrepet. Gustavsson (1996) er blant dem som insisterer på at danning ikke kan være det samme i en epoke som i en annen uavhengig av historiske forandringer.

Med utgangspunkt i tankene til Moos, Korsgaard og Løvlie, kan danning kanskje sees mer som strukturer, enn det at en oppnår bestemt kunnskap om noe. En skal utvikles til å bli et myndig menneske som kan fungere selvstendig i relasjon til gruppen og samfunnet. Næss (2007) mener at danning innebærer forandring. Derfor blir selvforståelsen viktig, videre at en føler glød når en er underveis. Med dette bringer han inn et nytt aspekt - gløden og entusiasmen. Også Gustavsson (1996) legger vekt på forandring, men han trekker også inn det kjente som et nødvendig utgangspunkt. Han skriver: "I sin videste klassiske form er dannelse at betrakte som en bevægelse, i hvilken mennesket bryder op fra hverdagen, begiver sig ud i det ukendte og siden hen vender hjem til sig selv igen med nye erfaringer." (ibid: 22) Kanskje ikke rart da at nettopp "reisen" ofte blir brukt som metafor for danning?

Om en ser på danning også som det å kunne opparbeide strukturer for å kunne

handle i og med verden og med selvrefleksjon, vil det være mange flere veier en kan gå for å oppnå dette. Jeg tror ikke at det er undervisning i f.eks. filosofi i folkehøgskolen som i seg selv frembringer en dannelsingsprosess, men viktigere vil det være hvordan en underviser i hvert enkelt fag, hvordan en møter elevene og i det hele tatt hvor reflekterte vi selv er når det gjelder våre egne handlinger. I så måte mener jeg at mange fag kan inngå som del av et dannelsingsprosjekt. Gjerne filosofi, men da må faget kanskje dreie seg mer om å jobbe med det å filosofere som dialog, enn den type ex. phil. filosofi og logikk som Næss savner.

En kan vel også spørre seg om det er bare gjennom ord en kan oppnå danning. Wiestad (2006) er blant dem som understreker kroppens betydning for læring. Med utgangspunkt i Merleau-Ponty ser hun kropp og psyke som en enhet, og vår sanse- og bevegelsesevne som en nøkkel til hvordan vi forstår verden rundt oss, noe som igjen kan ha stor betydning for våre dannelsingsprosesser.

Et annet viktig aspekt, ikke minst i de dannelsingsprosesser som foregår i folkehøgskolene, er relasjonene som eksisterer mellom mennesker. Jeg mener å ha lest en gang at der vi oppdrar våre barn til selvstendighet og uavhengighet, oppdrar japanerne sine til å bli en del av gruppen/familien. Vi "skyver" våre ut, de "drar" sine inn, så og si. I følge Pettersen (2006) er det en tvetydighet mellom vårt vestlige mål for danning som ofte har autonomi og selvstendighet som mål, samtidig som vi er ganske så avhengige av våre omgivelser og medmennesker. I folkehøgskolen, der en tilbringer mye av hverdagen sammen, har eleven (og personalet) god mulighet til å jobbe med dette relasjonelle aspektet.

Arenaene er i alle fall der når vi skal bo så tett sammen over lengre tid og når vi samtidig har mulighet til å tone ned prestasjoner i form av gitte pensar og karakteroppnåelse. Ikke minst kan det siste være med å frembringe en litt annen relasjon mellom lærer og elev, i og med at førstnevnte ikke skal vurdere eleven ved hjelp av karakterer. Sett i lys av det relasjonelle aspektet er dialogen essensiell, og jeg tror at Nodding (i Pettersen 2006) kan ha rett når hun betoner viktigheten av omsorgsrelasjoner for å fremme danning. Hos Grundtvig er jo også nettopp dialogen - den levende vekselvirkning - et kjernebegrep og fundament for den pedagogiske tenkningen (Mikkelsen 2002).

Ikke minst kan vennskapsbånd som elevene knytter i sitt tette samkvem på folkehøgskolen være av viktighet for dannelsingsprosessene. Av og til føler jeg at vi "kaster" en gjeng ganske så ulike mennesker sammen på et internat og håper at noe vil skje. Og noe skjer. Hver gruppe har riktignok en kontaktlærer som prøver så godt hun/han kan å hjelpe i sammenristningsprosessen og det videre "samboerskapet", men det er ungdommene som lever sammen og som skaper miljøet, ofte med mennesker de aldri ville drømt at de skulle snakke med. I løpet av skoleåret utvikler det seg mange former for vennskap. Pettersen (2006) ser spesielt på vennskapet og dets betydning for danning. Med utgangspunkt i Aristoteles beskriver hun klokskap som "... kunnskap om praksis, og dermed om det foranderlige og konkrete..." (ibid: 78) Dette er noe som ikke kan læres, men må erfares, og det er ikke urimelig å anta at dialogen og samværet med venner kan være viktig i denne forbindelse, mener hun. I folkehøgskolen vil det i det hele være et sentralt mål for dannelsingsprosessen at den enkelte utvikler seg innen

"Av og til føler jeg at vi "kaster" en gjeng ganske så ulike mennesker sammen på et internat og håper at noe vil skje. Og noe skjer."

felleskapet, samtidig som hun/han blir styrket i sin kunnskap om praksis – om det foranderlige og konkrete. Vår styrke i denne sammenheng ligger i de overnevnte fysiske rammene for skolen (tid og bo-felleskap) og i det at vi ikke skal vurdere elevenes enkeltprestasjoner ved hjelp av karakterer. Vi kan veilede og introdusere kunst som gir innsikt, men uansett er det først og fremst i elevenes sosiale hverdagsliv at de gjør seg egne erfaringer som kan bidra til deres dannelsingsprosesser.

Oppsummerende kommentarer om danning

I det over har jeg prøvd å se på noen aspekt ved begrepet danning, og som vi kan se er det langt fra et entydig begrep, verken når det gjelder mål for danningen eller når det gjelder de metoder som kan fremme dannelsingsprosesser. Mens danning i noen perioder har dreiet seg først og fremst om personens frie utvikling (f.eks. i romantikken og i en del av dagens selvrealiseringsprosjekter), har personen i relasjon til samfunnet rundt blitt betonet sterkere i andre. I korthet kan en da kanskje oppsummere at danning har tre komponenter: Menneskets forhold til seg selv, til verden og til samfunnet (Korsgaard. og Løvlie 2003) og at hvert aspekt har blitt vektlagt noe forskjellig i ulike historiske epoker. Det synes uansett klart at danning i pedagogisk og filosofisk litteratur ikke dreier seg om type skikk og bruk eller passende imitasjon av tidligere tider, selv om begrepet nok har en tendens til å bli brukt slik i dagligtalen.

Folkehøgskolen i et marked – pedagogiske konsekvenser?

Vi liker det dårlig, men det er utvilsomt at folkehøgskolene fungerer i et marked, og det langt mer direkte enn den offentlige skolen, i og med at vi er avhengige av at elever frivillige søker seg til oss. Spørsmålet blir dermed om og i tilfelle hvordan dette preger vårt dannelsingsprosjekt.

Et marked kan i alle fall ha tre ulike betydninger: Det kan være knyttet til et territorium, det kan dreie seg om dynamikken mellom tilbud og etterspørsel innen et spesielt felt og/eller begrepet kan bli brukt om verdi- og pristastsettelse (Karlsen 2006). Særlig i den andre betydningen, tilbud og etterspørsel, er folkehøgskolen helt tydelig i et marked. Dette kom klart til uttrykk på Utdanningsmessen på Lillestrøm nå i januar. Den ene folkehøgskolen konkurrerte med den andre ved hjelp av markedsføringsgrep som dreide seg om å ha den mest oppsiktsvekkende standen, de mest fengende bildene etc. Her må det sies at mange andre utdanninger, offentlige og private, ikke stod mye tilbake for oss i så måte.

Også når det gjelder verdi- og pristastsettelse er vi i et marked. Vi konkurrerer om offentlige midler tildelt etter en fordelingsnøkkel som i stor grad er avhengig av elevtallet de fire foregående år. I sin ytterste konsekvens kan det medføre skolenedleggelse ikke å ha tilstrekkelig med elever, noe som er med på å gjøre folkehøgskolen mer lik andre bedrifter i lokalmiljøet.

Samtidig må vi ta skolepenger. Disse skal riktignok kun dekke kost og losji, men likevel kan dette virke ekskluderende på noen grupper, i og med at en kan regne med at det blir sett på som et visst overskuddsfenomen å skulle bruke penger på et år som ikke gir yrkesrettet kompetanse. En del ungdom med multikulturell bakgrunn gir f.eks. uttrykk for at det er uaktuelt å ta et år på folkehøgskole så lenge dette ikke utdanner dem til en profesjon.

Samtidig som vi skal fungere som en bedrift som i alle fall går i balanse, er mandatet vårt "allmenndanning og folkeopplysning". Det kan sees som et paradoks at formålet vårt i høy grad er det

som vanskelig lar seg måle, mens vi samtidig er så totalt avhengig av markedet.

Generelt har norske utdanningsreformer i etterkrigstiden vært preget av synet om at mennesket representerer en human kapital der en ser en sammenheng mellom utdanningsnivå og økonomisk vekst i samfunnet (Karlsen 2006). Folkehøgskolen kommer kanskje litt på siden av dette, i og med at vi først og fremst skal befatte oss med det som ikke kan måles, og siden det har blitt uttrykt i klartekst at folkehøgskolene ikke skal tilby kompetansegivende kurs. Folkehøgskolene ser i stor grad ut til å ha etterkommet dette kravet, samtidig som de prøver å sikre seg tilstrekkelig elevtilgang gjennom å satse på kurs som en regner med at elevene har faglig interesse for. Kursene har dermed gjerne en kunstnerisk-, reise- eller hobbyprofil, tilrettelagt for ungdom som etter videregående er klar for å utvikle sine interesser eller å rett og slett prøve noe

annet. Dette oppfatter jeg som en måte folkehøgskolene prøver å tilpasse seg markedet på. Det kan synes som om de skolene som klarer seg best i dette markedet, er de som har innarbeidet seg nærmest som innehavere av en merkevare når det gjelder enkelte fag, samt de som er klar til å skifte linjetilbud

etter det som er særlig populært blant ungdom til en hver tid. Selvsagt kan dette gjenspeile spesiell dyktighet innen disse og andre områder, men faktorer som markedsføring, beliggenhet og eiers valg av målform kan nok også spille inn. Videre vil bare noen få av skolene legge vekt på at de har et dannelsingsprosjekt når de presenterer seg overfor potensielle elever.

Forholdet mellom fag og danning blir ofte diskutert i folkehøgskolemiljøet, der en ofte hører at faget ikke er målet, men middelet for danning. Likevel satses det

Kanskje bare da kan en unngå at folkehøgskolen blir et slags varehus som konkurrerer om å ha de mest fancy tilbudene

gjærne på å rekruttere lærere først og fremst på grunnlag av fagkompetanse. Denne fagligheten er helt nødvendig for å skape et meningsfullt år med arbeid for elevene, og dersom en ser på danning, ikke som det å lære bestemte ferdigheter eller å oppnå en bestemt kunnskap, vil en vid fagkrets kunne være basis for dannelsingsprosessen. For gjennom de fleste fag kan en gjennomgå en dannelsingsprosess, der en kan utvikle sin "tenkning om verden og seg selv, og slik skape en verdiforankret beredskap til å samhandle med andre." (Aase i Eide 2006) Dette vil likevel kreve at personalet i folkehøgskolen er seg bevisst hvordan de bruker sine fag for å fremme et dannelsingsprosjekt. Kanskje bare da kan en unngå at folkehøgskolen blir et slags varehus som konkurrerer om å ha de mest fancy tilbudene, både vedrørende linjefag og reisemål, noe som igjen vil kunne føre til at folkehøgskolen mister sin berettigelse i legal forstand i forhold til skolens mandat og at den mister sin legitimitet blant befolkningen ellers.

Avsluttende bemerkninger

I denne artikkelen har jeg prøvd å se på begrepet danning, både litt om hvordan det har vært brukt gjennom historien og på noen av de tolkninger vi finner av begrepet i dag. Videre har jeg prøvd å sette begrepet i relasjon til folkehøgskolen, samt sett på om det kan være en motsetning i det at folkehøgskolen skal være en skole for danning, samtidig som den er så totalt avhengig av markedet. Jeg tror ikke at det er noe entydig svar på dette spørsmålet, men som det kommer fram av det over, mener

jeg at det er svært viktig at skolen hele tiden reflekterer over forholdet mellom danning og marked. Utover egen refleksjon, er det viktig at vi formidler et troverdig bilde av skolen ut til samfunnet rundt oss, og kanskje det vanskeligste av alt, at vi søker å holde på vår egenart som skole, på tross av at vi uten tvil må konkurrere i markedet for å få elever til å velge et år på folkehøgskole.

Litteraturliste

Eide, O., 2006, "Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv" <http://www.fagbokforlaget.no/Inu/downloads/NL206Eide.pdf>

Hagen, A.v.d., 2004, "Livet, mine venner, er alt for kort for vår sjel", kronikk i Morgenbladet 04.11.04, Oslo

Gustavsson, B., 1996, *Dannelse i vor tid. Om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfunn*, Forlaget Klim, Århus

Karlsen, G. E., 2006, *Utdanning, styring og marked, norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*, Universitetsforlaget, Oslo

Korsgaard, O. og Løvlie, L., 2003, "Innledning" i Slagstad, R., Korsgaard, O. og Øverlie, L.(red), 2003, *Dannelsens forvandlinger*, Pax forlag, Oslo

Mikkelsen, A., 2002. *Grundtvig for begynnere... og oss andre, fire essays*

om grunnlagstenkning i norsk folkehøgskole, Norsk folkehøgskolelag og Informasjonskontoret for folkehøgskolen.

Moos, L., 2002, "Pædagogisk ledelse: ledelse af/som dannelse" i Moos, L. mfl. *Professionalisering og ledelse*, DAFALKO, Danmark

Næss, A., 2007, "Å være i forandring" i *Aftenposten*, morgenutgave 27.04.07, Oslo

Pettersen, T., 2006, "Vennskap og kunnskap" i Bostad, I. og Pettersen, T., *Dialog og Danning, Det filosofiske grunnlaget for læring*, Spartacus forlag, Oslo

Pettersen, T., 2006, "Tilknytningens tvetydighet" i Bostad, I. og Pettersen, T., *Dialog og Danning, Det filosofiske grunnlaget for læring*, Spartacus forlag, Oslo

Wiestad, E., 2006, "Kroppens pedagogikk. Om læring gjennom kroppen" i Bostad, I. og Pettersen, T., *Dialog og Danning, Det filosofiske grunnlaget for læring*, Spartacus forlag, Oslo

Lov om folkehøyskoler (folkehøyskoleloven), LOV-2002-12-06-72, <http://www.lovdato.no/all/tl-20021206-072-0.html>

Morgenbladet <http://www.morgenbladet.no/apps/pbcs.dll/search?crit=kristeva%2C+elster>

