

FRIHET TIL Å VÆRE FOLKEHØGSKOLE

En historisk analyse av folkehøgskolens forhold til staten



Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap

Universitetet i Bergen

AORG 350 Masteroppgave

Vår 2009

Kristin Bjørke

Forord

Jeg vil nå få lov å takke min folkehøgskolelærer Vidar Pedersen ved Sund Folkehøgskole for å være god lærer og en inspirasjon til å skrive denne oppgava.

Jeg vil selvfølgelig takke min veileder, Vibeke Erichsen, for all tid og inspirasjon og for å ha hjulpet meg med å se ting i sammenheng under denne prosessen.

En stor takk også til bi-veileder Alf-Inge Jansen for sin grundighet.

Takk også til alle på PGI- seminaret for god hjelp og interessante diskusjoner.

Jeg vil takke alle ved folkehøgskolekontoret i Oslo for fine samtaler og ikke minst all hjelp med å finne fram i de gamle arkiver og dokumenter. Dag Wollebæk, tidligere lærer og rektor og aktiv folkehøgskolemann, har også vært til stor hjelp med å skaffe materiale, og har bidratt med sin gode kjennskap til folkehøgskolen.

Videre skylder jeg en takk til Jørn Ruud, hovedbibliotekar ved Juridisk fakultetsbibliotek.

Han har hjulpet meg å lete fram gamle stortingsmeldinger, og rettleidet meg i kildebruk for denne type materiale.

For korrekturlesing og gode innspill skylder jeg en takk til far, Anita, Espen, Kjersti og Ruth.

Jeg vil takke min kjære Morten for all hjelp med oppgava, tålmodighet og godt stell. Takk også til familie for all oppmuntring, og ikke minst alle på Lindstrøm for å ha vært med på å gjøre dette til to minnerike år!

Kristin Bjørke

FRIHET TIL Å VÆRE FOLKEHØGSKOLE	1
Oversikt over forkortelser brukt i teksten	6
1.0 Innledning	7
1.1 Studiens tema og problemstilling	7
1.2 Sammenvevingsprosesser	9
1.3 Avgrensning	11
1.4 Hvordan skal problemstillinga belyses?.....	11
1.4.1 Teoretisk tilnærming	11
1.4.2 Metodisk tilnærming	12
1.5 Begrunnelse for studien.....	12
1.6 Gangen i oppgava.....	13
2.0 Folkehøgskolens etablering og framvekst i Norge:	14
i kamp mot ”den sorte skole”	14
2.1 Innledning.....	14
2.2 Grundtvig	14
2.3 Den norske folkehøgskolens prosjekt	16
2.3.1 En skole for folket	17
2.3.2 En skole for livet	18
2.3.3 Allmenndannelse	19
2.3.4 Kostskole	20
2.4 Motkultur?.....	20
2.5 Motstand.....	22
2.5.1 Kristelige ungdomskoler	22
2.5.2 Amtsskoler	24
2.5.3 Folkelige skoler?	25
2.6 Skillelinjer i den frilynte folkehøgskolen.....	26
2.7 Oppsummering	27
2.8 Hvorfor studerer jeg kun de frilynte skolene?.....	28
3.0 Teori.....	31
3.1 Innledning.....	31
3.2 Sammenveving	31
3.2.1 Prismer	32
3.3 Folkebevegelser.....	33
3.3.2 ”Kvelningsteser”	35
3.4 Folkehøgskolen som folkebevegelse.....	37
3.4.2 Sosiale bevegelser	38
3.4.3 Hvorfor folkebevegelser?	39
3.5 Skillet mellom det offentlige og organisasjonene	40
3.5.1 Sivilt samfunn	40
3.5.2 Norsk statsvennlighet	41
3.5.3 Kritikk	42
3.6 Frihet	44
3.6.1 Negativ frihet.....	44
3.6.2 Positiv frihet	46
3.7. Frihet som analytiske grep i min analyse	48
4.0 Metode.....	51
4.1 Innledning.....	51
4.2. Kvalitativt opplegg og diakron analyse.....	51

4.2.1 Et fortolkende opplegg	53
4.2.2 Dokumentanalyse	54
4.3. Kilder.....	54
4.3.1 Samtidig innsidelitteratur - tidsskriftet <i>Høgskulebladet</i> som kilde.....	55
4.3.2 Tilbakeskuende innsidelitteratur	57
4.3.3 Offentlige dokumenter.....	57
4.3.4 Historiske verk	58
4.4. Datainnsamling.....	59
4.4.1 Tidsskriftet	59
4.4.1.1 Utvalget av tekster fra tidsskriftet	60
4.4.2 Årsmøtereferater.....	60
4.4.3 Offentlige dokumenter	61
4.4.4 Vurdering	61
4.5. Bearbeiding og fortolkning	62
4.5.1 Hva er prinsipielle konflikter?.....	62
4.6. Pålitelighet og gyldighet.....	63
5.0 Sammenveving 1919: ”Fridom og byraakrati er motsetningar som eld og vatn”	65
5.1 Innledning.....	65
5.1.1 Bakgrunn	65
5.2 Navnestriden.....	66
5.2.1 Konflikten om navnet: Sorte skoler?.....	68
5.3 Tilsynsmannen	70
5.3.1 Tilsynsmann for innsyn og integrasjon	70
5.3.2 Tilsynsmann som betingelse for direkte tilskudd fra staten	71
5.3.3 Tilsynsmann som betingelse for regnskapsfritak	72
5.3.4 Stortinget kom folkehøgskolen til unnsetning	72
5.3.6 Konflikten om tilsynsmannen: skolemann eller byråkrat?.....	73
5.4 Styrerens myndighet til å ansette lærere.....	75
5.4.1 Høvdingene	76
5.4.2 Delte meninger i Stortinget	77
5.4.3 Konflikten om styrernes myndighet: høvdingene utfordres.....	78
5.5 Loven vedtas	81
5.6 Frihet fra byråkratene	81
6.0 Sammenveving 1949: ”Sagatun vende seg til det personlige. Til bondeguttar, ikkje klasseprek, klassemål og klassekultur”	85
6.1 Innledning.....	85
6.1.1 Tilbakeblikk	85
6.2 Bakgrunn	86
6.2.1 Opprettelsen av Samordningsnemnda	88
6.3 Arbeiderhøgskolene	89
6.3.1 Konflikten om Arbeiderhøgskolene: det kollektive mot det individuelle.....	93
6.4 Styrernes makt.....	94
6.4.1 Styre og styresammensetting.....	95
6.4.2 Elevråd og lærerråd	96
6.4.3 Konflikten omkring styring: høvdingene utfordres - igjen	98
6.5 Loven vedtas	100
6.6 Frihet fra Arbeiderpartiet	101
7.0 Sammenveving 2002: ”Folkehøgskoler med frihet fra å være folkehøgskoler”	104
7.1 Innledning.....	104
7.1.1 Tilbakeblikk	104

7.2 Bakgrunn	105
7.3. Formålsparagrafen.....	106
7.3.1 Konflikten om formålsparagrafen: ”en påkrevet patentbeskyttelse”	108
7.4 Styring av skolene	111
7.4.1 Tilsynsmannen forsvinner	112
7.4.2 Konflikten om styring: Skole eller bedrift?.....	114
7.5 Loven vedtas	116
7.6 Frihet fra markedet	116
8.0 Frihet til å være folkehøgskoler	120
8.1 Forslag til videre forskning	125

Oversikt over forkortelser brukt i teksten

Hbl.	<i>Høgskulebladet</i> . Navnet ble brukt fra 1904 – 1972
Fhs.	<i>Folkehøgskolen</i> . Navnet brukes fra og med 1972
Innst./Innst.	Innstillinger
M.p.	Møteprotokoll
NH.	Norsk Høgskolelag. Navnet ble brukt fra 1904- 1972
NF.	Norsk Folkehøgskolelærerlag. Navnet brukes fra og med 1972
NOU	Norsk Offentlig Utredning
Ot.prp.	Odelstingsproposisjon
St.prp.	Stortingsproposisjon
St.tid.	Stortingstidene

1.0 Innledning

1.1 Studiens tema og problemstilling

Utgangspunktet for denne oppgava er en forundring over at folkehøgskolen har overlevd i Norge i 150 år, og samtidig beholdt sitt særpreg som allmenndannende skole uten karakterer og pensum, med en særstilling i forhold til resten av skoleverket. Dette kan virke noe paradoksalt, sett i lys av at utdanningsinstitusjonene for øvrig gradvis har blitt styrt gjennom læreplaner, og samordnet med tanke på helheten i utdanningssystemet. Staten har gjennom tidene lagt føringer og satt premissene for denne utviklinga, og det er derfor folkehøgskolens forhold til staten er temaet for denne studien.

Folkehøgskolene¹ vokste fram i Norge på andre halvdel av 1800-tallet, og ble en slagkraftig bevegelse som vokste hurtig. Det var den danske presten Grundtvig sine ideer som inspirerte folkehøgskolemennene. Grundtvig presiserte at folkehøgskolen må tilpasses livet, og de lokale behov, og sa derfor lite om den konkrete utformingen av disse skolene. Det at folkehøgskolene fortsatt holder stand tyder på at de har god evne til å fornye og tilpasse seg. Den aller første skolen kom i gang i Danmark i 1844. Tjue år senere ble Sagatun etablert på Hamar, og ble med det den første norske folkehøgskolen (Thorkildsen, 1996).

De frihetsidealer som Grundtvig representerte, og som også fikk sin konkretisering i de norske folkehøgskoler, var hard kost for elitene her til lands. Folkehøgskolens nasjonale, folkelige og frilynte prosjekt gjorde forholdet mellom folkehøgskolene og staten turbulent de første tiårene (Thorkildsen 1996; Slagstad, 2001). På 1900-tallet derimot, var flere av folkehøgskolens kampsaker vunnet, og folkehøgskolen gikk inn i en ny epoke, som innebar nye måter å forholde seg til staten på.

I denne oppgava har jeg sett på tre sentrale sammenvevingsprosesser i folkehøgskolens historie. Prosessene representerer alle perioder da folkehøgskolens relasjon til staten ble utfordret og endret gjennom regler og senere lover. I sammenvevingsprosessene er det spesifikke saker som skaper konflikt mellom folkehøgskolen og staten. En del av disse sakene

¹Per i dag er folkehøgskolen delt i to greiner; den kristne og den frilynte. Når "folkehøgskoler" nevnes i denne oppgava er det, med mindre noe annet er spesifisert, de frilynte skolene jeg viser til.

blir gjennom folkehøgskolens behandling av dem, det jeg har kalt prinsipielle konflikter; konflikter som konkretiserer og tematiserer folkehøgskolens frihetsbegrep.

Problemstillinga jeg belyser er: *Hvordan har visse saker i sammenvevingsprosessene skapt konflikt mellom folkehøgskolen og staten, og hvordan kommer folkehøgskolens frihetsbegrep til syne i disse konfliktene?*

Hvordan kan dette sees i lys av ”motstandsbegrepet”²?

I min fortolkende analyse har jeg tatt tak i de prinsipielle konfliktene under sammenvevingsprosessen. Jeg undersøker hvilke argumenter og konfliktlinjer som preger debattene for å forstå hva som gjorde saken til en konflikt mellom folkehøgskolen og staten. Deretter belyser jeg hvordan frihetsbegrepet kommer til syne i disse konfliktene.

Folkehøgskolens frihetsbegrep er et historisk og konkret uttrykk for frihet. Det må i likhet med konfliktlinjene forstås i den historiske konteksten og den konkrete sammenhengen det framstår i. Begrepene om frihet vil endres og tillegges ulik mening i de ulike sammenvevingsprosessene.

Alm Andreassen (2006) mener det kan finnes en ”motstandskraft mot statlig påtrykk i sivile sammenslutningers egenagenda” (Alm Andreassen, 2006:166). Gjennom frihetsbegrepet kan folkehøgskolen utvise motstand mot statlig påtrykk, og jeg vil med denne empiriske studien undersøke hvordan motstanden er knyttet til dens egenagenda. Hvordan min undersøkelse av folkehøgskolen kan belyse ”motstandsbegrepet” vil diskuteres i oppgavens siste kapittel.

Den konkrete utforminga av dagens folkehøgskoler vil få liten oppmerksomhet i oppgava. Folkehøgskolene er imidlertid ikke bare et historisk fenomen, de lever i beste velgående i dag. Jeg vil derfor kort si noe om dagens folkehøgskole. Navnene ”folkehøgskole” og ”høgskole” har blitt brukt om hverandre her til lands. Da de første folkehøgskolene kom var landbrukshøgskolen på Ås landets eneste høgskole. Med loven av 1949 ble folkehøgskoler det offisielle navnet på disse skolene, og i dag brukes folkehøgskolenavnet nesten konsekvent.

Folkehøgskolen er populær som aldri før. Omtrent 10 % av dagens ungdomskull går et år på folkehøgskole (NOU, 2001:16). Selv om ungdom utgjør den største elevgruppa, har folkehøgskolene også voksne og pensjonister blant sine elever. Hovedvirksomheten på

² Alm Andreassen, 2006

folkehøgskolene er de såkalte langkursene som strekker seg over et helt skoleår. I tillegg arrangeres kortkurs og seminarer. Undervisningen på langkursene foregår hovedsakelig på de linjene elevene velger, og det finnes nå over 300 ulike linjer å velge mellom, alt fra båtbygging til dans og skrivekunst.³ Folkehøgskolen har fram til i dag bevart enkelte særtrekk som gjør den spesiell sammenlignet med andre skoleslag. Det står stadig fast i folkehøgskolens formål at den skal være allmenndannende og drive med folkeopplysning. Folkehøgskoleelever har de ti siste årene har fått konkurransepoeng på lik linje med de som har avtjent førstegangstjenesten. Folkehøgskolen skal imidlertid ikke fungere som forskole for, eller som en del av, andre skoleslag. Den skal i henhold til formålet heller ikke drive yrkesopplæring. Som Korsgaard tolker en av de fremste folkehøgskolemenn Schrøder ”Den ytre livsgjerningen må aldri bli hovedsaken. Det viktigste er livsinnstillingen og livsidealet” (Korsgaard, 2005: 63). På bakgrunn av denne tankegangen praktiserer heller ikke folkehøgskolene prøver eller eksamener, og dette er nedfelt i gjeldende folkehøgskolelov⁴. Folkehøgskolens mål har vært, og er, å være ”en skole for livet”(Grundtvig, sitert i Borish, 1991:192).

En annet utpreget særtrekk ved folkehøgskolene er internatet. Internatlivet anses som en vesentlig del av læringsutbyttet ved et folkehøgskoleår, og det er lovfestet at skolene skal ha internat⁵. Elevene bor og spiser på skolen, og dette sosiale aspektet er en vesentlig del av dannelsesprosessen som foregår på skolen. Dannelse kan ikke skje i enerom, men i samspill med andre mennesker (Korsgaard, 2005). På mange skoler bor også lærerne på skoleområdet, og tilbringer tid på skolen utenom undervisningen.

Hver enkelt folkehøgskole har tradisjonelt hatt stor frihet til selv å fastsette sitt verdigrunnlag, bestemme hvilke typer linjer de ønsker å ha på skolen sin, og hva innholdet i disse skal være. Denne friheten er også nedfelt i lov om folkehøgskoler, og innebærer at skolene kan vektlegge de retninger de ønsker, så lenge det kan karakteriseres som allmenndanning⁶. Disse trekkene vil bli nærmere presentert i neste kapittel.

1.2 Sammenvevingsprosesser

Jeg skal i denne oppgava se på tre sammenvevingsprosesser. Prosessene utgjør innfallsporier til å studere endringer i folkehøgskolens relasjon til staten. Begrepet sammenvevingsprosesser viser vanligvis til prosesser som fører til tettere integrasjon mellom organisasjoner og stat

³ <http://www.folkehogskole.no/>

⁴ <http://www.lovdatab.no/all/tl-20021206-072-0.html#5>

⁵ <http://www.lovdatab.no/all/tl-20021206-072-0.html#5>

⁶ <http://www.lovdatab.no/all/tl-20021206-072-0.html#5>

(Lorentzen, 1994). Oppgava beveger seg imidlertid på et meningsplan, og det er debattene under sammenvevingsprosessene, ikke de formelle utfallene av dem, som er i fokus. Under disse debattene kommer konfliktlinjene til syne, og folkehøgskolens frihetsbegrep vekkes til live.

Jeg vil nå kort presentere de tre sammenvevingsprosessene som vil bli brukt i analysen.

Den første sammenvevingsprosessen strekker seg fra omkring 1911 fram til reglene ble vedtatt i 1919. Disse markerte slutten på en langvarig strid mellom folkehøgskolen og staten, og åpnet for statstøtte til godkjente folkehøgskoler under gitte betingelser. Enkelte av betingelsene var det stor konflikt rundt. Det gjaldt for det første spørsmålet om navnet folkehøgskole. Departementet foreslo å reservere folkehøgskolenavnet for skoler som ga (...)en virkelig høiereliggende undervisning” (St.prp. 22, sitert i Hbl.1911, 18), og dette vakte motstand i folkehøgskolen. Den andre konflikten handlet om folkehøgskolens krav om å få ansatt en tilsynsmann. Tilsynsmannen, som omsider ble opprettet i 1917, skulle føre tilsyn med skolene på vegne av Departementet. Folkehøgskolens krav om en slik offentlig tilsynsmyndighet kan synes merkelig, og jeg vil se nærmere på denne debatten. Den tredje konflikten som skal løftes fram omhandler styrerens (rektorens) rolle i folkehøgskolen. Det kom i denne prosessen flere forslag fra staten som på ulike måter utfordret styrerens makt.

I 1949 ble lov om folkehøgskoler vedtatt. Denne loven samlet de kristelige ungdomskoler og fylkesskolene under samme lov som folkehøgskolene. Foruten å samordne disse skoleslagene skulle loven også legge til rette for å få flere byungdommer inn i skoleslaget, og gjøre samfunnsorientering mer sentralt i folkehøgskolen. I møtet med Arbeiderpartiets politikk var det særlig to konflikter som fikk prinsipiell karakter. Den første omhandlet folkehøgskolens relasjon til de nyopprettede arbeiderhøgskolene. Under lovarbeidet ble disse skolene framstilt nærmest som et ideal på gode folkehøgskoler. Folkehøgskolen hadde allerede et dårlig forhold til arbeiderhøgskolene, og konflikten ble spesielt synlig under utarbeidelsen av en formålsparagraf. Den andre konflikten gikk på uenighet om hvordan folkehøgskolenes indre liv skulle reguleres. Det ble foreslått ulike ”demokratiserende” tiltak, og igjen opplevde folkehøgskolen at styrerens makt ble satt på prøve av staten.

Den siste sammenvevingsprosessen jeg ser på er av nyere dato, og resulterte i lov om folkehøgskoler i 2002. Det var en kortvarig men viktig debatt hvor Høyre og Kristin Clemets liberale politikk skapte debatt. Det var to konflikter som særlig løftet spørsmålet om frihet.

Den første konflikten dreide seg om hvorvidt loven skulle ha en formålsparagraf. Den andre konflikten omhandlet styringen av folkehøgskolene. Under lovarbeidet ble det foreslått nye styringsordninger både for Departementets tilsyn med folkehøgskolene, og for den interne styringen av skolene.

1.3 Avgrensning

Både i Danmark, Norge, Sverige og Finland er folkehøgskoler i dag utbredt, også i andre land finnes det enkelte folkehøgskoler. Oppgava omhandler kun de norske folkehøgskolene. Det finnes per i dag 77 folkehøgskoler i Norge. Av disse er 30 skoler såkalte kristne folkehøgskoler, mens de resterende 47 er de som kalles frilynte folkehøgskoler.⁷ Jeg har valgt kun å forholde meg til de frilynte folkehøgskolene. Jeg vil komme tilbake til bakgrunnen for denne splittelsen i neste kapittelet, og mot slutten av kapittelet komme med en mer utfyllende begrunnelse for valget.

1.4 Hvordan skal problemstillinga belyses?

1.4.1 Teoretisk tilnærming

Denne studien er inspirert av frivillighetsforskningen i Norge, og da spesielt den delen av frivillighetsforskningen som omhandler organisasjoners relasjon til staten. I motsetning til mye av forskningen som er gjort på dette området er ikke min studie en undersøkelse av de faktiske endringer i relasjonen mellom stat og folkehøgskole. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i folkehøgskolens oppfatning av forholdet. Under gjennomgangen av datamaterialet stod frihet fram som et sentralt begrep for folkehøgskolen, og jeg har derfor valgt å studere relasjon til staten ved å ta tak i konflikter som tematiserer folkehøgskolens frihetsbegrep.

Folkehøgskolens konkrete og historiske begrep om frihet kommer til uttrykk i ønsker om avstand eller nærhet til staten. Det konkrete frihetsbegrepet har paralleller til det klassiske skillet mellom positiv og negativ frihet i politisk teori. Jeg vil derfor anvende de teoretiske og ahistoriske begrep om positiv og negativ frihet i min analyse av folkehøgskolens historiske frihetsbegrep. Jeg håper på denne måten å kunne belyse de innholdsmessige og kvalitative endringene i folkehøgskolens forhold til staten.

⁷<http://www.folkehogskole.no/>

1.4.2 Metodisk tilnærming

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å gjøre en diakron analyse, hvor hensikten er å studere det samme fenomenet til ulike tidspunkter. Jeg har som nevnt valgt ut tre perioder omkring 1919, 1949 og 2002. Dette er tidspunkter hvor forholdet mellom stat og folkehøgskole er blitt endret gjennom for eksempel lovendring, og som har utløst diskusjoner internt i folkehøgskolen. Jeg har en kvalitativ fortolkende tilnærming til stoffet. De empiriske data er basert på dokumentanalyse, hvor tidsskriftet *Høgskulebladet*⁸, er min viktigste kilde.

1.5 Begrunnelse for studien

Jeg har hovedsakelig to grunner for å skrive denne oppgaven. Den første er knyttet til det empiriske feltet, mens den andre er av mer teoretisk art.

Det foreligger mye interessant litteratur om Grundtvig og folkehøgskolene, både fra Norge, men også andre nordiske land. Det er omfattende litteratur med fokus på historie⁹, filosofi¹⁰, religion¹¹ og også innen pedagogikken¹². Det ser ut til å være karakteristisk at denne litteraturen ikke skiller de ulike aspektene strengt fra hverandre, men heller ser på folkehøgskolene og Grundtvigs lære i lys av flere fagfelt. Det meste som foreligger av studier av folkehøgskolen i et samfunnsperspektiv er skrevet innen historiefaget, og omhandler i all hovedsak folkehøgskolens tidlige fase. Det ser ut til at interessen for folkehøgskolen i nyere tid er langt mindre. Det har heller ikke lyktes meg å finne studier av folkehøgskoler skrevet med forankring i samfunnsvitenskapen, men jeg må ta forbehold om at jeg kan ha oversett noe. Jeg mener folkehøgskolene også for statsvitere, er et spennende empirisk felt som fortjener mer oppmerksomhet. Jeg ønsker med denne oppgaven å bidra til økt innsikt omkring folkehøgskolene i nyere tid.

For det andre vil jeg bidra med en studie av en gammel folkebevegelse, hvor utgangspunktet for å forstå forholdet til staten er folkehøgskolens eget syn på frihet. Alm Andreassen (2006) kritiserer deler av frivillighetsforskningen for å tegne et pessimistisk bilde av folkebevegelsene i vår tid, ved at de enten "forvitrer" eller "kveles". Hun mener andre tilnærminger kan gi et mer nyansert syn, og etterlyser studier som kan undersøke

⁸Fra 1972 og utover heter tidsskriftet *Folkehøgskolen*, referert til som Fhs.

⁹ Eksempelvis O.Korsgaards *Kampen om lyset*, 1998; D.Thorkildsens *Grundtvigianisme og nasjonalisme*(..), 1996

¹⁰ Eksempelvis O. Bertelsens *Dialogen mellom Grundtvig og Kierkegaard*, 1990.

¹¹ Eksempelvis A. Allchins *Grundtvigs kristendom: menneskeliv og gudstjeneste*, 2002

¹² Eksempelvis J. Sjøbergs *Hvordan gjøres og utvikles dialoger i folkehøgskolen*, 2008

organisasjonenes ”motstandskraft mot statlig påtrykk”(Alm Andreassen, 2006:166). Jeg ønsker å belyse hvordan folkehøgskolens frihetsbegrep kan sees som uttrykk for motstand.

1.6 Gangen i oppgava

Oppgava består av åtte kapitler. Kapittel to er et tilbakeblikk på folkehøgskolens etablering i Norge. Det tar for seg Grundtvigs ideer med folkehøgskolene og hvordan skolene her til lands ble preget av disse ideene. På dette tidspunktet var folkehøgskolen i sterk opposisjon til embetsmennene og staten, og jeg vil si noe om hvordan folkehøgskolene møtte motstand fra statlig hold, men også fra den lavkirkelige bevegelsen. I kapittel tre presenteres det teoretiske rammeverket for oppgava. Her vil jeg først si noe om forskningen på relasjonen stat - frivillige organisasjoner som dominerer feltet, for deretter å presentere frihetsbegrepet som en mulig tilnærming i studiet av en organisasjons forhold til staten. I det fjerde kapittelet vil jeg legge fram det metodiske opplegget i denne oppgava. Her vil jeg beskrive de kilder jeg har brukt, samt framgangsmåtene for datainnsamling og bearbeiding av data. De neste tre kapitlene, kapittel fem, seks og sju, er analytiske kapitler i den forstand at de presenterer og analyserer det empiriske materialet som studien er basert på. Jeg vil analysere frihetsbegrepet i tre ulike sammenvevingsprosesser, og kapitlene er i kronologisk rekkefølge, slik at kapittel fem omhandler sammenvevingsprosessen fram mot 1919, kapittel seks ser på prosessen fram mot lov om folkehøgskoler i 1949, mens i sjuende kapittel er sammenvevingsprosessen rundt lov om folkehøgskoler av 2002 tema. I kapittel åtte vil jeg konkludere, og besvare det tredje delspørsmålet i problemstillingen om hvordan mine funn kan sees i lys av Alm Andreassens ”motstandsbelegp”. I dette kapittelet vil jeg også komme med forslag til videre forskning.

2.0 Folkehøgskolens etablering og framvekst i Norge: i kamp mot ”den sorte skole”

2.1 Innledning

Problemstillinga mi er rettet mot perioden etter år 1900. Det betyr at den første etableringsfasen, fra 1864, ikke inngår i analysen som sådan. En forståelse av denne etableringsfasen er imidlertid nødvendig for å forstå 1900-tallets folkehøgskole, og spesielt da forholdet til staten, som er temaet for analysen. Jeg vil derfor i dette kapitlet gi en presentasjon av folkehøgskolens grunnideer og hvordan disse ideene ble spilt ut i praksis ved opprettelsen av de norske folkehøgskoler.

Kapitlet har tre deler. Jeg vil først si noe om den danske presten Grundtvig. Hans ideer inspirerte til opprettelsen av folkehøgskoler, først i Danmark, og deretter i de andre nordiske landene. I Norge ble den første folkehøgskolen åpnet i 1864, og jeg vil videre si noe om hvordan denne etableringsfasen utartet seg her til lands. I Norge, som på denne tiden gjennomgikk store samfunnsmessige forandringer, fikk folkehøgskolene en blandet mottakelse. Den motstanden folkehøgskolene møtte er fokus i den siste delen av dette kapitlet. Til slutt vil jeg si noe om hvorfor jeg har valgt å fokusere på de frilynte folkehøgskolene, framfor de kristne.

2.2 Grundtvig

Folkehøgskoletanken hadde sin opprinnelse i Danmark ved Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783 – 1872). Grundtvig var Danmarks mest profilerte prest i sin tid, og han utmerket seg i debattene ikke bare omkring kirkelige spørsmål, men også rundt historie og nasjonalisme (Thorkildsen, 1996). Grundtvig var skandinavist, og han mente at skandinaver hadde felles kulturarv, særlig gjennom norrøn mytologi og nordisk oldtidshistorie. Visjonen var ikke å utviske forskjellene mellom de nordiske folk, ei heller å svekke nasjonalstatene, men heller å styrke fellesskapet landene imellom (Thorkildsen, 1996). I de religiøse spørsmål var Grundtvig kontroversiell. Han vektla det levende ord framfor Skriften, og han gikk også imot det menneskesyn som sa at alle er født syndige. Som følge av sine angrep på kirken og prestestanden ble han i flere år underlagt sensur i hjemlandet (Korsgaard, 2003).

Danmark var dominert av tysk og latinsk kultur, der den latinske skolen skapte kløft mellom embetsstanden og folket. Han så på den latinske skolen, med sitt klassiske dannelsesideal,

som noe livløst og fremmed for folket. Elitene på denne tida brukte ikke det danske språket, men heller fransk og tysk. De så på dansk om bondsk og bakstreversk. Grundtvig ville vekke danskene. Han snakket ikke om en religiøs vekkelse, men en åndelig vekkelse, hvor det skulle blåses liv i fedrelandsfølelsen, og stoltheten over det ekte danske. Grundtvig ville, som en viktig del av vekkelsen ha dansken inn i skolen. "Den sorte skole" fremmet åndeløst pugg sa Grundtvig. Han ville ha åndeligheten tilbake både i kirka og i skolen, og markerte motstand mot opplysningstidas rasjonelle tilnærming til livet. Grundtvigs folkeopplysning var, i motsetning til den urbane og fremmede klassiske dannelsen, en folkelig dannelse (Slagstad, 2001). Den skulle baseres på bøndenes eget språk, det danske språket. Dette var helt vesentlig for folket. Ellers i samfunnet var religionen og samfunnskunnskapens skrifter utilgjengelige og uforståelige for folket, og forbeholdt eliten som behersket latin og gresk. Dette var med på å ekskludere bøndene fra samfunnslivet (Korsgaard, 1997). Nå skulle bøndene lære om sin historie og sin statsforfatning på dansk og formidlet med ånd. Skolens viktigste oppgave var folkeopplysning og utvikling av menneskenaturen; allmenndanning, ikke kunnskapsformidling (Arne, 1964, Thorkildsen, 1996). Dette skulle skje gjennom reisningen av "folkelige høiskoler". Grundtvig la ellers svært få føringer på hvordan folkehøgskolene skulle være rent konkret. Derimot understreket han at tilpasning var et nøkkelord. For at skolene skulle være meningsfulle, måtte de "tilpasses livet" (Borish, 1991:185) og de lokale behovene der de ble etablert. Det kan virke paradoksalt, når en ser på den sosiale situasjonen både i Norge og Danmark, at Grundtvig mente at staten skulle reise disse folkelige skolene. Skolene skulle imidlertid ha stor indre frihet (Korsgaard, 2005).

Grundtvigs frihetsidealer kan ikke uten videre knyttes til 1700-tallets europeiske ideer om toleranse og opplysning, og heller ikke liberalismens ideologi. Politisk er han blitt omtalt som konservativ. Han var tilhenger av kongedømme, for han mente flertallstyre og "hedensk fornuft" ville være "en større trussel mot folkefriheten enn eneveldet" (Thorkildsen, 1996: 38). Han var sterkt imot forherligelsen av rasjonalismen, og mente fornuft og følelser ikke kunne skilles. Grundtvigs frihetsbegreper bunner i "(...) hans forståelse av mennesket som et åndsvesen (...) og åndens eneste livsbetingelse er frihet" (Thorkildsen, 1996:49). Det var imidlertid ikke bare spørsmål om den individuelle frihet, men også om en slags kollektiv frihet, en frihet for folket. Denne friheten var "(...) ikke bare åndelig, men også konkret" (Thorkildsen, 1996: 29). "Grundtvigianismen ble derfor en bevegelse som kjempet for frihet i kirken og i samfunnslivet, for frihet var en forutsetning for utviklingen av det kristelige og det nasjonale" (Thorkildsen, 1996:29). Grundtvigs frihetstanke var også knyttet til det han kalte

vekselvirkning. ”En balanse mellom to ting som forblir ulike, men som bør gi næring til hverandre i deres ulikhet” (Borish, 1991:169). Dette var slik forholdet mellom mennesker og mellom institusjoner burde være. Han så hvordan det stadig pågikk en maktkamp mellom for eksempel stat og kirke, stat og skole, men også mellom lærer og elev, hvor den ene parten søkte å dominere den andre. Med vekselvirkning mente han at de to partene burde vise gjensidig toleranse og anerkjenne den andres rett til å eksistere og til å være verdifull. Hva kirken angikk, ønsket Grundtvig en statskirke. Denne ordningen måtte ikke gå på bekostning av samvittighetsfriheten, og kirken måtte ha stor indre frihet (Thorkildsen 1996).

”Grundtvigianismen” er altså en betegnelse som omfatter flere aspekter, knyttet til spørsmål om religion, kulturnasjonalisme, politikk og er ikke minst til et pedagogisk prosjekt (Nerbøvik, 2000). Det var først og fremst disse skoleideene og den «særegne grundtvigianske skoleformen; folkehøgskolen, som fikk betydning i de øvrige nordiske land (Thorkildsen, 1996: 28).

Grundtvigs ideer fant gjenklang i visse miljøer i Norge, og allerede på 1840-tallet begynte disse tankene å sette sitt preg på norsk skolevesen (Thorkildsen, 1996). Særlig var det lærere, teologer og studenter som hadde latt seg inspirere av Grundtvig, og som nå brukte tankegodset på norsk skole. Blant dem var Fredrik Wexelsen, Wilhelm Andreas Wexels, Ole Vig og Hartvig Nissen. Sistnevnte skulle senere formulere utkastet til reformen i allmueskolen, som ble vedtatt i 1860, og som i stor grad var basert på Grundtvigs skoleprosjekt. Miljøet rundt ”Selskapet for Folkeopplysningens Fremme, med det tilhørende tidsskriftet ”Folkevennen” var i stor grad forbundet med Grundtvigs opplysningstanker, og her holdt kulturpersonligheter som Ole Vig, Ivar Aasen, Bjørnstjerne Bjørnson, og Eilert Sundt til. Det er likevel vanskelig å fastslå hvor sterkt Grundtvig egentlig fikk innflytelse på de konkrete skolene som ble opprettet i Norge. Han var uten tvil det felles idégrunnlaget for de folkehøgskolene som ble grunnlagt i denne perioden. Den politiske situasjonen Norge befant seg i, med den danske unionen friskt i minne, og embetsmennesenes sterke posisjon i staten, påvirket likevel i stor grad måten folkehøgskolen vokste fram på her i landet (Mikkelsen, 2005, Thorkildsen, 1996).

2.3 Den norske folkehøgskolens prosjekt

Grunnloven i 1814 hadde satt punktum for eneveldet og etablerte skillet mellom stat og samfunn i Norge. Den la grunnlaget for et politisk system dominert av en sterk og liten elite,

nemlig embetsmannstanden, men den ga også potensiell politisk makt til blant annet bøndene. Det demokratiske systemet legitimerte en sterk statsmakt, og embetsmannstaten ble en aktiv og intervensjonistisk stat (Slagstad, 1998). Folkehøgskolebevegelsen ble en viktig aktør i opposisjon til embetsmannstaten. Embetsmannstanden representerte det fremmede og unorske. Også det norske skoleverket hadde den klassiske dannelsesideal som ideal, og denne dannelsen ble av folkehøgskolen sett på som europeisk og elitistisk. Framfor alt var den tuftet på det nasjonale, med latin som dannelsesmiddel (Thorkildsen, 2005).

Da Norges første folkehøgskole, Sagatun, ble åpna i 1864 av Herman Anker og Olaus Arvesen, var grunnleggernes hensikt å ” (...) på almueskolens Grundlag at skaffe Bondesønner en videregaaende almenoplysning, der kan være dem til Gavn og Glæde i Livet, og give dem Lyst og Ævne til i hvilken somhelst Stilling at følge og fremme Fædrelandets Udvikling” (sitert i Thorkildsen, 2007: 271).

Vi skal nå se nærmere på flere av elementene i dette utsagnet, som kan gi større klarhet i hva som var folkehøgskolens prosjekt i Norge.

2.3.1 En skole for folket

Som vi ser av Ankers og Arvesens målsetning med Sagatun skulle skolen være for bondesønner. Ideene om det nasjonale ble knyttet til bonden og bygde-Norge. Det var bonden som representerte det ekte norske. Bøndene skulle vekkes og føle stolthet og fedrelandskjærighet. Men for at bøndene skulle kunne få ta del i samfunnslivet måtte de opplyses og vekkes. Korsgaard omtaler denne prosessen som en transformasjon av bøndene ”fra allmue til folk” (Korsgaard, 1997:195). ”Folket var en bevisthedsform, der skulle kaldes frem. Folket er ikke noget, der er givet, men noget der skal frembringes gennem vækkelse” (Korsgaard, 2003: 57). Det var imidlertid ikke snakk om å overføre elitens og borgerskapets kunnskap og kultur over på bøndene, snarere tvert imot, dannelsen skulle være folkelig, basert på bøndenes egen kulturarv. Hva bonden trengte for å styrke nasjonalfølelsen og stoltheten var opplysning. Dette skulle være en skole hvor bonden kunne lære om sitt språk, si historie og sin kultur. Dette speiles tydelig i folkehøgskolenes timeplaner som hovedsakelig bestod i fag som norrøn mytologi, historie, praktisk naturfag, og morsmål, muntlig og skriftlig. Det ble undervist om folkeeventyr og sunget folkeviser. Kristendom var ikke et eget fag på timeplanen, for som Grundtvig sa: ”troen er ingen skolesag” (sitert i Akerlie, 2001:14).

Bibelhistorie og kirkehistorie inngikk som en del av historiefaget, men det at det ikke hadde sin egen plass på timeplanen var kontroversielt.

Ernst Sars sitt begrep om tokultur speiles her. Det dreide seg om forestillingen om at det eksisterte to kulturer i Norge; en dansk elitekultur som en motsetning til en norsk folkelig kultur (Sørensen, 2007). Bøndene representerte det ekte norske, og det var bonden som var folket. Andre høyskoler identifiserer seg ved å referere til et fag, slik som handelshøyskolen eller landbrukshøyskolen. Folkehøyskolen derimot (...) ”kan defineres som en skole, der bygger på en forestilling om et folk” (Korsgaard, 2008).

Folkehøyskolene ble en del av bøndenes kamp for politisk innflytelse og en talsmann for vern av bygdekulturen. Denne nasjonalismen var tosidig; både politisk og kulturell. Sørensen (1998) definerer politisk nasjonalisme som ønsket om politisk selvstyre for ens nasjon. Kulturnasjonalisme derimot definerer han som ”(...) å oppdage (i kulturnasjonalistens selvforståelse) de særpregede nasjonale kulturelle elementene og å utbre dem i hele nasjonen for å skape et homogent nasjonalt kulturfelleskap” (Sørensen, 1998:17). Bøndene skulle reises fra allmue til folk, og den nasjonale identiteten skulle tuftes på det ”ekte norske”, altså bøndene og bygdekulturen.

Skole var en viktig del av nasjonsbyggingsprosessen ved at den skapte og vedlikeholdt norsk identitet. Sørensen skriver ” Resultatet blir en nasjonal kultur der som i sin tur får gjennomslag hos råvareleverandørene (allmuen) gjennom en nasjonaliseringsprosess, der det viktigste redskapet er et utbygd skolesystem” (Sørensen, 2007:17).

2.3.2 En skole for livet

Allmueskolen hadde eksistert i Norge siden 1739, som en skole for de fattige, med det formål å gjøre barna i stand til å lese i bibelen. Det endelige målet med denne opplæringa var konfirmasjonen. Fire år før Sagatun ble åpna, altså i 1860, hadde allmueskolen vært gjennom en reform som forandret dem fra ”kirkeskoler” til folkeskoler (Slagstad, 2001).

Folkehøyskolen skulle altså være en skole for bondesønner som hadde tilbakelagt folkeskolen, fra 16 år og helst eldre. Typisk ble 17-18 årsalderen sett på som den tida da ”åndsliv vaknar i dei unge og trong til næring for åndslivet” (Naadland, 1950:10). Det er denne alderen Grundtvig kalte ” åndens skabertime” (Siert i Naadland, 1950:10).

Folkehøyskolen skal være dem til ” Gavn og Lyst i livet..” Dette var en vesentlig del av folkehøyskolens karakter. Den er ikke en skole som skulle forberede elevene for videre

skolegang. Skolen skulle heller ikke gjøre elevene skikka til et yrke. ”Den ydre livsgerning må aldri bli hovedsagen, det viktigste er livsindstillingen og livsidealet ” (Korsgaard, 2005: 63). Folkehøgskolens motto har siden Sagatun vært ”en skole for livet” (Slagstad, 2001:113).

Dette prinsippet kom til syne i hvordan undervisningen ble ordnet. Som vi har sett var et av Grundtvigs ankepunkter mot latinskolen dens mangel på ånd. I folkehøgskolen skulle ikke forholdet mellom læreren og eleven arte seg som et forhold hvor læreren øser ut av sin kunnskap, som eleven så skulle forsøke å gjengi. Grundtvigianerne ønsket å formidle opplysning gjennom det levende ordet. Derfor fikk foredraget og dialogen en sentral plass i folkehøgskolen. Lærebøker representerte noe dødt, og ble derfor kun unntaksvis brukt. Viktigheten av dialog var også forankret i Grundtvigs forestilling om ”vekselvirkning” som innebar den læringsprosessen en får når en lar de to parter, altså eleven og læreren, virke sammen, istedenfor at den ene – læreren- får virke på den andre -eleven (Borish, 1991). Læreplaner var ukjent i dette skoleslaget. Et annet særtrekk var fraværet av eksamen. Det ble verken praktisert prøver eller eksamener på folkehøgskolen. Dette begrunnes gjerne med at ”faget er ikke målet, men middelet for danning” (Økland, 2008: 8).

2.3.3 Allmenndannelse

Det var altså ikke kunnskapsutvikling i seg selv, men allmenndannelse som var det sentrale i folkehøgskolen. Denne dannelsen skulle være en folkelig dannelse. I motsetning til den klassiske dannelse, skulle folkedannelsen som vi så tuftes på morsmålet og på de norske tradisjoner, og det var bonden som representerte det ekte norske.

Dannelse er ”i sitt utgangspunkt selvdannelse”(Korsgaard, 2005:46). Det betyr ikke at dannelse er en individualistisk prosess, men det innebærer at ”Mennesket står i forhold til seg selv, til samfunnet og til verden(...)Allmenn dannelse betyr dermed en dannelse, hvis retningsbestemmelse var det allment menneskelige, det felles menneskelige, det universelle” (Korsgaard, 2005: 46).

Korsgaard skriver at selv om den moderne dannelses teori hadde dette til felles, utviklet det seg ulike dannelses tradisjoner, hvor de mest betydningsfulle var filantropien, nyhumanismen og folkedannelsen. De grundtvigske folkehøgskolene representerte den siste retningen. Det er imidlertid ikke noen enkel sak å plassere folkehøgskolen innen en mer spesifikk dannelses tradisjon for det var ikke en helt enhetlig folkehøgskolebevegelse som vokste fram i Norge. Den kan deles i to ulike greiner som begge var tufta på Grundtvigs ideer. På den ene

siden stod Bruun med sitt konservative program. På den andre siden stod grunnleggerne av Sagatun, som gjerne plasseres i en mer liberal tradisjon hvor de demokratiske verdiene stod i sentrum. Denne ulikheten beskrives av Korsgaard som skillet mellom det romantiske dannelsesperspektivet og opplysningsidealet. Han plasserer Bruun i det første og Sagatunfolket i det andre (Korsgaard, 2005). Slagstad plasserer også Bruun i en romantisk tradisjon, og skriver at de ”grundtvigianske folkehøgskolene så å si institusjonaliserte det romantiske dannelsessyn”(Slagstad, 1998:94). Han nevner imidlertid ikke tradisjonen fra Sagatun. Bruun beklaget innflytelsen som dansk og tysk tankegods hadde; ”der er jo så meget af ægte norsk Eiendommelighet, som er gaat tabt i Byerne under den overmægtige Paavirkning af den utenlandske Dannelse, men som har holdt sig i Bondens stille indelukkede liv”(sitert i Slagstad, 1998:94). Som Korsgaard antyder, vektla Bruun i større grad enn Anker og Arvesen det nasjonale og hjemlige som dannelsesgrunnlag, mens det på Sagatun ble lagt mer vekt på det universelle. Visst skulle dannelsen også her tuftes i det norske, men et samliv med det fremmede var ikke umulig. En skal allikevel ikke overdrive viktigheten av de interne uenighetene blant grundtvigianerne (Thorkildsen, 1996).

2.3.4 Kostskole

De aller fleste folkehøgskolene begynte som omreisende skoler. Etter hvert, når elevgrunnlaget og økonomien tilsa det, etablerte de en fast skolebygning. Et viktig prinsipp på folkehøgskolene som ble bygget, var at elevene skulle bo på skolene den vinteren skoleåret varte. Dersom skolen ikke hadde kapasitet til det kunne elevene innlosjeres hos gardbrukere i området rundt skolen. Denne kostskoledimensjonen er ikke uvesentlig. Som vi har sett dreier allmenndannelse seg blant annet om forhold mellom mennesker. Et menneske kan med andre ord ikke ”dannes” i enerom, men i samspill med dem rundt seg. Den dannelsesprosessen som finner sted på folkehøgskolene utspiller seg naturligvis ikke bare i undervisningssituasjonen, men også i det sosiale livet på skolen. Samtidig er også kostskoleprinsippet viktig fordi det er med på å gi hver enkelt skole sin identitet. Hvilke normer og regler som gjelder for kveldsaktiviteter, samspillet mellom elever, og mellom lærere og elever, speiler gjerne verdiene skolen står for (Korsgaard, 2005).

2.4 Motkultur?

Enkelte ser den grundtvigianske folkehøgskolen i denne perioden som en del av den norske motkulturen. Andre derimot, vil hevde at det ikke er helt uproblematisk å plassere folkehøgskolen som en del av denne motkulturen (Thorkildsen, 1996; Slagstad, 1998;

Nerbøvik, 2000). Det motkulturelle i Norge blir knyttet opp mot det nasjonale, det lavkirkelige, og til landsmålet, og som vi skal se passer ikke folkehøgskolen helt inn i disse kategoriene. Folkehøgskolene ble kritisert for å dyrke det danske, både på grunn av sin danske opprinnelse gjennom Grundtvig, men også fordi flere av de store folkehøgskolemennene var skandinaviske. Grundtvig selv var positiv til Hans Nielsen Hauge og hans tilhengere. Likevel var det ifølge kirkehistoriker Molland, store motsetninger mellom de lavkirkelige miljøene og folkehøgskolebevegelsen. Mens de første var preget av pietisme og mangelen på kulturåpenhet, var grundtvigianerne kulturåpne, hadde en mer "(...) positiv vurdering av alt menneskelig" (sitert i Mikkelsen, 2005:193), og representerte en glad og frimodig form for kristendom (Mikkelsen, 2005). Grundtvigianernes bånd til kirken ble av mer akademisk og høykirkelig art og de hadde liten "(...) kontakt med et levende menighetsliv" (Mikkelsen, 2005:193).

Selv om de første folkehøgskolene hadde felles tankegodt fra Grundtvig, var det ulikheter mellom dem, og dette gjaldt også i språkspørsmålet. Språkstriden stod sentralt i motstanden mot embetsmannstaten. Den latinske skolen var nøye forbundet med den klassiske dannelsen, og stod for noe fremmed og unorsk. Landsmålet representerte bygdekultur og norsk folkelighet, samtidig som det hadde "(...) en folkepedagogisk funksjon" (Nerbøvik, 2000:20). Vonheim og Sagatun var de to dominerende skolene. På Sagatun ble ikke landsmålet brukt, da både Arvesen og Anker, de to grunnleggerne, mente landsmålet var for standardisert og konstruert, og de oppmuntret heller elevene til å skrive på sin egen dialekt. Vonheims grunnlegger, Bruun, brukte heller ikke selv landsmålet, men var en ivrig forkjemper for det. "Til tross for en viss vakling i språkspørsmålet ble folkehøgskolen etter hvert en viktig institusjon i kampen for landsmålet" (Thorkildsen, 2005:32), og blant de skolene som senere kom til, var landsmålet et viktig poeng.

Avhold, som også er et trekk ved det motkulturelle, kan heller ikke knyttes opp mot folkehøgskolen, siden ingen av de ledende folkehøgskolemennene var talsmenn for avholdssaken. Vonheim ble imidlertid ansett for å være atskillig strengere, mer puritansk og preget av moderniserings skepsis, enn hva Sagatun var, og det er kanskje lettere å spore motkulturelle trekk i Vonheim-miljøet enn rundt Sagatun. Sagatun ble selv av Bruun beskyldt for å være for dansk, og miljøet der var preget av fritenkeri og radikalisme. Disse trekkene jeg nå har nevnt gjør likevel at det fremstår som "(...) problematisk å plassere folkehøgskolen innenfor en teori om norsk motkultur" (Thorkildsen, 1996: 255).

Det påpekes nettopp hvordan flere av de tidlige lederskikkelsene innen folkehøgskolene på sett og vis representerte sentrum. De var teologer og hadde en annen sosial og kulturell bakgrunn enn sine elever (Thorkildsen, 2005). Romantiske forestillinger om bygdelivet, bonden og bondens sentrale rolle i det nye moderne samfunnet gjorde at Grundtvigs ideer vakte stor interesse blant den kulturelle elite i Norge. Blant de tidlige lederskikkelsene var det, som nevnt, enkelte som etter hvert ble aktive venstrepolitikere. Thorkildsen mener det kan være like fruktbart å se på folkehøgskolene som en ”moderniseringsagent”, snarere enn en del av motkulturen (Thorkildsen, 2005).

2.5 Motstand

Folkehøgskolen fikk en eksplosiv vekst de første årene. Allerede i 1875 var det opprettet et trettitalls folkehøgskoler over store deler av landet (Akerlie, 2001). De hadde en stor påvirkning på de ungdommene som gikk der. For en bygdeungdom som ellers hadde hatt nok med det daglige arbeidet på gården, må en vinter på folkehøgskole ha åpnet sansene og hjertet for en større verden. En tidligere elev uttrykker det slik;

(...)den gongen du var sytten år og gjekk på folkehøgskule. Det var den vinteren du samla deg skattar som det stend å lesa um ein stad at korkje mol eller rust kann fortære. Du øygna kanskje ikkje skattane den gongen. Du visste bare at du hadde upplivt noko, -vore på ein reis i eit eventyrland. Det hadde vorte kveikt eit lite ljøs inni hugen din, ei liti Betlehemstjerne du kunde styre leidi etter, - soleis at når livet sidan kom med sine påkjenningar av godt og vondt, so visste du alltid kor vegen din gjekk(...) Soleis var han laga den rikdomen folkehøgskulen gav (sitert i Naadland, 1950:17).

Folkehøgskolene spilte også en viktig rolle i lokalsamfunnene. Styrene av skolene var i regelen gode folketalere, og de trakk folk fra fjern og nær til allmøter ved skolene. Etter hvert vokste også de frilynte ungdomslagene fram, i tett kontakt med folkehøgskolene. På denne måten strakk den kulturelle innflytelsen til skolene seg langt utover elevenes rekker (Seip, 1974).

Den frilynte grundtvigianske folkehøgskolen i Norge vokste fram i opposisjon til embetsmannstaten, den akademiske elite og den pietistiske kirka, og den møtte stor motstand, både fra kirka og fra staten.

2.5.1 Kristelige ungdomskoler

Blant grundtvigianernes argeste motstandere var professor ved det Teologiske fakultet Gisle Johnson. Han så på grundtvigianerne og deres radikale bondeskoler som en trussel mot kirka

og den klassiske dannelsen. Folkehøgskolene satte "folket" i sentrum, i betydningen nasjonens folk. Johnson mente "folk" handlet om Guds folk, og at det var staten og kirka, ikke folkehøgskolen som skule være de viktigste dannelsesinstitusjoner (Korsgaard, 2003). Med Johnson i spissen ble den første kristne anti-grundtvigianske folkehøgskolen oppretta i Sogndal i 1871 (Thorkildsen, 1996). Skolene skulle ifølge Johnson virke "(...)vækkende, belivende og oppbyggende" (sitert i Slagstad, 2003: 74). Det var imidlertid ikke før i 1890 at det for alvor ble opprettet kristelige ungdomskoler, og det var lekmannsbevegelsen, hvor Indremisjonen var sentral, som stod i bresjen for denne reisningen (NOU, 2001:16; Thorkildsen, 1996). Denne lavkirkelige bevegelsen hadde sin ideologiske ankermann i Gisle Johnson. Han var en fremtredende skikkelse, både som professor på det teologiske fakultet, og som politiker ble han den mest fremtredende skikkelse i norsk kirkeliv. Han allierte seg altså også med de lavkirkelige bevegelsene, og hadde dermed "det ene beinet i den akademiske teologi og det andre i organisasjonskristendommen" (Thorkildsen, 1996:92). Kampen mellom Grundtvigianerne og kretsen rundt Gisle Johnson var en åpen kamp som handlet både om kirkesyn og skolesyn. Både Thorkildsen, Korsgaard, Slagstad og andre historikerne som skriver om denne kampen, forstår det slik at det å knekke de grundtvigianske folkehøgskolene var det viktigste motivet for opprettelsen av de kristne folkehøgskolene. Det er imidlertid usikkert hvorvidt dette motivet ble gjort helt eksplisitt fra Johnson sin side, eller om det var uttalt. Ole Hallesby, Johnsons etterfølger som lederfigur i Indremisjonen, uttalte rundt 1913 "Grundtvigianerne benyttet skolen i 30 år før indremisjonen fikk øynene opp for skolen som middel til å vinne de unge for Kristus. (...)hvorfor skulle ikke indremisjonen se det som sitt mål å overta landsungdommens videre utdanning og gjøre de offentlige amtskoler overflødige? (...) Tenk dog for et middel til å styrke dem (de unge) imot den antikristelige påvirkning nedenfra og rasjonalistenes påvirkning ovenfra!" (sitert i Slagstad, 2003: 75).

I mange områder var det sterk interesse for misjonsarbeidet, og der var det lokallag eller distriktslag av misjonsselskapene som stod som eiere av skolene. I områder hvor det ikke eksisterte slike miljøer gikk gjerne misjonsselskapene sentralt inn og opprettet skoler. Dette gjorde at de kristne skolene var tett knyttet til organisasjonen og hadde ei lokal forankring gjennom eierskapet, aktiviteter på lokalplanet, og i forhold til rekruttering til de kristne miljøene (Thingnes, 1979). Dette var med på å gi de kristne ungdomskolene stor gjennomslagskraft.

2.5.2 Amtsskoler

Beslutningen i 1875 om å opprette amtsskoler¹³ var et annet uttrykk for motstanden mot folkehøgskolene. Flere så med skepsis på miljøet som hadde utviklet seg rundt Sagatun i Hamar. Folkehøgskolene var skoler hvor latin ikke hadde noen plass, ei heller pugging og boklig lærdom i vanlig forstand. Eliten så med skrekk på hvordan folkehøgskolene tok mål av seg for å vekke frihetsgnisten i de unge bondesønner og gjøre dem til aktive samfunnsborgere (Korsgaard, 2003). Også det faktum at folkehøgskolene ikke hadde noen kristendomsundervisning skremte mange. Det var også skepsis fra embetsmannstatens hold til denne forherligelsen av bonden og de gamle norrøne myter. En mann ved navn Nils Hertzberg ble ansatt som ekspedisjonssjef i kirke departementet i 1875. Han la ikke skjul på at han ” (...)hyllede ganske andre kirkelige og pædagogiske ideer enn Grundtvig” (Hertzberg, sitert i Slagstad, 2003) og han hadde noen få år i forveien, med staten i ryggen, vært med på å opprette et lærerseminar nettopp på Hamar, som en slags motvekt til Sagatun. Samme år som han tiltrådte som ekspedisjonssjef tok han initiativ til opprettelse av amtsskoler (Thorkildsen, 1996, Hbl. 1945: 27-28). Disse skolene rettet seg mot ungdommer som ” (...)ellers ville søke folkehøgskole”(Slagstad, 2003: 76). At amtsskolene var et mottrekk til folkehøgskolene er det stor enighet om i litteraturen, men også i dette tilfellet er det usikkert i hvilken grad det ble gjort eksplisitt.

Mens de frilynte skolene var selveide institusjoner var altså amtsskolene eid av fylket, og styrt av fylkesskolestyret (Thingnes, 1979) samt at de mottok statlig støtte. De lå på bygdene og rettet seg slik mot de samme ungdommene som folkehøgskolene. Det ble raskt opprettet mange slike skoler, og i løpet av få år var de å regne som en alvorlig konkurrent til de frilynte folkehøgskolene (Akerlie, 2001).

En skal ikke undervurdere den betydning disse to skoleslagene fikk for folkehøgskolen. Som nevnt konkurrerte de med folkehøgskolene om elever, ved å rette seg inn mot de samme gruppene elever, altså først og fremst bondeungdom på bygdene. Disse skolene hadde mer pengesterke aktører i ryggen, og ofte også en sterk forankring til lokalsamfunnet. Med det i bakhodet at folkehøgskolene på denne tida ikke mottok noen offentlig støtte var elevtallet, og elevenes betalingsdyktighet avgjørende for å kunne drive skolene. Dette var den direkte trusselen amtsskolene og de kristelige ungdomskolene utgjorde mot folkehøgskolen. Uten elever, ingen folkehøgskole. Motviljen mot folkehøgskolene som disse skolene var et uttrykk

¹³ ”Amt” kan sammenlignes med dagens ”fylker”.

for, var likevel først og fremst en kamp om verdier: Om å fylle ungdommen med det man mente var godt eller riktig. Dette aspektet ble på sett og vis en mer indirekte motarbeidelse av folkehøgskolene. Grundtvigs tanker om frihet vakte som vi har sett stor oppstandelse både i den kristne leiren, men også blant embetsmennene og i staten.

2.5.3 Folkelige skoler?

Både amtsskolen og de kristne ungdomskolene hadde fellestrekk med folkehøgskolene i formen for pedagogikk. Johnson på si side var positiv til Grundtvigs pedagogiske bidrag. For amtsskolene derimot, var folkehøgskolens pedagogiske påvirkning mer utilsikta, og skyldtes først og fremst tilstrømningen av lærere til amtsskolene med bakgrunn fra folkehøgskolen (Slagstad, 2003). Innholdsmessig var imidlertid amtsskolene og de kristelige ungdomskolene svært ulike folkehøgskolene. Mens folkehøgskolene la vekt på det åndelige og på allmenndanningen, var disse skolene mer resultatorientert og hadde et mer instrumentelt syn på utdanning, som blant annet innebar at de praktiserte eksamener og prøver. Skole skulle handle om kunnskap, og gjerne tradisjonell kunnskap. De var også mer interessert i praktisk nytteverdi av de ulike fagene, og brukte enkelte sertifiseringer og godkjenninger knyttet til enkelte kurs. Folkehøgskolene søkte å vekke ungdommen, men ikke ved en religiøs vekkelse som sådan. Det som forarget Gisle Johnson ved folkehøgskolen var deres frihetsideal. For Grundtvig var mennesket fritt, og ikke født syndig. Johnson oppfattet dette som en frihet *fra* Gud, og en slik frihet ville etter Johnsons mening svekke kirkas mektige posisjon i samfunnet. Der Johnson brukte begrepet folk i betydningen ”Guds folk” snakket Grundtvig om ”nasjonens folk”. Johnson mente Grundtvigs lære ville ” (...) virke oppløsende på kirken og dermed på staten” (Korsgaard, 2003:55).

De kristelige ungdomskolene hadde en forkynnende misjon, og la stor vekt på kristendomsundervisning. Mens folkehøgskolene så på det skrevne ord som ”dødt” og derfor brukte foredrag og samtale i undervisningen, var de kristelige ungdomskolene opptatt av det skrevne ord, altså bibelen, og dannelse på disse skolene hadde sin basis i religion. (NOU, 2001:16) Amtsskolene var også innholdsmessig politisk og religiøst konservative skoler (Thorkildsen, 1996:137). Taktikken til disse to private ungdomskolene, men særlig de kristelige, var altså at de ” (...) benyttet mye av formen og ideen bak den grundtvigianske folkehøgskole, men fylte den langt på vei med det motsatte innhold ” (Thorkildsen, 1996: 138).

Slagstad (2003) påpeker hvordan både amtsskolene og de kristelige ungdomskolene var preget av det folkelige på hver sin måte. De kristne skolene stod for en pietistisk folkelighet og representerte en lavkirkelig motkultur. Samtidig er det på grunn av Johnson sin sterke innflytelse over denne bevegelsen, vanskelig å plassere de kristelige ungdomskolene som totalt avskjernet fra det statlige norske kirkelivet, og de verdier som dominerte der. Denne alliansens kraft gjorde at "(...)det faktisk lykkedes johnsonianerne at nedkjempe den kirkelige grundtvigianismen i Norge i siste halvdel af 1800-tallet" (Korsgaard, 2003:68). Om amtsskolene skriver Slagstad at de etter hvert representerte "(...)folkedannelse i statlig drakt" (Slagstad, 2003). Amtsskolene må sies å være embetsmannsstatens skoler. Folkehøgskolen representerte det antielitære og frie, og ble av embetsmannstaten oppfatta som en trussel mot gjeldende samfunnsorden. Ikke bare var de oppviglere som spredte tankene sine til bygdeungdommen, de snakket også om et Norge som burde styres av folket og da trengtes folkeopplysning. Enkelte av dem, slik som Viggo Ullmann, hadde også selv politiske ambisjoner (Thorkildsen, 2005). Opprettelsen av amtsskoler var embetsstandens måte å veie opp for folkehøgskolens ekspansjon og politiske makt på. Da Stortinget vedtok å opprette amtskolene i 1875 åpnet de samtidig for at folkehøgskolene kunne få samme tilskudd, om de bare ville følge de samme skoleplaner og underlegge seg det samme tilsyn som amtsskolene (Samordningsnemnda, 1948). Selv om det her var geografiske ulikheter mellom amtene, var dette en ordning de fleste folkehøgskolene ikke ville være med på. Selv om amtsskolene representerte embetsmannsstatens ideer, fikk de folkelige ideer også innflytelse der, og da særlig ved folkehøgskolelærernes inntog i skolen. Slagstad mener dette viser det karakteristiske ved norsk utdanningssystem, nemlig hvordan det folkelige og det statlige veves sammen. En utvikling han mener ble særlig tydelig etter at Venstre tok over makta (Slagstad, 2001).

2.6 Skillelinjer i den frilynte folkehøgskolen

Folkehøgskolebevegelsen hadde vokst fram midt i nasjonsbyggingsprosessen, og var en sentral aktør i denne prosessen. Det skaffet dem, som vi har sett, mange fiender, men også internt oppstod det en viss splittelse som følge av dette engasjementet.

Folkehøgskolebevegelsen sympatiserte i utgangspunktet med Venstre, men etter hvert som konfliktene tilspisset seg i 1880-årene og Venstre kom til makta, tok folkehøgskolefolket ulike standpunkt knyttet til den politiske utviklingen. Sagatun, nygrundtvigianerne, var et sted for liberale og demokratiske verdier. Det ble et viktig samlingspunkt for fritenkere fra fjern og nær. Temaene på Sagatun var radikale og sterkt knyttet til frihetsidealene på venstresida. Det

var en viss diskusjon om hvorvidt det var riktig å blande partipolitikk inn i skolene. Viggo Ullmann, den profilerte lederen ved Telemark folkehøgskole, ble en av de mest markante venstrepolitikerne. Også Arvesen, som var med på å grunnlegge Sagatun, gikk senere inn i Venstre. Vonheimkretsen derimot, de såkalte gammelgrundtvigianerne, hadde ønsket seg et bondeparti, som skulle verne om norskdommen og kristendommen. De var, i motsetning til nygrundtvigianerne, skeptiske til frigjøring fra Sverige, og tilhengere av kongedømme (Korsgaard, 2005). Bruun var kritisk til den ” (...)radikale venstredreiningen i folkehøgskolen (...)og den markante politiseringa” (Akerlie, 2001:22). Det var altså debatt allerede den gangen, om hvorvidt folkehøgskolen skulle delta i partipolitikk. Selv om dette var et viktig spørsmål, var ifølge Thorkildsen ikke splittelsen i gammelgrundtvigianere og nygrundtvigianere katastrofal for folkehøgskolebevegelsen i landet (Thorkildsen, 1996).

2.7 Oppsummering

Oppsummert ser vi at folkehøgskolens første fase ble turbulent. De hadde en enorm virkning på de menneskene som kom i kontakt med skolene. De hadde møtt motstand fra så vel kirka, lekmannsbevegelsen, de akademiske kretser og fra embetsmennene. Mange skoler gikk dukken i løpet av den første fasen, særlig å grunn av hard konkurranse fra de kristelige ungdomsskolene og amtsskolene. Ved århundreskiftet var det kun seks folkehøgskoler igjen (Arne, 1964). Hvor mange av nedleggelsene som kom som en direkte følge av sviktende elevgrunnlag er det vanskelig å si noe om. Ei heller vet man hvor mange elever på amtsskoler og kristelige ungdomskoler som ellers ville ha gått på folkehøgskole.

Selv om amtsskolene og de kristelige ungdomskoler kom som et ønske om å motarbeide folkehøgskolene, kan de likevel forstås som en viss anerkjennelse av folkehøgskolens prosjekt. Motstanderne ville neppe ha tatt seg bryet med å etablere antigrundtvigianske skoler, om ikke folkehøgskolen hadde blitt sett på som en reel fare eller trussel. Dette vitner om hvor kraftfulle og radikale folkehøgskolene var i sin tid, og om hvor fort de ekspanderte. Skoleverket var sentralt i nasjonsbyggingsprosjekt. Selv om skoleverket hadde vært gjennom viktige endringer i 1860 som etablerte skillet mellom kirke og skole og la grunnlaget for den senere folkeskolen, var likevel det eksisterende skoleverkets verdier og dannelsesidealer forankret i en maktelite, nemlig blant embetsmennene.

Det var nettopp gjennom folkehøgskolene grundtvigianerne nådde ut til folket, til bøndene, med budskapet sitt. På denne måten fikk ideene stor spredningskraft. Og med sin folkelige

opplysing utfordret de mange av de verdiene som embetsmenneskenes maktposisjon var tuftet på. En kan derfor se opprettelsen av antigrundtvigianske skoler som en anerkjennelse av hvor viktig skoleverket var for den som ønsker å spre sitt syn. Ikke minst viste formen som de konkurrerende skolene fikk en anerkjennelse av folkehøgskoleformen som en virkningsfull undervisningsform også når det gjaldt å øve innflytelse på ungdommen utover det rent faglige. Selv om dannelsesidealet var noe ganske annet ved de andre to skoleslagene, er det tydelig at folkehøgskolen viste at det var mulig å drive opplæring for bygdeungdommen, og at denne formen for opplæring, med kostskoler, morsmålsbasert og dialogbasert læring kunne være meget innflytelsesrik på ungdommen (Thorkildsen, 1996).

Det er vanskelig å slå fast i hvilken grad Grundtvig sine ideer preget skolene som ble bygget. Grundtvig selv bygde ingen skole, og den praktiske utformingen av skolene ble som Grundtvig hadde oppfordret til, tilpasset livet og de lokale behov. Ulikheten mellom skolene sa Lars Eskeland, ” (...)er just eit merke paa kor livande dei er: at det er livande menneskje og ikkje daude paragraffar som skapar dei”(Hbl.1913: 98). Skolene ble naturligvis også påvirket av den sosiale og politiske konteksten de vokste fram i. Folkehøgskolemannen Mikkelsen skriver det slik; ”At folkehøgskolen både i Norge og Danmark helt naturlig ble element i et nasjonsbyggende prosjekt, sier mer om den tida folkehøgskoleideene vokste fram i, enn om Grundtvigs opprinnelige syn på folkehøgskolens oppgaver” (Mikkelsen, 2005:196). Jeg mener likevel en ikke skal undervurdere det radikale i Grundtvigs ideer. Danmark hadde i 1790 vært gjennom en omfattende jordreform, og denne nye politikken skapte en ny sosial klasse i landet, nemlig de frie bøndene. Folkehøgskolene i Danmark ble de frie bøndenes skole. Grundtvigs ideer om folkedannelse, hans fordømmelse av sjelens underordning i skole- og kirkelivet, og hans skarpe angrep på elitene var svært kraftig skyts (Borish, 1991). Det som likevel er klart, er at folkehøgskolene både her til lands og i Danmark, ble mangfoldige, både i innhold og i samfunnsmessig betydning. De hadde visse grunntanker fra Grundtvig til felles, men skolene som vokste fram ble likevel noe ulike. Det understreker den fleksibiliteten Grundtvig så som den ”folkelige høiskoles” styrke. Den måtte være tilpasningsdyktig for å gi mening. De norske skolene havnet midt oppi nasjonsbyggingsprosessen, noe som gjorde at det som i utgangspunktet var kulturnasjonalisme raskt ble omformet til politisk engasjement (Thorkildsen, 1996).

2.8 Hvorfor studerer jeg kun de frilynte skolene?

Folkehøgskolen i Norge i dag er altså delt i to greiner; de kristne og de frilynte.

Mitt fokus for oppgava er de frilynte folkehøgskolene. Ungdomslagene som vokste fram kalte seg i begynnelsen for ”frisinnede”, og dette ordet ble senere fornyet til ”frilyndt”(Thorkildsen, 1996).

Som vist i dette kapittelet ble amtskolene, de kristelige ungdomskolene og folkehøgskolene (de frilynte) opprettet i den samme tidsperioden, men med noe ulike siktemål. Loven om folkehøgskoler fra 1949 samlet de tre skoleslagene under samme lov og slo fast at folkehøgskole skulle være navnet på alle de tre skoleslagene (Thingnes, 1979) selv om allerede eksisterende skoler kunne velge å beholde sitt gamle navn. Fylkesskolene tok raskt til seg folkehøgskolenavnet, og i 1951 ble det en sammenslåing mellom lærerlagene til de frilynte skolene og fylkesskolene. Etter 1951 er nesten umulig å skille de to skoleslagene fra hverandre i datamaterialet siden de deler lærerlag, lærere, tidsskrift og det generelt ikke eksisterer noe organisatorisk skille mellom dem. Dette betyr at jeg på de to første tidspunktene studerer den frilynte folkehøgskolen alene. Det innebærer også i praksis at jeg på det siste tidspunktet, altså rundt 2002, ser fylkesskolene som en del av den frilynte greina. En slik deling finnes verken i Danmark, Sverige eller i Finland (Mikkelsen, 2005).

Den todeling som fortsatt eksisterer er mellom de kristne og de frilynte skolene. ”De to skolegreinene var uttrykk for to kristendomssyn som begge hørte til i norsk kultur – og skolesyn” (Fhs. 2002 nr.6:11). Slik skrev Tor Grønvik det, leder i lærerlaget for de kristne folkehøgskolene.

Mens de kristne skolene sprang ut fra det haugianske miljøet hvor synd og frelse står sentralt, har de frilynte et annet syn på mennesket. Det ”frilynte” menneskesynet legger til grunn at menneskene er skapt av gud og vi er skapt frie og tenkende. Det er derfor opp til den enkelte å velge å tro eller ikke. Som Grundtvig sa; menneske først, kristen så. Som følge av dette har aldri de frilynte skolene hatt kristendom som eget fag på timeplanen, mens de kristne skolene legger til grunn at sjelene må frelses, og har derfor en klar evangeliserende oppgave (Thorkildsen, 1996). Også folkehøgskolemannen Mikkelsen hevder med det at den største forskjellen mellom de to greiene, og som også gjør dem vanskelige å forene, ligger i kristendomssynet snarere enn i pedagogikken. Til tross for at de deler kontorlokaler, har de likevel separate lærerlag, tidsskrifter, årsmøter og så videre. Selv om det ikke lengre er konflikt og strid som preger forholdet mellom de to folkehøgskolegreinene, er det likevel langt unna å være aktuelt med en sammenslåing, enten på det organisatoriske eller knyttet til informasjon (Mikkelsen, 2005; Akerlie, 2001).

Jeg vil presisere at det å kun studere de frilynte skolene først og fremst er et forsøk på å avgrense oppgava. Jeg mener det å skulle involvere begge greinene i en studie av deres forhold til staten utvilsomt ville være spennende, og spesielt når en tenker på hvilke konflikter som ligger bak denne særnorske delinga av folkehøgskolen. På grunn av de store ulikhetene mellom dem når det gjelder historisk opprinnelse, organisatoriske forhold, verdigrunnlag og syn på folkehøgskole tror jeg likevel det ville være lite fruktbart å trekke begge greinene inn i studien, med mindre en gikk inn for å sammenligne de to greinene. Det er for tidskrevende i forhold til min oppgave å skulle foreta ei slik sammenligning, og jeg vil derfor velge å forholde meg kun til de frilynte, men med komparative elementer der det måtte være tjenelig for analysen.

3.0 Teori

3.1 Innledning

Jeg vil i kapittelets første del vise hvordan folkebevegelser har blitt studert og forstått innenfor deler av frivillighetsforskningen i Norge. Det er to ulike perspektiver på folkebevegelsenes forhold til staten, og den rollen organisasjoner spiller i samfunnet, som her er tema. Alm Andreassen er blant dem som har kommet med kritikk av disse tilnærmingene, som hun mener tegner et alt for pessimistisk bilde av organisasjoners motstandskraft i møtet med det offentlige (Alm Andreassen, 2006). Jeg vil med dette som utgangspunkt, undersøke historisk hvorvidt uttrykk for motstand hos folkehøgskolen er kommet til syne i relasjonen til staten. Frivillighetsforskningen beskriver gjerne forholdet mellom stat og organisasjoner ved hjelp av begreper om nærhet og avstand, eller avhengighet og uavhengighet (Kuhnle mfl.1990), mens andre i større grad vektlegger de konfliktlinjer som har preget relasjonen (Lorentzen, 1994). Det er imidlertid ikke de faktiske forhold mellom folkehøgskole og stat som er mitt anliggende, men folkehøgskolens syn på forholdet. Under bearbeidingen av datamaterialet viste det seg at det skrives og diskuteres mye omkring ”frihet” innen folkehøgskolen. Tidvis er det implisitt, mens det andre steder står fram helt eksplisitt i materialet. Frihet er klart et viktig meningsbærende begrep for folkehøgskolebevegelsen. Jeg valgte derfor valgt å ta fatt i dette begrepet, og se hvordan synet på frihet har vært førende i de tre sammenvevingsprosessene som jeg presenterte i kapittel en. Folkehøgskolens frihetsbegrep er konkret og historisk betinget slik det konkretiseres i de ulike konfliktene. Dette historiske frihetsbegrepet som kommer til uttrykk i relasjonen til staten kan håndteres ved hjelp av teoretiske frihetsbegrep om positiv og negativ frihet. Jeg vil derfor i andre del av kapitlet presentere begrepene om negativ og positiv frihet, og si noe om hvordan disse begrepene vil bli brukt i analysen.

3.2 Sammenveving

Betegnelsen frivillighetsforskning er en vid benevnelse. Den dreier seg om forskning på organisasjonene i det som refereres til som ”det sivile samfunn” eller generelt til organisasjonssamfunnet (Lorentzen, 1994; Kuhnle, 1990). Det er flere trekk som kan fremheves i forsøket på å avgrense hva organisasjonssamfunnet er, men vi kan nøye oss med å slå fast at det dreier seg om organisert virksomhet utenfor statsapparatet, som ikke har som

sitt hovedformål å skape profitt for eierne (Lorentzen, 2004). Det kan like fullt være vanskelig å trekke grensene mellom stat, marked og organisasjonslivet. En del organisasjoner ansees som hybrider, ved at deler av virksomheten kan karakteriseres som kommersiell, mens andre deler kan være integrert i det offentlige. Dette kan inkludere alt fra idrettslag, velferdsproduserende organisasjoner slik som Norske Kvinners Sanitetsforening, selvhjelpsgrupper, til hobbyforeninger, folkebevegelser og politiske interessegrupper. En del forskere på feltet har viet forholdet mellom organisasjonene og staten eller det offentlige særlig oppmerksomhet. I denne sammenheng er sammenveving et sentralt begrep. Av Selle brukes begrepet som en beskrivelse på tette bånd mellom stat og organisasjonene (Kuhnle mfl., 1990). Lorentzen bruker begrepet integrasjon for å beskrive tette bånd, og definerer integrasjonen som ” sammenvevinger som bidrar til at stat og frivillige organisasjoner/velferdsprodusenter konstituerer et hele” (Lorentzen, 1994: 47). Lorentzens integrasjon skjer gjennom sammenvevinger, slik at integrasjon er resultat av sammenvevingen.

Svakheten ved å bruke sammenvevingsbegrepet i denne oppgava, er at begrepet hos Selle og Lorentzen beskriver utfallet av prosessene. Jeg kommer ikke til å ta stilling til hvorvidt de lover og regler som vedtas i sammenvevingsprosessene formelt sett fører til henholdsvis tettere bånd eller integrasjon. Det er som nevnt folkehøgskolens meninger og oppfatninger av relasjonen som er mitt anliggende i denne oppgava. Jeg vil likevel bruke sammenvevingsbegrepet, men da uten å ta stilling til hvordan prosessene endrer det formelle forholdet mellom folkehøgskolen og staten¹⁴. Sammenvevingsprosessene er derimot hendelser som aktualiserer forholdet mellom staten og folkehøgskolen, og på den måten er prosessene egnet for å studere hvordan frihetssynet til folkehøgskolen har endret seg.

3.2.1 Prismer

Abrams (1982) skriver om hvordan visse hendelser, det være seg hendelser i et samfunn eller i en organisasjon, fungerer som ”prismer” for å studere endringer. I det legger han at ved å gå inn og studere en hendelse vil en få øye på brytningene, som gjennom et prisme. Hendelsene kan være innfallsporter for å undersøke hvilke prinsipper som står fast, hvilke konflikter som kommer til syne, og hva som endrer seg under hendelsene. De tre sammenvevingsprosessene jeg har valgt er ikke nødvendigvis ”naturlige”, men basert på egne valg knyttet til

¹⁴Begrepet ”stat” vil bevisst ikke bli definert i denne oppgava. Bakgrunnen for dette valget vil bli tydelig i siste kapittel.

problemstillinga for denne studien. Jeg mener at ved å gå inn i dem, kan det avdekkes interessante spenninger og endringer i folkehøgskolens frihetsforståelse. Felles for disse sammenvevingsprosessene er at de er prosesser hvor folkehøgskolen sitt forhold til staten har blitt utfordret, enten gjennom lovendringer eller, som i den første sammenvevingsprosessen, regler.

Gjennom de tre prosessene kommer ulike konflikter til syne. Noen dreier seg om rent økonomiske betingelsene, slik som lærerlønninger, tilskudd til drift og vedlikehold og elevstipendier, mens andre handler om hvordan relasjonen mellom stat og skoler skal reguleres, om skolenes indre styreformer og hva som skal være folkehøgskolenes oppgaver og karaktertrekk. Som jeg vil komme tilbake til i neste kapittel blir en del av disse konfliktene gjennom debattene prinsipielle spørsmål.

Den teoretiske bakgrunnen for analysen min er inspirert av frivillighetsforskningen. Jeg vil i det følgende presentere to tilnærminger til forholdet mellom stat og organisasjoner som begge er fremtredende i forskningen på dette feltet i Norge. Det ene er representert ved blant annet Per Selle. Selle har i tillegg til egne forskningsprosjekter, også arbeidet med Makt- og demokratiutredningen, og preget det synet som framkommer i utredningens konklusjoner. (Engelstad mfl., 2003). Håkon Lorentzen representerer det andre perspektivet, også han en sentral bidragsyter innen forskningen på relasjonen stat-organisasjoner. Det er selvfølgelig flere enn disse to som har bidratt til utviklingen og bruken av de perspektivene jeg vil se nærmere på. De to er likevel sentrale, og jeg vil bruke deres navn i den grad det gjør presentasjonen mer tydelig.

Først presenteres Selle og Lorentzens syn på folkebevegelsenes tilbakegang og de konsekvensene tilbakegangen har for organisasjonene og samfunnet. Disse tilnærmingene refereres til som henholdsvis ”forvitringstesene” og ”kvelningstesene”. Deretter vil jeg gå nærmere inn på hvordan disse to ”tesene” har sin bakgrunn i ulike forståelser av forholdet mellom organisasjonene og det offentlige. Jeg vil diskutere hvordan folkehøgskolen kan forstås som en folkebevegelse.

3.3 Folkebevegelser

Wollebæk, Lorentzen og Selle har samarbeidet om boka *Frivillig organisering* (2000) hvor blant annet folkebevegelsene tematiseres. Som vi skal se, deler Selle og Lorentzen den oppfatning at folkebevegelsenes tid er forbi, men de gir denne tilbakegangen ulike betydninger.

I bøkene *Det nye organisasjonssamfunnet* fra 2002 og i *Frivillig organisering* fra 2000, beskrives folkebevegelsenes framvekst. Folkebevegelsene var den mest utbredte organisasjonsformen i Norge fram til etterkrigstida, og er en sentral del av det som omtales som det tradisjonelle organisasjonssamfunnet. Disse bevegelsene så dagens lys på midten av 1800-tallet. De var brede folkelige mobiliseringer som i hovedsak var basert på et moralsk engasjement, og mennesker som brant for en sak. Folkebevegelsene var gjerne ”rettet mot å påvirke offentligheten, mot individuelle verdi- og handlingsmønstre, mot å hjelpe vanskeligstilte gjennom materiell eller åndelig bistand – eller alt dette på en gang” (Lorentzen m.fl., 2000: 79). Det var et bredt spekter av bevegelser, deriblant arbeiderbevegelser, bevegelser som kjempet for avholdssaken, mållag, religiøse grupper, bondebevegelser og bevegelser som arbeidet for folkeopplysning, og disse bevegelsene var, som jeg var inne på i forrige kapittel, viktige for nasjonsdanningsprosessen (Seip, 1974; Slagstad, 2001; Sørensen, 2007)).

En av konklusjonene forfatterne trekker ut av deres studier av frivillige organisasjoner i Norge er at folkebevegelsene, kanskje med unntak av miljøbevegelsen, er i sterk tilbakegang. Vi skal nå se hvordan de tolker og forklarer denne prosessen, og hvilke implikasjoner det har for demokratiet.

3.3.1 ”Forvitringsteser”¹⁵,

I det synet Selle her representerer fyller organisasjonen tre viktige oppgaver knyttet til sosial integrasjon, økonomi og demokrati (Lorentzen mfl., 2000:20). For det første er organisasjonene viktige for sosial integrasjonen ved at de fungerer som en møteplass for mennesker, og knytter dem sammen i meningsfulle felleskap. Organisasjonenes økonomiske rolle bruker Selle først og fremst for å si noe om ”hvordan og hvorfor den enkelte bidrar til organisasjonenes målrealisering gjennom ulike former for pengebidrag” (ibid:22). Han distanserer seg fra den mer ”amerikanske” forståelsen, hvor frivillig sektor sees som en slags motpol og et alternativ til kommersielle og statlige krefter. Det siste, og i denne sammenheng mest sentrale aspektet, er organisasjonenes demokratiske rolle. Maktutredningen vektlegger sterkt den rollen organisasjonene spiller for et velfungerende demokrati, og snakker om den interne og eksterne demokratiske rollen, samt organisasjoner som ”skoler i demokrati” (Engelstad mfl., 2003). Internt i organisasjonene er det demokratiske knyttet til medlemmenes

¹⁵ Begrepet brukes av Alm Andreassen (2006)

muligheter til å ytre sine meninger, fatte beslutninger, og selv å påta seg verv i organisasjonen. Den eksterne funksjonen handler om hvordan organisasjonene bringer medlemmenes stemme inn i politikken. Organisasjonene formidler medlemmenes interesser inn i den offentlige politikken, og er på den måten et talerør for folket inn til myndighetene. Videre er organisasjonene sett som skoler i demokrati, ved at medlemmene får trening i demokratisk debatt, og også i hvordan en bruker påvirkningskanaler på en hensiktsmessig måte. På denne måten skapes demokratisk sinnelag blant medlemmene (Bortne mfl. 2002, Selle mfl., 2002).

Der organisasjonene tidligere hadde lokallag knyttet til en nasjonal overorganisasjon, er det nå vanlig at lokallag er løsrevet fra det nasjonale. Det er i tillegg blitt flere nasjonale organisasjoner uten medlemslag på lokalt plan. Denne endringen i organisasjonsstrukturen omtales som "det todelt organisasjonssamfunnet" (Selle mfl., 2002:108).

Når tendensen går mot en todeling i organisasjonssamfunnet, hvor lokallag og nasjonalt nivå har mindre kontakt, er det bekymringsverdig i henhold til organisasjonenes funksjon som talerør. I Maktutredningen konkluderes det med at "Det representative folkestyret (er) svekket" (Engelstad mfl., 2003: 89). Dette skyldes blant annet at "de politiske partiene virker ikke lengre mobiliserende. De er svakere koblet til sosiale skillelinjer, folkebevegelser og frivillige organisasjoner" (ibid). Legitimiteten ved de politiske beslutningene svekkes når disse koblingene blir svakere, og dette er problematisk for demokratiet. Gjennom surveyundersøkelser har de funnet at de tidligere folkebevegelsene er mer orientert mot egne medlemmer, og mindre mot samfunnet (Selle mfl., 2002). De oppfatter heller ikke lengre å stå i konflikt med rådende verdier. Dette beskrives som en avideologisering. Selle uttrykker det på denne måten; "om vi legger noe mer i sivilsamfunnet enn en forlenging av privatsfæren(...) er det en forutsetning at organisasjonene i noen grad retter aktiviteten sin utover" (Selle mfl. 2002:152). Dermed er den utviklingen en ser i organisasjonssamfunnet et uttrykk for en "forvitring" som er bekymringsverdig for demokratiet.

3.3.2 "Kvelningsteser"¹⁶

Lorentzen (2007) forståelse av organisasjonene er av en noe annen karakter. I boka *Moraldannende kretsløp* fra 2007 skriver han " Jeg tenker (..) på det sivile engasjement som selve bærebjelken for all sivil organisering. Å engasjere seg i noe større enn seg selv og sitt

¹⁶Begrepet brukes av Alm Andreassen (2006)

egget er en viktig egenskap” (Lorentzen, 2007: 9). Han vektlegger, i likhet med Selle organisasjonens betydning for sosial integrasjon, men organisasjonene er først og fremst arena for moralske handlinger. Gjennom organisasjonene får folk muligheten til å sette sin moral om til praksis, og på den måten opprettholdes moralen. Folkebevegelsene var fra 1850 og fram til rundt 1960 samfunnets fremste moraldannere (Lorentzen, 2007).

Lorentzen snakker om ”det sivile samfunn”, og trekker opp et skarpere skille mellom det offentlige og det sivile samfunnet. Organisasjonene er viktige, ikke som bærere av folkets mening inn i den offentlige politikken, men snarere som opponenter og kritikere til de statlige myndigheter. Organisasjonenes viktige bidrag er nettopp å være utenforstående fra staten, og være en kritisk stemme.

De har en oppgave i å begrense statlig overtakelse av ”det sivile samfunnet”. Utviklinga den norske staten har tatt er problematisk i så måte. Velferdsstaten har ekspandert voldsomt og gjør ”(...) sitt beste for å underlegge seg sivilsamfunnet” (Lorentzen, 2007: 6).

Det er en nedgang i engasjementet i de frivillige organisasjonene, og dette skyldes flere forhold. Han påpeker, i likhet med Selle, hvordan mennesker nå i større grad enn før, trekker seg tilbake fra det tradisjonelle organisasjonslivet, og heller bruker tid på andre ting. Dette er uttrykk for en individualisering, ved at folk i større grad er opptatt av seg selv. Det innebærer at det er egeninteressen som styrer hva en bruker tid på, ikke hensynet til fellesskapet. I dette, hevder Lorentzen, ligger det en bevegelse bort fra en kollektiv til en individuell verdiforvaltning. Konsumsamfunnet setter også sitt preg på organisasjonene, ved at folk i større grad kjøper seg fri, heller enn å bruke av sin tid på frivillig arbeid. Sist men ikke minst ser man en tiltakende profesjonalisering av organisasjonene. Fagfolk, og fagfolkets normer og standarder skyver de frivillige amatørerne ut på sidelinja (Lorentzen, 2003). Hovedårsaken til folkebevegelsenes nedgang ligger imidlertid ikke i folks endrede preferanser, med hos ” det klassiske sosialdemokratiske regimet” (Lorentzen, 2007: 96). I følge Lorentzen var Arbeiderpartiet preget av skepsis ovenfor andre bevegelser enn arbeiderbevegelsen, og ingen forståelse av det sivile samfunn som en egen sfære. Partiet evnet å omdefinere organisasjoner til å representere særinteresser i samfunnet, og dermed dreie dem fra å være ”kulturbærere til å bli interesseorganisasjoner” (Lorentzen, 2007: 98). Lorentzen mener denne tankegangen har satt seg fast i organisasjonenes selvforståelse, ved at det er blitt en sterk statssentrering i organisasjoners arbeid, enten i form av formulering av krav om støttebetingelser, om ikke å bli hørt eller andre krav. Organisasjonene har altså sett det som sin oppgave å fremme sine interesser ovenfor myndighetene, og deres legitimitet er blitt forankra i denne forståelsen av organisasjonene som interessebærere.

Når de frivillige organisasjonene blir iverksettere av offentlig politikk mister de sin posisjon som kritisk og uavhengig aktør. De "kveles" og makter ikke lengre å være et korrektiv til staten. Velferdsstatens vekst har altså ført til at slike kritiske organisasjoner som kan engasjere seg politisk ikke lengre eksisterer i Norge (Lorentzen, 2007). Dette beskriver Lorentzen som "(...)statens kolonialisering" av det sivile samfunn (ibid:100).

Vi ser altså hvordan både Selle og Lorentzen oppfatter folkebevegelsenes forfall som beklagelig; Selle fordi det truer de etablerte demokratiske kanaler, mens Lorentzen fordi organisasjonene mister egenarten og sin kritiske stemme.

3.4 Folkehøgskolen som folkebevegelse

La oss kort se på dimensjonene Selle og Lorentzen karakteriserer folkebevegelsene i henhold til; organisering og orientering (Lorentzen mfl., 2000, Alm Andreassen, 2006).

Organisasjonsmessig er folkebevegelsene "demokratiske nasjonale bevegelser"(Selle mfl., 1995). Med det menes at arbeidet foregår først og fremst i lagene på lokalt nivå, og de har en struktur som binder de lokale lagene sammen med et nasjonalt nivå. Beslutningene tas av medlemmene på lokalt plan, som videreformidler sine beslutninger til det nasjonale nivået. Hva orientering angår er folkebevegelsene samfunnsorienterte (Selle mfl., 1995). Lorentzen bruker også uttrykket allmenntilgjengelig (Lorentzen, 1994). Folkebevegelsene anses som konfliktorienterte i den forstand at de står i opposisjon til rådende verdier eller holdninger i samfunnet. I forsøk på å overbevise andre om sine ideer, for eksempel omkring avhold eller livssyn, er det naturlig at bevegelsene orienterer seg utover mot samfunnet (Selle mfl., 1995, Lorentzen mfl.2000). De har utstrakt kontakt med andre organisasjoner og med offentlige styresmakter for å påvirke i bestemte retninger (Selle mfl.2002).

Samfunnsorientering viser altså til organisasjonens formål, og forfatterne at foreningene ikke hovedsakelig arbeider for å fremme sine medlemmers interesser, men arbeider for saker av mer allmenntilgjengelig karakter (ibid). Tanken er at organisasjoner med et ideologisk eller politisk engasjement nødvendigvis vil orientere seg utover for å få gjennomslag. Folkebevegelsene er altså preget av en egen struktur eller organisering som binder lokalt og nasjonalt nivå sammen, og de er konfliktorientert og retter sitt arbeid utover mot samfunnet (ibid). I boka Det er disse kriteriene som er lagt til grunn for surveyundersøkelsene som har tatt sikte på å avdekke tendenser i organisasjonssamfunnet. På bakgrunn av materialet har de som vi har sett blant annet trukket den konklusjon at folkebevegelsene er i sterk tilbakegang (Selle mfl., 1995; Selle mfl., 2002; Lorentzen mfl., 2000).

Alm Andreassen (2006) er, som jeg vil komme nærmere tilbake til, blant dem som kritiserer kriteriene om orientering og organisering for å være for smale. Hun foreslår å bruke teori om sosiale bevegelser for å få en bedre forståelse av denne typen organisasjoner. I henhold til de kriteriene som Selle og Lorentzen legger til grunn, ville folkehøgskolene neppe blitt ”registrert” som en folkebevegelse, verken i en historisk analyse eller per i dag. Jeg har i forbindelse med min undersøkelse vurdert nøye hvorvidt jeg skulle følge denne oppfordringen og undersøke folkehøgskolen som en sosial bevegelse. Jeg vil her kort presentere teori om sosiale bevegelser, for deretter å si noe om hvorfor denne teorien kan være problematisk å anvende i en norsk sammenheng.

3.4.2 Sosiale bevegelser

Litteraturen om sosiale bevegelser er stor, og jeg vil her ta utgangspunkt i Dianis og Della Portas arbeider (1992; 2006) som representerer forsøk på å syntetisere ulike tilnærminger til feltet. Sosiale bevegelser defineres som ”Nettverk av uformell interaksjon mellom et mangfold av individer, grupper og/eller organisasjoner, engasjert i politisk eller kulturell konflikt, på bakgrunn av delte kollektive identiteter” (Diani, 1992:1). Interaksjonen i nettverkene er av uformell karakter, og det er nettverkene som gjør de sosiale bevegelsene i stand til å mobilisere bredt og legge til rette for kollektiv handling (Della Porta mfl., 2006). Gjennom den sosiale interaksjonen mellom aktørene utvikles en følelse av tilhørighet, som kan styrke deltakelse i nettverket over tid (Della Porta mfl., 2006). Delte oppfatninger og solidaritet er et viktig aspekt ved bevegelsene. Solidaritet kan i dette oppfattes som kollektiv identitet (Diani, 1992). Aktørene må altså se på seg selv som en del av en større bevegelse, og samtidig oppfattes som en del av bevegelsen av de andre ”innsideaktørene”, og av eksterne aktører og opponenter. I så måte spiller kollektiv identitet en sentral rolle i å definere grensene for en sosial bevegelse (ibid).

Den kollektive handlinga er basert på misnøye, interessekonflikt eller ideologiske kamper. Når bevegelser kjemper enten for eller imot former for sosial endring vil de nødvendigvis involveres i konflikt, i den forstand at de står i motsetning til andre ideer og aktører. Men konflikt i seg selv skaper ikke mobilisering. Andre materielle og ikke-materielle faktorer som penger, informasjon, ekspertise og moralsk engasjement må også være tilstede for å skape mobilisering (Diani, 1992; Della Porta mfl, 2006).

Mens enkelte knytter konfliktdimensjonen utelukkende til politiske spørsmål, inkluderer Diani også kulturelle konflikter i sin definisjon på sosiale bevegelser. Konflikt involverer

altså kampen om distribusjon av makt og økonomiske goder, men også spørsmålet om definisjonsmakt over hva som er meningsfylt og verdifullt (Diani, 1992). Dette skillet kan kanskje trekkes på en annen måte, ved å si at den kollektive handlingen kan dreie seg om konflikter både på samfunnsnivå, men også på individnivå, med spørsmål knyttet til livsstil og personlig utvikling. Diani og Della Porta innlemmer både politiske og kulturelle bevegelser i sin forståelse av sosiale bevegelser. Mens de politiske bevegelsenes handlingsformer typisk er protest og aksjon vil de kulturelle bevegelsene tenkes å mobilisere på andre måter (Diani, 1992; Della Porta mfl., 2006).

3.4.3 Hvorfor folkebevegelser?

Det er flere trekk ved folkehøgskolen som muligens lar seg fange godt ved hjelp av teori om sosiale bevegelser. Spesielt åpner den for at bevegelsene kan baseres på kulturelle konflikter, og dette kan gi rom for interessante forståelser av folkehøgskolens prosjekt. Når jeg nå likevel har valgt å ikke benytte meg av teorien omkring sosiale bevegelser er det hovedsakelig én grunn til det. Et fellestrekk ved litteraturen er nemlig at den ser bevegelsene og deres relasjon til staten som ikke-institusjonalisert. Det vil si at handlingsmønstrene ikke er rutinepregete og faste, og at de heller ikke opererer innenfor de vanlige formene for politisk påvirkning, slik som lobbyvirksomhet eller gjennom korporative kanaler (Diani, 1992). Bevegelsene opererer altså per definisjon utenfor den institusjonaliserte sfæren.

Som vist kan det argumenteres for at det i Norge er en politisk tradisjon for relativt sterke bånd mellom organisasjoner og staten, og disse båndene institusjonaliseres og antar formaliserte mønstre. Denne norske politiske tradisjonen gjør, som Alm Andreassen (2006) også påpeker, litteraturen om sosiale bevegelser vanskelig å bruke på norske forhold. Teori om sosiale bevegelser er forankret i samfunn hvor skillet mellom det sivile samfunnet og staten er tydeligere, både empirisk og normativt, og den åpner derfor ikke for at organisasjoner med institusjonaliserte forhold til det offentlige kan oppfattes som bevegelser. Jeg har derfor valgt å forholde meg til den norske frivillighetsforskningen, fordi dette er en tradisjon som tar høyde for integrasjon, selv om integrasjonen, som vi har sett hos Lorentzen, ikke alltid ansees som uproblematisk.

De kriterier som Selle og Lorentzen bruker i sine undersøkelser av folkebevegelsene er godt etablert innen frivillighetsforskningen. Når jeg har valgt å bruke folkebevegelsesbegrepet skyldes det at jeg anser det for å være riktig historisk sett.

I de historiske framstillingene av siste halvdel av 1800-tallet framstår folkehøgskolen som en slagkraftig folkebevegelse. Historikerne, som opererer med andre tilnærminger til dette spørsmålet, karakteriserer altså folkehøgskolen utvilsomt som en folkebevegelse (Slagstad, 2001; Seip, 1974). Thorkildsen beskriver folkehøgskolenes turbulente etablering i Norge, og skriver "(...) likevel ble folkehøgskolen til en bevegelse, som har overlevd like til nå" (Thorkildsen, 1996:142). Det er altså historikernes vurderinger som ligger til grunn når jeg i denne oppgava velger å bruke benevnelsen folkebevegelse om folkehøgskolene. Hvorvidt folkehøgskolen per i dag er å regne som en folkebevegelse kommer jeg ikke til å ta stiling til. Jeg velger å bruke benevnelsen folkebevegelse, dog ikke som empirisk opplegg, men som et analytisk grep.

3.5 Skillet mellom det offentlige og organisasjonene

Vi så ovenfor hvordan Lorentzen og Selle anser folkebevegelsenes tilbakegang som beklagelig og at de har ulike oppfatninger av hvordan denne prosessen har foregått. Jeg vil i det følgende forsøke å si noe om hvilke syn på forholdet mellom organisasjoner og stat som preger deres oppfatninger, og jeg mener "det sivile samfunn" og "norsk statsvennlighet" kan være beskrivende nøkkelord.

3.5.1 Sivilt samfunn

Lorentzen sin forståelse av forholdet mellom stat og organisasjoner ser ut til å være forankret i en liberal politisk tradisjon hvor det er klare skiller mellom det offentlige og sivilsamfunnet. Han oppfatter de to som strengt atskilte sfærer, eller argumenterer i det minste for at det burde være slik. Et vesentlig trekk ved liberalismen, er nødvendigheten av mangfoldig og uavhengig eller autonomt sivil samfunn (Heywood, 2004). Ideer og meninger dannes i det store mangfoldet i det sivile samfunn. Statens oppgave, hevder Lorentzen, er å finne fellesnevnerne i disse meningene, og omsette det til offentlig politikk (Lorentzen, 2007). Det sivile samfunns fremste oppgave er å være en arena for moralske handlinger. Et velfungerende demokrati er avhengig av et sivilsamfunn som fungerer som et korrektiv til staten, og som sikrer at det ikke skjer en statlig overtakelse av sivilsamfunnet. For at dette skal fungere må det sivile samfunnet ha tilstrekkelig handlingsrom og frihet til å fungere som en opposent, og dermed sikre maktbalansen mellom staten og det sivile samfunnet. Lorentzen argumenterer for at staten derfor må anerkjenne det sivile samfunns verdi, og bidra til å sikre et uavhengig og

levende organisasjonssamfunn. Organisasjonenes demokratiske betydning har de nettopp ved å stå på utsiden av statsapparatet.

Han mener den norske utviklinga har vært problematisk i så måte. ”Politisk og sivil utfoldelse var (i Norge) to sider av samme sak” helt til folkebevegelsene ble splittet opp i politiske partier og organisasjoner (Lorentzen, 2007: 97). Videre beskriver han perioden mellom 1900 og 1940 som en glansperiode for de frivillige organisasjonene i Norge. ”Stat og kommuner var i hovedsak liberale, og aksepterende til det sivile mangfoldet, og ulike koplinger mellom velferd og verdier ble akseptert” (Lorentzen, 2007: 96). Vi hadde et mangfoldig sivilsamfunn. Det offentlige bidro også med pengestøtte, men uten å legge sterke føringer på organisasjonenes arbeidsmåter og ideer (Lorentzen, 2007). Med Arbeiderpartiets inntog i statsapparatet mener Lorentzen at dette forholdet endret seg kraftig. Særlig innenfor helse, sosial og utdanningsfeltet var det flere organisasjoner som hadde et klart religiøst preg, og dette stod ikke i stil med Arbeiderpartiets vitenskapelige og ikke-religiøse linje. Arbeiderpartiet var også opptatt av at alle velferdstiltak skulle være statlig ansvar og i statens regi. Lorentzen hevder flere etablerte tiltak drevet av frivillige ble gjort overflødige gjennom offentlige velferdstiltak, mens andre ble integrert inn i det offentlige (ibid).

3.5.2 Norsk statsvennlighet

Lorentzen legger til grunn et skille mellom det offentlige og det sivile samfunn. Å operere med et slikt skille er, etter Selles mening, lite fruktbart når en studerer det norske organisasjonssamfunnet. Begrepet ”norsk statsvennlighet” brukes av blant annet av Selle for å beskrive og forklare utviklingen i forholdet mellom organisasjonene og det offentlige i Norge (Kuhnle mfl., 1990). Begrepet sikter til at man her til lands har hatt en generelt positiv innstilling til staten, og dette forklares gjerne med at vi aldri har opplevd virkelig voldelige regimer (ibid). Det har utvikla seg en politisk kultur preget av tillit til det offentlige, og en tiltro til at det offentlige tar ansvar for, og løser velferdsoppgavene (ibid).

Selles perspektiv tillegger organisasjonene en sentral funksjon som talerør for medlemmenes interesser inn til myndighetene. Det er nettopp et slikt syn Lorentzen kritiserer når han skriver om hvordan Arbeiderpartiet definerte organisasjonene som formidlere av gruppeinteresser, hvis oppgave var å fortelle myndighetene ”(...) hvor skoen trykkes”(Lorentzen, 2007:98). Selles standpunkt er at den tette sammenvevingen mellom organisasjonene og det offentlige må forstås som en prosess preget av samarbeid og nærhet. Han beskriver hvordan denne sammenvevingen har lange tradisjoner. Allerede fra midten av 1800-tallet er det flere

eksempler på organisasjoner og tiltak som fikk støtte fra det offentlige. I andre tilfeller, og da særlig innenfor helsefeltet, så en eksempler på samarbeid mellom frivillige organisasjoner og det offentlige i opprettelsen av for eksempel Nasjonalforeningen for folkehelse i 1910.

(Kuhnle mfl., 1990) Hovedårsaken til denne utviklinga er at framveksten av velferdsstaten og denne typen frivillige organisasjoner sammenfaller i tid. Dermed fikk organisasjonene stor innflytelse på utviklinga av velferdstilbudene. Etter hvert presset organisasjonene på for å få staten til å ta et større ansvar for velferden, og slik ble det knyttet bånd gjennom offentlige tilskudd og deltakelse i samarbeidsorganer. (Kuhnle mfl., 1990)

Konklusjonen de trekker er at organisasjonane ikke er blitt tvunget til å inngå i samarbeid. Tvert om har de vært "(...) pådrivarar i den ideologiske og organisatoriske omskipningsprosessen mot auka offentlig ansvar"(Kuhnle mfl.1990: 178).

I dette perspektivet er ikke staten den som koloniserer det sivile samfunnet. Snarere er samarbeidsløsningene og tilskuddsordningene forstått som et uttrykk for at staten aksepterer og verdsetter organisasjonenes arbeid, og at organisasjonene aksepterer staten. (Kuhnle mfl., 1990) Selle framhever den historiske utviklinga i dette forholdet som han hevder har vært preget av gjensidighet og samarbeid, og han avviser at det er en "innebygd konflikt mellom frivillige organisasjoner og det offentlige" (Kuhnle mfl. 1990:162).

3.5.3 Kritikk

Vi skal nå se på noe av kritikken som er blitt reist, både mot Lorentzens "kvelningstese", og mot Selle, og Makt- og demokratiutredningens "forvitringstese".

Maktutredningen er i ettertid blitt kritisert, blant annet av lederen for den danske maktutredningen, Lise Togeby. Den norske maktutredningen konkluderte med at den demokratiske deltakelsen har gått ned. Togeby mener at dette henger sammen med den norske utredningens forståelse av det politiske. Den har konsentrert sin undersøkelse om det hun kaller "det store demokrati" (Togeby, 2005: 58), altså de tradisjonelle politiske kanalene gjennom partier og store folkebevegelser, hvor "(...) samfunnets overordnende beslutninger" fattes (Togeby, 2005:58). På grunn av dette fokuset avskrives andre former for engasjement som apolitisk.

Alm Andreassen(2006) er inne på det samme. Blant annet hevder hun skillet mellom samfunnsorientering og egenorientering kan være problematisk. I Makt- og demokratiutredningen vurderes for eksempel arbeidet i funksjonshemmedes organisasjoner

som arbeid orientert mot egne medlemmer. Kriteriene som er lagt til grunn gjør at medlemsorientert arbeid sees som egenorientering, og disse organisasjonene havner dermed i kategorien interesseorganisasjoner (Alm Andreassen, 2006). Alm Andreassen er kritisk til en slik forståelse av de funksjonshemmedes organisasjoner. Hun oppfatter organisering blant marginaliserte og stigmatiserte grupper som organisering omkring opplevelsen av ikke å bli sett eller akseptert, og argumenterer for at det å orientere seg mot medlemmene heller enn mot samfunnet ikke trenger å innebære at arbeidet ikke er politisk (Alm Andreassen, 2006). Hun stiller spørsmål om det egentlig er rimelig å forstå endring i orientering fra samfunnet til medlemmene som et uttrykk for avideologisering?

Hun argumenterer for at Selle og Lorentzen er for pessimistiske på folkebevegelsenes vegne. I kritikken av Selles tilnærming er det først og fremst kriteriene for folkebevegelsene hun mener er problematiske. Hun mener definisjonen av folkebevegelse i henhold til samfunnsorientering og den nasjonale demokratiske strukturen er for smal. Hun argumenterer for at det er kriteriene og Maktutredningens vektlegging av de tradisjonelle politiske kanalene som får utredningen til å konkludere med at demokratiet forvitrer (Alm Andreassen).

For Lorentzen er folkebevegelsenes forfall først og fremst et resultat av statens ekspansjon over det sivile samfunn i etterkrigstida. Staten har integrert folkebevegelsene inn i det offentlige og på denne måten fratatt organisasjonene sin egenart og autonomi. Alm Andreassen er kritisk også til en slik tilnærming til folkebevegelsene. Hun mener ”kvelningsteser” er for pessimistisk når det gjelder bevegelsenes motstandskraft, og hevder at bevegelser ikke nødvendigvis mister sin karakter som bevegelse ved å ha tett kontakt med staten. Det er nettopp gjennom kontakt med staten at bevegelsene kan få gjennomslag for sine agendaer i den offentlige politikken. Den norske staten har vist seg å være lydhør ovenfor signaler fra organisasjonene, og dette gjør det naturlig for bevegelsene å opprette en viss kontakt med myndighetene (Alm Andreassen, 2006, Listhaug, 1989). Resultatet av denne kontakten trenger imidlertid ikke å føre til at bevegelsene mister sin særegenhet eller sin uavhengige kritiske stemme. Det at bevegelsene er knyttet til staten trenger ikke innebære at de går på akkord med sine egne prinsipper. Tvert imot kan bevegelsene motsette seg forslag, og utvikle strategier for å stå imot dersom noe strider imot deres verdier og oppfatninger. ”Det kan finnes et potensial for motstandskraft mot statlig påtrykk i sivile sammenslutningers egenagenda”(Alm Andreassen, 2006:166).

Hun etterlyser studier som kan belyse dette spørsmålet, og jeg vil gjennom min studie av folkehøgskolen forsøke å belyse spørsmålet. Som diskutert tidligere har jeg valgt å ikke bruke teori om sosiale bevegelser, men heller å forholde meg til begrepet folkebevegelser selv om begrepet brukes uavhengig av de kriterier vi har sett ovenfor. En sentral demokratisk verdi er frihet, både i betydningen individuell frihet og som et kollektivt gode. I det empiriske materialet fra sammenvevingsprosessene framstår frihet som et meget sentralt begrep. Sammenvevingsprosessene er til dels preget av konflikter, og en del av disse konfliktene konkretiserer nettopp frihetsbegrepet. Motstanden vil ikke studeres som et spørsmål om hvorvidt folkehøgskolen faktisk lykkes i å oppnå det de ønsker i relasjonen. Jeg mener derimot bruken og betydningen av folkehøgskolens frihetssyn kan si noe om hvordan den har manøvrert seg fram og utvist motstand gjennom disse sammenvevingsprosessene.

3.6 Frihet

Hannah Arendt gir i sin bok *Between past and future* en kritikk til den filosofiske tradisjonens behandling av frihetsspørsmålet. Hun hevder den har forvirret spørsmålet om frihet ved å flytte friheten over i det indre domene, altså menneskets indre, og slik gjøre den til et spørsmål om viljen. Hun mener dette har gjort friheten ikke-politisk (Arendt, 1977). Den sammenheng som Arendt her kritiserer, nemlig mellom friheten og viljen, er mer vanlig innenfor filosofi. Innen samfunnsvitenskapen er frihet heller forstått som et ”sosialt forhold”(Heywood, 2004:253).

Frihet har vært og er et av de mest sentrale begrep innen politisk teori. Litteraturen omkring frihet er omfattende, og følgelig tillegges den også delvis ulike betydninger. Jeg vil i framstillingen som nå følger ikke gå inn i denne litteraturen generelt, men tar snarere sikte på å presentere begreper som kan være anvendbare for min analyse av folkehøgskolen.

Folkehøgskolens historiske frihetsbegrep vil håndteres ved hjelp av et teoretisk frihetsbegrep i det klassiske skillet mellom positiv og negativ frihet.

3.6.1 Negativ frihet

Begrepet frihet er sentralt i den liberale politiske tradisjonen. I liberalismen står enkeltindividet høyt. Alle mennesker blir sett på som moralske og fornuftsstyrte vesen. Siden menneskene er utstyrt med rasjonalitet er vi også ansvarlige for våre handlinger. Derfor bør hvert enkelt individ stå fritt til å handle som det selv ønsker innenfor gitte grenser. Disse grensene trekkes mellom den offentlige og den private sfæren. Innenfor den private sfæren

har individet fritt handlingsrom. Beskyttelse av individets private sfære er derfor sentralt i liberalismen, og en sentral oppgave for den liberale stat ligger i å sikre at det private rommet ikke innskrenkes, men ideelt sett er så stort som mulig (Morriss, 2009; Blokland, 1997). En konsekvens av dette synet er, som diskutert tidligere, viktigheten av et klart etablert skille mellom staten og det sivile samfunn.

Isaiah Berlin var blant dem som oppfattet frihet som et tosidig begrep (Rose, 1997) og i essayet "Two concepts of liberty" (1969) presenterte han begrepene positiv og negativ frihet.

Den klassiske liberale forståelsen av frihet vi så ovenfor beskrives gjerne som negativ frihet. Den kan defineres som "(...) området hvor en kan, uforstyrret av andre, gjøre eller bli det som ligger innenfor ens kapasitet" (Blokland, 1997: 2). For Berlin som introduserte skillet, handlet negativ frihet om å definere "Hva som er området hvor et subjekt, en person eller en gruppe, er eller burde være overlatt å gjøre eller være hva han er i stand til å gjøre eller være, uten innblanding fra andre" (Berlin, 1969: 121-122). Negativ frihet handler altså om grensene for individets frihet, i et rom uten innblanding eller begrensninger pålagt av andre. Når friheten er å tilstede, innebærer det fravær av hindringer for friheten (Skinner, 2007). Tvang innebærer en bevisst begrensning av dette rommet (Blokland, 1997) og er det som begrenser friheten. I spørsmålet Berlin stiller er det en nyansering mellom hva en vil og hva en er i stand til. Han forstod ikke frihet som nødvendigvis å kunne gjøre det en vil, men derimot det en "er i stand til". Det vil si at ens frihet er begrenset dersom noen hindrer en i å gjøre det man ellers ville kunne ha gjort. Berlin skiller her mellom natur og andre aktører. Det er andre aktører som kan påføre individet ufrihet, ikke naturen. Et typisk eksempel på dette kan være en døv person. Det vil være noe han er påført fra naturen sin side, og ikke av en annen aktør. Den døve er ikke "ufri" til å høre, men han er ikke i stand til det. Dette er ikke en begrensning på hans frihet (Morriss, 2009). Det er for Berlin muligheten til å velge som er det sentrale. Han ser valgfriheten som noe av det karakteristiske ved menneskene, og mener denne friheten har en verdi i seg selv (Blokland, 1997).

Den negative friheten er den klassiske forståelsen av frihet. Innen dette perspektivet er friheten størst der hvor det er fravær av tvang. Her vil med andre ord tanken være at jo større del av livet eller samfunnet som er uten innblanding, desto større er friheten. Den klassiske betydningen av dette er at friheten er fravær av politikk, eller at "(...) friheten begynner der politikken slutter" (Arendt, 1977: 149). Friheten er personlig og privat, politikken oppgave blir da å sikre individets frie handlingsrom. Grensene for dette handlingsrommet må være lovfestet, for å sikre prinsippet om likhet. Det innebærer at alle individer har lik rett til frihet,

og at den enkeltes frihet må begrenses i den grad det er nødvendig nettopp for å sikre andre individers samme rett til frihet (Blokland, 1997).

Av dette synet følger at grensene mellom det offentlige og det private ikke må overskrides. Det gjelder ikke bare individets frihet, men også det sivile samfunnets frihet fra staten. Det sivile samfunnet sees som noe kvalitativt annet enn staten. Det sivile samfunnets frihet ligger nettopp i dets atskilthet fra staten. I den klassiske liberalsimen oppfattes derfor staten som en trussel mot friheten (Morriss, 2009). Som vi har sett forfekter den liberale tradisjonen viktigheten av valgfrihet. Vår tid er i følge Gullastad preget av individenes fristilling. Hun betrakter den moderne valgfriheten som institusjonalisert i samfunnet (Gullastad, i Slagstad, 2001: 539). Individet er tvunget til å velge, og følgelig tvunget til å være fritt (Gullastad, i Slagstad, 2001). Arendt er som Gullastad, kritisk til hvor ”fri” denne friheten er. Dette som framstilles som politisk frihet er i realiteten et valg ”(...) mellom gitte ting, et godt og et ondt” (Arendt, 1977:151). Denne valgfriheten er valg mellom forhåndsdefinerte alternativer, som er gitt med øye for bestemte mål. En slik valghandling er ifølge Arendt fri. Når valgene er styrt av de effekter en forventer handler det ikke om frihet, men om viljeshandlinger. Å være ”fri til” må innebære å ”skape noe som (...) ikke var gitt på forhånd”(ibid). Vi har nå sett hvordan den negative friheten er en form for politisk frihet i betydningen ”frihet fra”, og at dens virke krever et rom fritt for inngripen.

3.6.2 Positiv frihet

Den negative friheten er den klassiske forståelsen av frihet, hvor friheten ligger i å være fri fra staten. Quentin Skinner argumenterer for at en i møte med andre uttrykk for frihet enn det klassiske, må ”(...) søke å produsere en rasjonell rekonstruksjon av deres oppfatninger” (Skinner, 2007:193). Heller enn å bare konkludere med at frihetsbegrepene en finner er ”annerledes”, må en åpne opp for den andre formen, og betydningen av frihet, nemlig den positive friheten (Skinner, 2007). Overgangen til en moderne liberalisme innebar en endring i frihetssynet. Dette var en overgang fra forståelsen av frihet som noe som måtte oppnås i fraværet av det politiske, til å se friheten som noe som kunne sikres og oppnås nettopp gjennom politikken. Den moderne liberalismen var en anerkjennelse av at markedet ikke kan garantere frihet, og at det derfor må være staten som sikrer individene frihet (Heywood, 2004). Utbyggingen av velferdsordninger ble legitime gjennom denne måten å tenke om frihet på, for det moderne frihetsbegrepet innebar at friheten kunne oppnås gjennom politikk.

For å undersøke dette aspektet ved frihet stiller Berlin spørsmålet ”Hvem styrer meg?” (Berlin, 1958 sitert i Blokland, 1997: 38). Han mener den positive betydningen av ordet frihet kommer fra ”(...) individets ønske om å være sin egen mester” (Berlin, 1969:131). Det handler om menneskets ”(...) kapasitet til uavhengig å gi retning i livet” (Blokland, 1997:3) og altså styre seg selv. Blokland påpeker at det her er en overlapping mellom negativ og positiv frihet, ved at den positive friheten forutsetter at man ikke er tvunget til å gjøre noe man ikke ønsker (Blokland, 1997). Den positive friheten har flere betydninger, deriblant selvutvikling, selvrealisering, og selvbestemmelse. For å kunne utøve friheten, selvrealisering, må en være utviklet som menneske. Derfor er selvutvikling en forutsetning for selvrealisering, hvilket dreier seg om menneskets muligheter til å utfolde seg og bruke sitt potensial. Blokland hevder at også i den liberale tradisjonen har man stor tro på menneskets evne til å utvikle seg. Forskjellen ligger i at det liberale synet anser ”(...) det sosiale miljøet som en potensiell trussel heller enn et stimulus for denne utviklingen, og vektlegger derfor individets negative frihet” (Blokland, 1997:3).

Selvutvikling og selvrealisering er indre individuelle friheter. Selvbestemmelse derimot, kan i tillegg til å være en individuell frihet, også ”(...) ta plass på et kollektivt nivå” (Blokland, 1997:37). Det kan knyttes til klasser, nasjoner og andre kollektive enheter. Selvbestemmelse kan romme myndighetens forsøk på å ”gjøre folk frie” gjennom offentlig politikk, og det kan være et krav fra folket om deltakelse i politikk. Den positive frihetens forbindes med dette synet på demokratiet. Folkestyret, eller folkesuvereniteten avhenger av at folket tar del i den offentlige sfære hvor beslutningene som gjelder for alle i samfunnet faktisk tas. Når staten fatter vedtak som er bindende for folket, er det folkeviljen som har talt. Det er altså snakk om kollektive retter og kollektiv frihet knyttet til dette. ”(...) *en kan bare bli autonom med andres hjelp*” (Blokland, 1997:4). Selv om Berlin anså den positive friheten for verdifull, mente han samtidig at den var risikabel, fordi ”I den positive frihetens navn kan all form for despotisme bli identisk med frihet” (sitert i Rose, 1999:68). Selv om disse ulike formene for positiv frihet er det vi kan kalle ”frihet til” er det, ifølge Heywood, ingen logisk nødvendighet i at denne formen for frihet er knyttet til økt statsmakt. Som også Blokland påpeker kan selvutvikling og selvrealisering tvert imot sees som avhengig av negativ frihet i den forstand at individet trenger et visst privat rom for å vokse og utvikle seg (Heywood, 2004).

Positiv frihet kan også være frihet økonomisk forstand, som tillater subjektet å realisere ønskene sine. Argumentasjonen til fordel for velferdsstaten er gjerne tuftet på et slikt

frihetssyn, hvor det offentlige kan skape rettferdighet og frihet for menneskene ved å sørge for offentlige felles goder. Friheten søkes i sosial trygghet.

Som vi ser innebærer positiv frihet, i motsetning til den negative friheten, ikke nødvendigvis innskrenkning av statens myndighet, men snarere frihet til deltakelse i det offentlige rom, og være fri til å styre (Berlin, 1969; Heywood, 2004).

Å skape sikkerhet er politikkenes fremste mål, både ut fra et negativt og et positivt frihetsbegrep. I det klassiske negative frihetsbegrepet var staten sett som upålitelig og den søkte dominans over folket. I positiv forstand representerer staten trygghet for individene og for folket for det er staten som kan garantere frihet, og folket søker da frihet til staten. Ut fra et positivt frihetssyn er statens oppgave ikke å forholde seg passiv og i minst mulig grad intervensjon i individets liv, men å aktivt sikre individenes og folkets rett og mulighet til deltakelse og trygghet i det politiske fellesskapet. Gjennom denne dreiningen i begrepet om frihet, fra en negativ til en positiv frihetsbegrep ble ikke lengre frihet politikkenes motpol, men snarere noe som kunne praktiseres og oppnås gjennom politikk (Blokland, 1997).

3.7. Frihet som analytiske grep i min analyse

Den framstillingen jeg nå har gjort representerer en forenkling av det store teoretiske feltet som frihetslitteraturen er. Det har ikke vært hensikten å presentere en generell diskusjon av frihetsbegrepet, men snarere å presentere stoffet slik at det er anvendbart i min undersøkelse av det konkrete empiriske frihetsbegrepet.

Det kan hevdes at det å snakke om å være fri i seg selv ikke gir mening, og at frihet derfor må defineres som en relasjon. En relasjonell definisjon av frihet kan være at "Det dreier seg om en spesifikk agent (eller type agent) som er fri fra en annen spesifikk agent (eller type agent) til å gjøre spesifikke ting" (Carter, 1999:19). Jeg vil gå inn på to av aspektene ved denne definisjonen; først den spesifikke verdien av frihet og deretter friheten som relasjon.

Denne definisjonen impliserer at frihet må være spesifikk. Det vil si, det er meningsløst å snakke om frihet som verdifullt i seg selv. Det er hva en er fri til å gjøre som er avgjørende, eller nærmere bestemt: "Frihetens verdi er bestemt av de verdier vi knytter til de spesifikke ting (vi er) frie til" (Carter, sitert i Morriss, 2009:56). Det som gir mening til friheten, og som gir den verdi, er det en er fri til eller ikke fri til å gjøre, ikke det å ha frihet i seg selv. Morriss kritiserer det motsatte syn, det han omtaler som den "ikke-spesifikk friheten". Han argumenterer for at verdien av frihet må avgjøres av den som har friheten. Han

eksemplifiserer dette ved å si at det å tillegge en aktør frihet fordi han har muligheten til for eksempel spise is, vil være meningsløst dersom aktøren selv ikke tilskriver muligheten for å spise is noen verdi overhodet. Siden aktøren aldri ville valgt denne muligheten uansett, har ikke valgmuligheten noen verdi. Dersom det er de handlende aktører som skal definere frihetens verdi, må den følgelig være spesifikk (Morriss, 2009).

Carter, som forfekter den ikke-spesifikke friheten, mener frihet i seg selv har verdi, altså en egenverdi. En kan tenke seg frihet som verdifullt uten at det knyttes til hva den skal brukes til, eller hva den hindrer oss i å gjøre. Den har en egenverdi fordi valg i seg selv er meningsfullt (Carter, 1999). Det er for ham det å ha muligheten som representerer frihet, ikke hva en bruker disse mulighetene til (Skinner, 1988).

Definisjonen ovenfor impliserer også at frihet er et relasjonelt fenomen. Definisjonen viser et forhold hvor b betinger a sin frihet. En innvending mot dette er at det kan finnes andre begrensninger for aktør a sin frihet enn de betingelser som aktør b er ansvarlig for.

Jeg vil likevel ta utgangspunktet i denne definisjonen av frihet i min undersøkelse av folkehøgskolen. Jeg vil se på relasjonen mellom folkehøgskolen og staten, og spørsmålet er hvordan folkehøgskolen oppfatter sin frihet i denne relasjonen. Videre ser vi av definisjonen at den er spesifikk. Som nevnt tidligere, kommer frihetsbegrepet til syne i spesifikke konflikter under sammenvevingsprosessene. Under konfliktene trues folkehøgskolens frihet til å gjøre eller være spesifikke ting, og friheten til å gjøre eller være disse spesifikke tingene sikres gjennom enten å bevege seg bort fra staten, eller i nærhet til staten. Alm Andreassen oppfordret som vi har sett, til empiriske undersøkelser som kan belyse om det "finnes en motstandskraft mot statlig påtrykk i sivile sammenslutninger egenagenda" (Alm Andreassen, 2006:166). Jeg vil undersøke hvorvidt folkehøgskolen gjennom frihetsbegrepet har utvist motstand, og den sammenheng er et interessant spørsmål hvorvidt de spørsmål som vekker frihetsbegrepet synes forankret i folkehøgskolens egenagenda. Folkehøgskolens særegne skoleform er en agenda i seg selv. Gjennom allmenndanning, fravær av eksamen og den spesielle boformen utgjør folkehøgskolen et korrektiv til det øvrige utdanningssystemet. Hvordan de prinsipielle konfliktene er knyttet til disse særtrekkene er et empirisk spørsmål.

Et potensielt problem ved dette opplegget er spørsmålet om det individuelle versus det kollektive. Det er i utgangspunktet den individuelle friheten som drøftes i litteraturen om frihet, og særlig det negative frihetsbegrepet er per definisjon forankret i individet. Videre har

vi sett at enkelte former for positiv frihet knyttes både til individuell og kollektiv frihet. De studier av frihetsbegrepet jeg er kjent med er studier hvor frihetsbegrepets mening er undersøkt slik det brukes av politiske teoretikere (Skinner, 1998;2007) og ikke i en empirisk sammenheng. Det å bruke begrepet på et empirisk materiale kan være utfordrende. I den konkrete verden brukes disse begrepene om hverandre uavhengig av individuell eller kollektiv betydning. I sammenvevingsprosessene kan det tenkes at folkehøgskolens begreper om frihet til eller fra staten handler om individets frihet (den enkelte elev eller lærer) eller om bevegelsens kollektive frihet fra staten, og dermed kolliderer med de teoretiske forståelsene av hva som er individuell og kollektiv frihet. Et argument for å la det empiriske materialet være førende i dette spørsmålet kan hentes fra Morriss sin argumentasjon for ”spesifikk frihet”. Han mener det er aktørene selv som må avgjøre på hvilken måte friheten er relevant; ”Det er de som bruker konseptet som setter grensene, og de setter dem der de vil sette dem” (Morriss, 2009: 64). I min analyse er det folkehøgskolens eget frihetsbegrep slik det framstår i den konkrete historiske konteksten som må være styrende for analysen, og jeg åpner for at både negative og positiv frihet kan anvendes både i betydningen individuell og kollektiv frihet.

Jeg har i dette kapittelet presentert det teoretiske grunnlaget for oppgaven min. Den første delen av kapittelet tok for seg frivillighetsforskningens behandling av folkebevegelsene representert ved Selle og Lorentzen. Videre diskuterte jeg Alm Andreassens kritikk av de førstnevnte. Hun hevder tilnærming til folkebevegelsene trekker altfor pessimistiske konklusjoner på disses vegne. Hun etterlyser empiriske undersøkelser av motstandskraften i organisasjonene i møtet med staten.

Min analyse av folkehøgskolen er en undersøkelse av folkehøgskolens frihetsbegrep i tre ulike sammenvevingsprosesser. De frihetsbegrep som kommer til syne i folkehøgskolen vil analyseres ved hjelp av teoretiske begreper om positiv og negativ frihet som jeg har presentert i kapittelets siste del. Jeg har valgt å bruke betegnelsen prinsipielle konflikter om de konfliktene hvor folkehøgskolens frihetssyn konkretiseres. Utvelgelsen av disse vil jeg komme tilbake til i neste kapittel.

4.0 Metode

4.1 Innledning

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for det metodiske opplegget jeg bruker i studien av folkehøgskolen. Dette er en diakron analyse hvor jeg studerer endringer i folkehøgskolens oppfatning av sitt forhold til staten gjennom frihetsbegrepet. Arbeidet er en dokumentanalyse, primært av tidsskriftet *Høgskulebladet*¹⁷ og jeg har en fortolkende tilnærming til stoffet. Jeg vil først gå inn på dokumentanalyse, og presenterer de tre formene for kilder som brukes i studien. Den andre delen av kapittelet er viet framgangsmåtene jeg har benyttet. Her vil jeg først forklare hvordan datainnsamlinga av de ulike kildetyperne har foregått, og vurdere styrker og svakheter ved prosessen. Deretter presenterer jeg framgangsmåten for bearbeiding og fortolkning av datamaterialet.

Jeg vil underveis i dette kapittelet vurdere hvilke styrker og svakheter som typisk preger denne typen opplegg. Reliabilitet og validitet står sentralt i en slik vurdering. Reliabilitet dreier seg om ”datamaterialets pålitelighet”(Grønmo, 2004:220), altså graden av konsistens mellom observasjoner gjort av ulike forskere, eller av samme forsker til ulike tidspunkt. I kvalitative studier vil særlig det å ha et kritisk forhold til kildene være viktig for å styrke reliabiliteten (Dahl, 1967). Validitet dreier seg om gyldighet, i hvilken grad forskningen faktisk forklarer det den hevder å forklare (Silverman, 2006). Høy validitet forutsetter at forskningsopplegget og datamaterialet er godt egnet til å belyse problemstillinga, og at det teoretiske rammeverket er relevant. Jeg vil også si noe om hvordan jeg forsøkt å løse de potensielle metodiske problemer.

4.2.0 Kvalitativt opplegg og diakron analyse

I kvalitativ forskning søker en gjerne en helhetlig forståelse av det en studerer. Dette gjør kvalitative studier egnet for å undersøke meget komplekse spørsmål. Den nærheten til data som preger opplegget styrker forskerens helhetsforståelse av fenomenet, og gjør en bedre i stand til å tolke data ut fra den konteksten det står i, altså å forstå samspillet mellom aktørene og omverdenen (Bryman, 1989; Grønmo, 2004).

¹⁷Fra 1972 heter tidsskriftet *Folkehøgskolen*

Min studie av folkehøgskolebevegelsen er en diakron analyse. Jeg vil altså studere hvordan det samme fenomenet, folkehøgskolens frihetsbegrep, endres over tid ved å sammenligne data fra ulike tidspunkter. Jeg søker å få forståelse for hva som ligger til grunn for konfliktene, hvorfor frihetsbegrepet vekkes i disse, og hvordan friheten best sikres i nærhet eller avstand til staten. Det er altså kvalitative endringer i synet på frihet som skal undersøkes. Et slik opplegg krever at data tolkes i sin historiske kontekst, og jeg anser derfor en kvalitativ tilnærming som mest hensiktsmessig. Denne typen undersøkelser knyttes gjerne til historisk sosiologi og utfordrer tradisjonelle oppfatninger av historie som "ateoretisk" og samfunnsvitenskapen som "ahistorisk" (McDonald, 1996). En vanlig utfordring i denne typen studier er, ifølge Grønmo (2004), såkalte tidsfeilslutninger, altså å trekke slutninger om utviklingen over tid på bakgrunn av data fra ett tidspunkt. Jeg må derfor være bevisst på at de endringer jeg kan si noe om, er de endringer som kommer til syne fra det ene tidspunktet når det sammenlignes med funnene fra det andre tidspunktet, og ikke det som ligger i mellom disse tidspunktene.

Vi så i forrige kapittel hvordan Abrams (1982) mener visse hendelser fungerer som prizmer for å studere endring. Han argumenterer for at hendelsene er en nyttig innfallsport, eller prizme, for å forstå endringsprosesser. Han ser hendelser som et punkt hvor handlinger og strukturer møtes. Hendelsen bærer i seg fortida samtidig som den har en betydning for framtida. En hendelses "(...) identitet og betydning blir først og fremst etablert i kraft av dens lokalisering i tid"(Abrams, 1982:191). Å rette oppmerksomheten eksklusivt enten mot handling eller mot struktur er ifølge Abrams lite fruktbart. Handling finner alltid sted under gitte strukturer. Strukturene fungerer slik som betingelser for handlinger. Videre vil handling få konsekvenser. Hvordan en organisasjon handler på ett gitt tidspunkt vil utgjøre en del av bakteppet eller betingelsene for den neste handlinga (Abrams, 1982; Corbin og Strauss, 1998). Dette er viktig i forhold til mi oppgave. Folkehøgskolens konflikter med staten, og de frihetsbegrep som kommer til syne i disse konfliktene, vil være preget av de tidligere sammenvevingsprosessene. De tidligere sammenvevingsprosessene vil altså være med å legge betingelser eller strukturer for den neste sammenvevingsprosess. Konsekvensene av sammenvevingsprosessen i 1919 vil være en del av strukturen eller konteksten for oppfatningen, og også handlingsrommet, i 1949. Jeg vil med andre ord ikke studere hver enkelt tidspunkt som isolert fra det forrige, men heller forsøke å få forståelse for den endringsprosessen som har funnet sted.

4.2.1 Et fortolkende opplegg

Denne studien gjør etter min mening krav på en fortolkende tilnærming. Det vil være viktig for å få innsikt i hva "(...) allmenne omgrep som vert nytta på tvers av tid og rom, omfattar" (Selle og Øymyr, 1995: 43-44). En slik tilnærming ligger opp mot det enkelte har betegnet som konseptuel eller begrepsmessig historie. Richter (1986) beskriver hvordan slike studier gjerne har vært gjennomført ved at en tolker historien gjennom dokumentene hvor aktørenes selvforståelse og intensjoner kommer til syne (Richter, 1986). Richter hevder i likhet med Abrams, (1982) at historien består av både hendelser og strukturer som fungerer som betingelser for handlingene. Svakheten ved den type studier nevnt her er at disse strukturene til en viss grad "(...)ligger utenfor aktørenes selvforståelse" (Richter, 1986: 612). Richter argumenterer for at en diakron analyse derfor bør ta sikte på ikke bare å forstå begrepene slik de framstår til ulike tidspunkter. Den bør søke å knytte dem til ulike politiske og sosiale settinger, enten det er snakk om en sosial klasse, en profesjon eller andre, nettopp fordi aktørene selv ikke nødvendigvis er seg dem bevisste. I min studie er det nettopp folkehøgskolens egen forståelse av frihet i forholdet til staten som er det sentrale. Folkehøgskolens syn på frihet er imidlertid gjerne preget av forhold som ligger utenfor deres egen forståelse. Ei heller er deres uttrykk for frihet selvforklarende. De må forstås, både på bakgrunn av folkehøgskolens egen historie, og også i en større historisk sammenheng. Dette vil være med på å gi mening til frihetsbegrepet slik det framstår på de gitte tidspunktene, men det er også viktig for at dagens lesere skal kunne forstå endringene i folkehøgskolens frihetssyn.

Neumann argumenterer i boka *Norge - en kritikk* (2001) for å ta utgangspunkt i den handlendes meninger og tanker om det han gjør, heller enn å operere med forhåndsdefinerte teser om handlingsmønstrene. Han trekker fram hvordan for eksempel Rokkans valgmodell er blitt brukt til å predikere og forklare valgresultater avhengig av velgernes sosiale bakgrunn. En slik metode forutsetter, i følge Neumann, at aktørene har en bevissthet omkring sine valg og sine egeninteresser, og at det er egeninteressene som styrer valgene de tar. Når en derimot tar utgangspunkt i aktørenes mening vil en ifølge Neumann, ha større mulighet til å se hva som ligger bak valgene (Neumann, 2001). Jeg har ikke ønsket å behandle folkehøgskolen som utelukkende et eksempel på en folkebevegelse i endring. Jeg tror at ved å la folkehøgskolen komme mest mulig til orde, vil jeg redusere sjansen for å presse folkehøgskolen inn i de forestillinger jeg måtte ha om den.

4. 2.2 Dokumentanalyse

Jeg har valgt å bruke dokumentanalyse som metode i studien. Mens det i kvantitativ dokumentanalyse er vanlig å operere med forhåndsdefinerte kategorier for så å undersøke forekomsten av dem, er en kvalitativ dokumentanalyse mer åpen i sin tilnærming til teksten. Ideelt sett er det problemstillinga som skal styre valget av metode. Beslutningen om å bruke dokumentanalyse som metode, henger sammen med den historiske vinklinga studien min har siden dokumentanalyse har den styrken at tekstene kan dekke lange tidsrom og mange begivenheter (Silverman, 2006, Yin, 2003). Jeg ønsker å se på hvilke holdninger som har dominert i folkehøgskolen, også langt tilbake i tid, og når en velger å gjøre en slik tilbakeskuende studie er en i stor grad ”begrenset av de data som foreligger” (Dahl, 1967: 48). Dermed kan en også si at problemstillinga min i stor grad er begrenset av hvilke kilder som faktisk foreligger. Jeg kan vanskelig intervjuer noen om hvilken holdning folkehøgskolen hadde til staten i 1919 og på den måten produsere nye data. Den siste hendelsen jeg belyser ligger nærmere vår egen tid, og det ville latt seg gjøre å finne informanter som kunne fortalt om disse hendelsene, for på den måten å supplere dokumentene med data basert på intervjuer. En vurdering da ville vært hvorvidt informantene tillegger hendelsene samme mening i dag, som de gjorde den gangen. Det er også en mulighet for at informantene ville ha etterrasjonalisert hendelsene og dermed gitt et mye mer konsistent og sammenhengende bilde på situasjonene enn det som var tilfelle. Et annet hensyn i denne vurderingen av graden av sammenlignbarhet mellom data, som er sentralt i diakrone analyser. Jeg har valgt å forholde meg til dokumentanalyse fordi jeg mener de utgjør gode kilder til det jeg ønsker å studere, og jeg har gjennom dem kunnet skaffe tilstrekkelig datagrunnlag.

4. 3. Kilder

”En kilde er (...) et objekt som kan gi historikeren data for en bestemt problemstilling” (Dahl, 1967:33). Dahl skiller altså mellom kilder og data, ved å si at kildene er de konkrete objektene, i mitt tilfelle dokumenter, mens dataene er de bestemte egenskaper som en trekker ut fra denne kilden. Han mener en bør dele kildene inn etter deres art eller hensikt. Kildene jeg bruker i denne studien har jeg delt inn i tre kategorier; samtidig innsidelitteratur, tilbakeskuende innsidelitteratur og offentlige dokumenter. Disse innehar en noe ulik status i forhold til analysen.

4.3.1 Samtidig innsidelitteratur - tidsskriftet *Høgskulebladet* som kilde

Den første gruppen kilder jeg bruker er det jeg har valgt å kalle samtidig innsidelitteratur. Med det mener jeg tekster som er skrevet av folk innen folkehøgskolebevegelsen, og hvor innholdet i teksten dreier seg om forhold i forfatterens samtid. Det er altså et direkte forhold mellom forfatteren og den saken han eller hun tar for seg (Dahl, 1967). Mye av litteraturen om folkehøgskoler ser ut til å være skrevet av personer innen bevegelsen, og dette preger selvfølgelig framstillingene. Det er tekster skrevet med stor entusiasme mer enn saklig distanse. I materialet kommer holdningene tydelig fram, og det er nettopp disse jeg ser etter. Dahl understreker hvordan det er en allmenn regel at en skal foretrekke de kilder som ligger nærmest hendelsen i tid. Tidsskriftet *Høgskulebladet*, som er min hovedkilde i denne studien, hører til i denne kategorien.

Tidsskriftet er blitt supplert med møterefaterer fra årsmøtene i Høgskulelærarlaget.¹⁸ Debatten i 2002 er i tillegg supplert med høringsuttalelser fra de frilynte skolene. I møterefaterene kommer også diskusjonene fram, og de er samtidige på samme måte som tidsskriftet. Som jeg allerede har gjort rede for, er min studie avgrenset av hvilke kilder som foreligger. Tidsskriftet *Folkehøgskolen* gis i dag ut av Norsk Folkehøgskolelag (NF). Det har vært gitt ut regelmessig siden 1904, da lærerne i den frilynte folkehøgskolen gikk sammen om å danne Høgskulelærarlaget. Tidsskriftet gis, da som nå, ut til både medlemmer og andre abonnenter. Det betyr at dette tidsskriftet ikke utelukkende er et internt forum, men også blir en slags folkehøgskolens stemme utad til andre interessenter. Det er flere grunner til at jeg finner tidsskriftet godt egnet som kilde. For det første er det gitt ut i over 100 år, og dekker dermed hele perioden jeg studerer. Slik kan jeg forholde meg til samme type kilde for å undersøke alle de tre hendelsene. Dette mener jeg er en styrke i forhold til sammenlignbarheten i materialet. Videre er dette materialet velegnet for min studie, fordi de sier noe nettopp om folkehøgskolens oppfatning av frihet. Det er normative kildeelementer og det er folkehøgskolens virkelighetsforståelse som kommer til syne i disse tidsskriftene. Laget som gir ut tidsskriftet har en tredelt oppgave; det skal være en interesseorganisasjon som fremmer folkehøgskolens interesser ovenfor myndighetene, og en fagorganisasjon som representerer medlemmene i lønnsforhandlinger, og en idéorganisasjon som holder liv i verdidebattene i folkehøgskolen. På NF står sine hjemmesider det at ” Norsk Folkehøgskolelag er den viktigste organisasjonen som forvalter, fremmer og utvikler den

¹⁸Høgskulelærarlaget kalles Norsk Folkehøgskolelag (NF) fra 1972, og tidsskriftet endrer samtidig navn fra *Høgskulebladet* (referert til som Hbl.) til *Folkehøgskolen* (referert til som Fhs).

frilynte folkehøgskolen som skoleslag og ide i Norge. Også dette arbeidet retter seg mot politikere, styresmakter og opinion - men like viktig er arbeidet innad i skoleslaget, ved å sørge for en brei debatt omkring idegrunlaget”¹⁹. Gjennom dette er NF gitt mandat til å være folkehøgskolens talerør i forhold til staten og dette er ytterligere et argument for å bruke nettopp tidsskriftet som kilde. En annen fordel, og nødvendig forutsetning, er forøvrig at tidsskriftene er tilgjengelige kilder. Jeg mener på bakgrunn av dette at tidsskriftet er en godt egnet kilde i forhold til problemstillinga, og at dette styrker validiteten i opplegget.

Spørsmålet i forhold til mi oppgave var hvilke kilder jeg skulle bruke når jeg forsøker å finne tendenser i holdningsendring. Eller for å si det på en annen måte; hvem er det som utgjør folkehøgskolen? Det finnes per i dag rundt 80 folkehøgskoler i Norge, med like mange rektorer, enda flere lærere, og ytterligere mange flere elever. Ingen av disse kan sies å ”representere folkehøgskolens vilje”, og her er et illustrerende eksempel; folkehøgskolemannen Akerlie forsøker i si bok ”Frilynt folkehøgskole” å forklare hvorfor folkehøgskolene ikke mobiliserte motstand under andre verdenskrig. Han sier ”Mellom disse likemenn (rektorene) var det rett og slett ikkje tradisjon at nokon på eige initiativ ytra seg eller handle på vegner av alle.” (Akerlie, 2001:81). Som vi ser av sitatet kunne ingen påberope seg å representere folkehøgskolen som sådan. Det har tvert imot vært tradisjon for at skolene skal være mangfoldige og selvstendige. Et organisasjonskart vil ikke kunne avgjøre hvem som uttrykker folkehøgskolens mening. Selv om dette gjør studien mer komplisert, ser jeg det ikke som en ulempe, men snarere som en konsekvens av folkehøgskolens preg av å være en bevegelse, mer enn en formell organisasjon. Jeg ser ingen grunn til å søke å finne en enhetlig holdning blant skolefolkene, men heller å lete etter tendenser. Jeg har derfor ikke tatt sikte på å gjøre noe representativt utvalg blant dem som uttaler seg. Jeg tror det er fruktbart nettopp å merke seg de uenigheter som har vært internt i folkehøgskolen omkring viktige saker. Bruken av tidsskriftet som kilde vil helt klart ”favorisere” de som til enhver tid har vært aktive i debattene omkring folkehøgskolene, det være seg rektorer, elever, lærere eller andre som føler tilhørighet til folkehøgskolen. I årsmøtereferatene vil flertallssyn kunne komme til syne gjennom de avstemninger som der blir gjort, men det mest interessante for min studie er imidlertid argumentasjonen og tankegangen som ligger bak.

¹⁹<https://folkehogskolene.net/wips/121051519/>

4.3.2 Tilbakeskuende innsidelitteratur

Den andre hovedgruppen er den jeg kaller tilbakeskuende innsidelitteratur. Til denne kategorien hører tekster skrevet av folkehøgskolefolk i etterkant av hendelsene eller sakene som beskrives i teksten. Eksempler på dette er jubileumsbøker, hvor de enkelte skolene har tatt initiativ til nedtegnelser av sin historie. De to folkehøgskolelagene, altså det kristne og det frilynte, har også gitt ut bøker som tar sikte på å presentere folkehøgskolenes utvikling på landsdekkende plan, og som gjerne trekker opp lange historiske linjer. Olav Akerlies *Den frilynte folkehøgskolen 1864 – 2001*(2001) som jeg refererer flittig i denne oppgava, er et eksempel på ei slik bok. Disse bøkene er svært spennende lesning, og de er skrevet av mennesker som har levd et langt og aktivt liv innen folkehøgskolen. Samtidig som tekstene er preget av glød og entusiasme, er de, til forskjell fra den første kategorien, skrevet i etterkant av hendelsene. Dermed kan de være preget av etterrasjonalisering, og et behov for å rettferdiggjøre og forklare hvorfor ting ble som de ble. Bøkene er naturligvis preget av forfatterens ståsted som det er viktig å være seg bevisst. Tekstene inneholder både hva Dahl omtaler som ”berettende” og ”normative” elementer (Dahl, 1967: 39). Det vil si at de forteller en historie, med objektive fakta om hendelser og situasjon, men de inneholder også vurderinger av hvorvidt det som skjedde var godt eller dårlig, riktig eller feil. Dahl sitt poeng med denne inndelingen er å si at de fleste tekster inneholder begge deler, men at de må brukes på ulik måte. Normative kildeelementer kan utelukkende sees på som uttrykk for holdninger og krav, mens de berettende kan brukes til å si noe om situasjonen som sådan (Dahl, 1967). Den tilbakeskuende innsidelitteraturen har jeg brukt flittig for å gjøre meg kjent med folkehøgskolens historie.

4.3.3 Offentlige dokumenter

I tillegg til tidsskriftet, møterefater og den tilbakeskuende innsidelitteraturen kommer den tredje kategorien av kilder, nemlig offentlige dokumenter. Disse kildene bruker jeg som et supplement til innsidelitteraturen. De dokumentene jeg har valgt å bruke er først og fremst Stortings- og Odelstingsdebattene i forbindelse med lov- og regel- endringene.²⁰ I tillegg har jeg gått gjennom Samordningsnemnda for skoleverket sin tilråding fra 1948²¹, samt NOU *Frihet til mangfold*²² fra 2001. Videre har jeg også sett på to innstillinger i forbindelse med

²⁰Forhandlinger fra 11. juli 1919, i Stortingstidene 1919, forhandlinger i Odelstinget fra 19.juli 1949, forhandlinger i Odelstinget 24.oktober 2002.

²¹ Samordningsnemnda for skoleverket sin rapport. Tilråding om lov om folkehøgskoler, 1948.

²² Norsk Offentlig utredning 2001:16. *Frihet til mangfold*.

loven i 1949²³, samt Departementets høringsutkast til lov om folkehøgskoler fra 2002²⁴, og lov om folkehøgskoler fra 2002²⁵.

I tillegg har jeg brukt høringsuttalelsene som ble sendt til Departementet fra de frilynte folkehøgskolene i forbindelse med loven i 2002²⁶. Dette er i alt 32 høringsuttalelser.

I stortingsforhandlingene fra 1919 og 1949 omtales representantene som uttaler seg kun ved etternavn. For å finne fornavn og partitilhørighet har jeg benyttet meg av Norsk Samfunnsvitenskapelig dataregister.²⁷ I tidsskriftet og i møteprotokollene har det dukket opp navn på en del for meg ukjente personer. For å identifisere disse personene har jeg henvendt meg til den tilbakeskuende innsidelitteraturen, samt at jeg har fått hjelp av ressurspersoner innen folkehøgskolen.

Videre er det ei bok som krever spesiell forklaring. Det gjelder boka *I arbeid og strid for ein idé* (1980) skrevet av Stein Fossgard. Han var tilsynsmann i perioden 1960 – 1978 og skrev denne boka i forbindelse med jubileet til Norsk Folkehøgskolelag i 1980. Fossgard har lagt ned et grundig arbeid i denne boka, og han siterer og refererer både til tidsskriftet og møtereferater så langt tilbake som til 1905. Det at han har vært så nøyaktig i kildebruken gjør boka til et nyttig hjelpemiddel. Samtidig er han formelt sett statens mann, og i enkelte passasjer i boka gir han uttrykk for at han har funnet at folkehøgskolefolket har vært urimelige, eller tatt feil beslutninger. Dermed havner boka i en slags særstilling ved at den er skrevet i ettertid, av en forfatter som står i en mellomposisjon når det gjelder folkehøgskolene og staten.

4.3.4 Historiske verk

I tillegg til kildene vil jeg kort nevne bruken av annen litteratur, av typen vitenskapelige arbeider, slik som forskningsrapporter og historiske verk. Denne typen litteratur omtales ofte som teknisk litteratur (Corbin og Strauss, 1998). Jeg bruker en del historiske verk i forbindelse med denne oppgava, slik som Slagstad, Sørensen og flere andre. Jeg har etterstrebet å basere meg på flere historiske framstillinger, for selv om dette er vitenskapelige

²³Stortingsforhandlinger 1949: Ot.prp.nr.82. og Inst .O. nr.182.

²⁴ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2002/Utkast-til-lov-om-folkehogskoler-Vedlegg-1-Horingsnotat.html?id=451124->

²⁵ <http://www.lovdatab.no/all/tl-20021206-072-0.html#5>

²⁶ Høringsuttalelser. Utkast til lov om folkehøgskoler. Oslo Kunnskapsdepartement. 2002.

²⁷ [http://www.nsd.uib.no/storting/-](http://www.nsd.uib.no/storting/)

arbeider er historieskriving på ingen måte hevet over uenighet. Dahl (1967) skriver at historiske verk ikke er å betegne som en kilde, men heller en framstilling, som gjerne er basert på kilder. Selv om jeg vokter meg for å forstå folkehøgskolen som om den alltid er i samsvar med tidsånden, er denne litteraturen nødvendig for å forstå kildenes forhold til sin historiske kontekst, eller som Dahl sier ” (...) å rekonstruere en historisk virkelighet som kan forklare kildene”(Dahl, 1967: 34). Det å tolke ut i fra den historiske kontekst er et særlig validitetskrav i historiske studier. Denne litteraturen gjør meg bedre i stand til å forstå den historiske virkeligheten rundt de tre tidspunktene, slik at de empiriske dataene i analysen ikke blir tatt ut av sin sammenheng. Ved å sammenligne og konferere innsidelitteraturen med disse verkene har jeg fått et mer komplekst og nyansert bilde.

4.4 Datainnsamling

For å styrke reliabiliteten i studiet er det viktig å gjøre prosessen så transparent om mulig. Jeg vil derfor i det følgende forsøke å gi en beskrivelse av hvordan jeg har gått fram i datainnsamlinga og bearbeidelsen av data fram mot analysen.

Datainnsamlinga har hovedsakelig foregått på folkehøgskolekontoret i Oslo. På kontoret oppbevares samtlige utgaver av tidsskriftet i et bibliotek, samt at møteprotokollene også er oppbevart her. Disse dokumentene er ikke til utlån, men kan kopieres.

4.4.1 Tidsskriftet

Innsamlinga var et omfattende arbeid av flere grunner. For det første fordi materialet er stort. Tidsskriftet ble tidligere utgitt to ganger i måneden. Det er altså omkring 24 utgaver i hver årgang både i årene omkring 1919 og omkring 1949. Rundt det siste tidspunktet, 2002, er materialet mindre, da tidsskriftet de siste årene utgis i om lag 10 eksemplarer årlig. En annen faktor som spilte inn er graden av orden, eller mangel på sådan. De gamle utgavene av tidsskriftet sirlig innbundet og systematisert. Utgavene knyttet til det siste tidspunktet, altså rundt 2002, er imidlertid ikke systematisert, og er dermed mer tidkrevende å finne fram i. I kvalitative dokumentanalyser foregår innsamling og analyse gjerne parallelt, og slik har også min studie utartet seg. Denne tilnærmingen har gjort det fordelaktig å samle inn data i flere omganger etter hvert som jeg har blitt fortrolig med materialet og dermed har kunnet spisse letingen. I alt har jeg reist til folkehøgskolekontoret fire ganger. Dette viser en av de store fordelene med dokumentanalyse. I motsetning til informanter, vil dokumentene være

uforanderlige. Det har tillat meg stor fleksibilitet i arbeidet, fordi jeg har kunnet drive analyse og innsamling vekselvis, og dermed i større grad la studien presiseres underveis.

Innsamlingen har foregått ved at jeg har tatt utgangspunkt i de tidspunktene jeg har valgt for analyse. Ved hjelp av den tilbakeskuende innsidelitteraturen har jeg kunnet tidfeste noen lunde når debattene omkring disse lov- og regelendringene startet. På bakgrunn av dette har jeg avgjort hvilke årganger jeg skulle begynne med. Siden diskusjonene gjerne har pågått lang tid i forveien av vedtakene har jeg også gått gjennom følgende årganger i sin helhet: 1917-1919, 1946-1949 og 2002-2003. I tillegg har jeg fulgt opp spor fra den tilbakeskuende litteraturen og ved hjelp av disse funnet enkelte relevante tekster fra 1911, 1913, 1914, 1915, 1945, 1950 og 2001. Jeg har den siste tiden abonnert på *Folkehøgskolen* og fulgt med i de debatter som har gått og en av utgavene er også referert til. Selv om alt materialet er tilgjengelig på folkehøgskolekontoret har jeg også fått tak i enkelte utgaver av 2001-02-03-årgangene gjennom biblioteket i Bergen.

4.4.1.1 Utvalget av tekster fra tidsskriftet

Når en forholder seg til dokumenter er en ikke bare avhengig av at kildene faktisk foreligger. Dahl påpeker hvordan forekomsten av kildedata også er tilfeldig i forhold til de forskningsspørsmål som stilles (Dahl, 1967). Utvalget av tekster har vært styrt av det tematiske innholdet i tekstene. Jeg har gjennomgått alle de aktuelle årgangene av tidsskriftet, for så å plukke ut og kopiere de tekstene jeg har funnet mest relevante. Dette utvalget har vært styrt av det overordnede spørsmålet, nemlig problemstillinga mi, og jeg har valgt it de tekstene som kaster lys over folkehøgskolens relasjon til staten. Noen er av informativ, eller berettende art, mens andre tekster, eller del av samme tekst, uttrykker meninger om dette forholdet. I mitt tilfelle fungerte valg av problemstilling godt ved at det var mange tekster som belyste problemstillinga.

4.4.2 Årsmøtereferater

I tillegg til tidsskriftet har jeg også gått inn i årsmøtereferatene. Her har jeg først og fremst konsentrert meg om de tre aktuelle tidspunktene, men også sett på enkelte referater utenom disse fordi debattene som nevnt har strukket seg over flere år. Møteprotokollene fra de to første tidspunktene er håndskrevne. Det er en protokoll fra 1917-1938, og en annen fra 1938-1951. Disse to protokollene er oversiktelige og ryddige, men det har virkelig vært en utfordring å forstå håndskriften, og også språket, til enkelte av referentene. Det har imidlertid

vist seg å være en fordel å gjøre seg godt kjent med tidsskriftene først, slik at sakene som debatteres og personene som omtales i protokollene allerede er kjent stoff. Det har da vært lettere å forstå ordlyden. Fra den første protokollen har jeg tatt årsmøtoreferatene fra 1917, 1918, 1919 og 1920. Fra den andre møteprotokollen har jeg tatt ut årsmøtoreferatene fra 1938, 1938, 1945 og 1946. Her må jeg ta selvkritikk, for årsmøtene fra 1947, 1948 og 1949 som også skulle kopieres, ble ved en feiltakelse ikke tatt med. Da jeg oppfaget feilen og tok kontakt med Folkehøgskolekontoret for å be om å få dokumentene tilsendt, hadde møteprotokollen i mellomtiden blitt forlagt og det lot seg derfor ikke gjøre. Selv om møteprotokollene er supplerende materiale er dette en svakhet i det empiriske materialet. Jeg har imidlertid fått innblikk i de vedtak som er gjort på disse møtene gjennom Fossgard si bok, samt at deler av møtene er referert i *Høgskulebladet* fra samme perioden. Når det gjelder den siste sammenvevingsprosessen, var det kun årsmøtoreferatet fra 2002 som var interessant for meg siden debatten virkelig kom i gang i januar 2002, og saken ble avgjort i desember samme år. Dette referatet forelå ikke på kontoret, men jeg har gjennom kontakt med en tidligere daglig leder i Norsk Folkehøgskolelag lyktes i å få tak det. Dette referatet skiller seg imidlertid fra de eldre referatene. Mens referatene tidligere inneholdt alle ordskiftene, stort sett i fulle setninger og med alle innlegg, er referatene nå langt mer kortfattede. Det framgår fremdeles hvem som tar ordet, men hva som sies framstilles mer i stikkordsform enn tidligere.

4.4.3 Offentlige dokumenter

Innsamlingen av de offentlige dokumentene har foregått på forskjellige måter. Alle de nyeste av dokumentene, fra rundt år 2002, er lastet ned fra Stortingets nettsider. De eldre dokumentene har jeg innhentet på biblioteket for Juridisk fakultet. Når det gjelder høringsuttalelsene fra 2002 er de i utgangspunktet ikke publiserte, og jeg har fått dem tilsendt direkte fra Kunnskapsdepartementet.

4.4.4 Vurdering

På bakgrunn av det nevnte vil altså datamaterialet fra de to første tidspunktene være noe mer omfattende og detaljrikt. Møteprotokollene er mer utfyllende og det er flere innlegg i tidsskriftene. Det gis også ut langt færre utgaver årlig i 2002, enn i 1919 og 1948. Jeg anser imidlertid ikke dette som problematisk. Derimot mener jeg at det forteller noe. Det kan være et uttrykk for mindre aktivitet blant folkehøgskolene nå enn tidligere, som gjør at færre deltar i debattene i tidsskriftet. Det kan også være at noe av debattene er flyttet over i andre fora, slik

som rektorsamlingene som har vært avholdt årlig de siste årene. Det er imidlertid vanskelig å si noe om da det ikke føres referater fra disse møtene.

4.5 Bearbeiding og fortolkning

Neste steg i denne prosessen er å forsøke å forstå meningsinnholdet i disse tekstene. Det er i første rekk et spørsmål om å forstå ”substansen i argumentet i seg selv” (Skinner, 2007:94). I min første gjennomgang av tekstene var dette hovedfokuset. Jeg søkte å forstå folkehøgskolens argumentasjon i debattene omkring sammenvevingsprosessene. Jeg begynte med å lese alle tekstene fra samme periode sammenhengende for å se hvilke spesifikke saker, som for eksempel formål eller intern styring, som opptok debattantene i størst grad.

Underveis i dette arbeidet kom ”frihet” fram som et gjennomgående spørsmål omkring samtlige tre sammenvevingsprosesser, og jeg bestemte meg for å gripe tak i dette, og la det være førende i analysen.

Jeg hadde opprinnelig operert med fire sammenvevingsprosesser jeg skulle studere. Den fjerde hendelsen var den såkalte kompetansedebatten på 80-tallet. Jeg samla inn data til denne hendelsen på samme måte som for de øvrige tidspunktene. Under arbeidet med analysen kom det fram at kompetansedebatten var på sidelinja i forhold til å belyse problemstillinga mi. Den skiller seg ut fra de andre hendelsene ved at den ikke resulterer i noen lovendring. Dette hadde jeg ikke i utgangspunktet ansett om et problem, men da jeg fikk bearbeidet data fra kompetansedebatten, viste det seg at denne debatten ikke på samme måte som de andre hendelsene reiste ”prinsipielle spørsmål” om forholdet til staten. Den utfordret ikke forholdet mellom staten og folkehøgskolen som på de andre tidspunktene og ble derfor heller ikke en debatt om frihet på samme måte. Jeg valgte derfor å utelate kompetansedebatten for å styrke validiteten i studiet.

4.5.1 Hva er prinsipielle konflikter?

Dahl påpeker at ”kildetolkning foregår også i en bestemt problemsammenheng, som avgjør hvilke meningslementer vi er interesserte i”(Dahl, 1967:63). I mi oppgave er forholdet til staten dette meningslementet. Å skulle forstå hvordan friheten kommer til syne i folkehøgskolen rent generelt ville etter mitt syn gitt lite mening. Quentin Skinner argumenterer for at tolkning må ta på alvor den sammenhengen argumenter brukes i. Dette innebærer (...)hvilke konklusjoner og handlingsløp de(aktørene) støttet eller forsvarte(...)”

(Skinner, 2007: 194). Tolkningene må altså skje i sammenheng med de spesifikke sakene folkehøgskolen debatterer. I de tre sammenvevingsprosessene jeg ser på, har det vært en rekke saker som har skapt konflikt. Av alle disse sakene, har jeg valgt ut de konflikter hvor frihetsbegrepet konkretiseres. Denne utvelgelsen av konflikter innebærer tolkning av data, samtidig som valget selvsagt er styrt av relevansen for min studie. I de prinsipielle konfliktene har folkehøgskolen enten eksplisitt eller implisitt uttrykt ønsker om større nærhet eller avstand til staten. De er altså konflikter folkehøgskolen tillegger betydning for forholdet til staten. Det har, som nevnt tidligere, ikke vært et poeng at de utvalgte saker skal være representative. Det er ikke nødvendigvis slik at det er akkurat disse konfliktene som har vakt størst debatt innen folkehøgskolen, eller som flest har ment noe om. I den første prosessen har jeg undersøkt og valgt ut konflikter hvor folkehøgskolens frihetsbegrep kommer til syne, som jeg altså kaller prinsipielle konflikter. I denne fasen har jeg lagt aktørens perspektiv til grunn for utvalget, altså det empiriske, historiske frihetsbegrepet. Jeg har vekslet på å studere de enkelte sakene hver for seg, og å studere sammenvevingsprosessen under ett, for å forsøke å se hva som er likhetene og ulikhetene i frihetsbegrepet i de ulike konfliktene. Deretter, når det kommer til tolkningen av folkehøgskolens frihetsbegrep, er ikke lengre aktørens egen forståelse tilstrekkelig, da dette er forhold som kan ligge utenfor aktørens selvforståelse (Richter, 1986). Tolkningene trekker veksler på både den tilbakeskuende innsidelitteraturen og på historiske verk. Denne litteraturen bidrar til å få en mer helhetlig forståelse, ved at folkehøgskolens egne historiske frihetsbegrep kan sees i sammenheng med folkehøgskolens historiske utvikling, og den samfunnsmessige konteksten for øvrig. Jeg bruker da de ahistoriske og teoretiske begrepene om positiv og negativ frihet for å forstå og beskrive det som kommer til uttrykk i folkehøgskolen. Det er spenningene i konfliktene og i frihetsbegrepet som i de påfølgende kapitler vil bli belyst.

4.6. Pålitelighet og gyldighet

Jeg har ovenfor forsøkt å beskrive hvordan jeg har gått fram i innsamlingen og bearbeidingen av data. En slik beskrivelse kan styrke reliabiliteten, ved at den ideelt sett skal kunne tillate andre forskere å gjenta studien. For reliabiliteten av studiet har dokumenter den fordel at datamaterialet ikke går tapt og vil være tilgjengelig for andre (Silverman, 2006).

Dokumentanalyse har også en styrke i at dokumentene er ”naturlige” i den forstand at de ikke er blitt til gjennom dette studiet, og dermed er upåvirket av meg og min bearbeiding av data (Yin, 2003). Opplegget jeg nå har skissert er basert på en fortolkende tilnærming. Som alltid i denne typen studier vil det også i min studie være en risiko for at data tolkes på lite adekvate

måter. Det kan være vanskelig å validere mine tolkninger av data. Jeg vil derfor, for å gjøre dette potensielle problemet minst mulig, underbygge mine tolkninger ved hjelp av sitering og kontekstualisering, samt være grundig i bruken av kilder. For å skaffe informasjon og forståelse for de forhold som ligger rundt og som påvirker mine data, har det vist seg verdifullt å gå til den tilbakeskuende innsidelitteraturen. Jeg har også hatt samtaler og kontakt per e-post med ansatte på folkehøgskolekontoret samt Dag Wollebæk som var aktiv i prosessen i 2002. Informasjonen har bidratt til å forstå data i sin sammenheng, og på den måten bidratt til å styrke de tolkninger jeg har gjort.

Det er vanlig i historieforskning å vurdere kildenes troverdighet som styrket dersom det er samsvar mellom ulike kilder. Dette gjelder når kildene er uavhengige av hverandre (Dahl, 1967). Dette vil ikke fungere som kriterium på mitt materiale. Tekstene jeg har sett på er til en viss grad avhengige av hverandre på den måten at de stammer fra samme miljø, altså folkehøgskolebevegelsen. Dermed er det også sannsynlig at de påvirker hverandres framstillinger og holdninger. Dermed blir de synspunkter og holdninger som fremkommer til en viss grad et "kollektivprodukt" (Dahl, 1976). Jeg forstår imidlertid ikke dette som en svakhet ved opplegget, men snarere som et uttrykk for at folkehøgskolen mer eller mindre deler samme virkelighetsoppfattelse. Dette betyr ikke at det er enighet om alle spørsmål. Det vil styrke studiens troverdighet å inkludere de tilfellene som ikke passer inn i resten av materialet, og legge opp til alternative tolkninger av disse (Silverman, 2006). Jeg har derfor etterstrebet å innlemme også de ytringer som ikke har "passet inn" i det øvrige materialet for på denne måten å styrke validiteten.

I den analytiske delen som nå følger, har jeg valgt å presentere empirien og analysene samlet, heller enn å skille dem i separate kapitler. Jeg mener det fortolkende opplegget er best tjent med nærhet mellom materialet og tolkningene. På den måten kan man slippe gjentakelser, samtidig som det er viktig for å styrke validiteten at leseren lett kan se hvordan ulike debatter tolkes, og ut fra dette hensynet finner jeg det fordelaktig å holde analysen og det empiriske materialet samlet.

5.0 Sammenveving 1919: "Fridom og byråkrati er motsetninger som ild og vatn"²⁸

5.1 Innledning

Epoken som strekker seg fra innføringen av parlamentarismen i 1884 og fram til krigen i 1940 omtales gjerne som venstrestaten (Slagstad, 1998; Berg Eriksen mfl., 2003). Som vi så i kapittel to avløste Venstrestaten den gamle embetsmannstaten. Grundtvigianerne var i den tidlige fasen en av komponentene og støttespillerne til Venstre. Deler av folkehøgskolens skoleideer ble iverksatt gjennom folkeskoleloven i 1860, og Venstrestaten karakteriseres som folkedannelsens glanstid. "Avlatinifiseringen" markerte et viktig skifte fra embetsmenneskets skolepolitikk, over til en skolepolitikk hvor det norske og folkelige stod i sentrum, sterkt påvirket av den grundtvigske folkeopplysningen. Skoleverket var en viktig institusjon i arbeidet med å styrke den norske identiteten (Neumann, 2001; Slagstad, 2001). Ut fra dette skulle en tro at folkehøgskolens tidligere konflikter med staten nå skulle være gravlagt, og at forholdet til det offentlige ville være mer preget av enighet og samarbeid. Som vi nå skal se, er dette en forestilling som kan modifiseres.

5.1.1 Bakgrunn

Perioden fra 1911 og fram til 1919 forløp som en lang dragkamp mellom myndighetene og folkehøgskolene omkring tilskuddregler²⁹ og det ble i Stortinget vedtatt regler for støtteordninger både i 1912, 1914, 1915, 1917 og 1919 (Hbl. 1918, 218).

Folkehøgskolene stod imidlertid ikke helt utenfor det offentlige skolestell fram til dette tidspunkt. Som nevnt i kapittel to ble det i 1875 vedtatt i Stortinget at folkehøgskolene "(...) skulle få statstilskot dersom amtsformannskapet kontrollerte og ga pengar til slike skolar"(Samordningsnemnda, 1948:7)³⁰. To år senere fikk de stå noe friere enn amtskolene, og kunne selv velge lærere. I følge Arne søkte alle skolene om tilskudd i 1877 og samtlige amtsting, med ett unntak, sa nei (Arne, 1964). Både på 1880- og 90- tallet fremmet representanter fra Venstre forslag i Stortinget om statlig tilskudd til folkehøgskolene, og i 1898 ble det flertall for ei slik ordning. Den gjaldt i utgangspunktet tre skoler og ble senere utvida til å omfatte flere. (Samordningsnemnda, 1948) Flere skoler hadde imidlertid støtte fra

²⁸Ludvig Benum (Hbl.1918:195)

²⁹Tilskuddsreglene omtales heretter som reglene.

³⁰Direkte sitat fra det empiriske materialet er kursivert i analysekapitlene.

staten allerede fra tidligere tidspunkt. Først ute var Sund Folkehøgskole i Nord Trøndelag som fikk tilskudd fra amt og stat fra 1875. Vi har sett hvordan mange av folkehøgskolene gikk dukken i løpet av de første tiårene og av de skolene som eksisterte i 1914, og som var grunnlagt før 1899, hadde samtlige seks skoler tilskudd (Hbl.1914:141). Debatten vi nå skal se på kom som en følge av at folkehøgskolene søkte om økte tilskudd. Folkehøgskolene var i all hovedsak i privat eie, og et fåtall var eid av et lokalt Høgskolelag, oppretta uavhengig av noen landsdekkende organisasjon. De fleste folkehøgskolene var altså eid og drevet av en enkelt mann. Mens fylkesskolen hadde stabilitet i pengetilførselen fra fylket og de kristne skolene hadde et pengesterkt misjonsselskap i ryggen, hadde ikke folkehøgskolen stabile, pengesterke aktører å støtte seg til når det var dårlig med elever (Hbl. 1914:140). De finansierte driften ved bidrag fra enkelte støttespillere samt at de tok skolepenger (Hbl.1919:59; Hbl.1920: 291). Folkehøgskolene var derfor mer sårbare ovenfor svingninger i elevtallet enn amtskolene og de kristelige ungdomskolene (Thorkildsen, 1996).

Jeg vil nå gå nærmere inn i perioden fram mot 1919 da de endelige reglene ble vedtatt. Det vil trekkes fram tre konflikter. Den første konflikten handlet om navnet på skoleslaget, den andre dreide seg folkehøgskolens krav om tilsynsmann, og den tredje og siste prinsipielle konflikten gikk på hva som skal være styrernes handlingsrom i folkehøgskolen. I det følgende vil jeg presentere disse tre hver for seg, og hver av dem vil avsluttes med en oppsummering og drøfting av hvordan konflikten kan forstås. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg drøfte hvordan disse tre konfliktenes konkretiserte folkehøgskolens syn på frihet.

5.2 Navnstriden

Departementet satte i 1908 ned en komité som skulle vurdere direkte tilskudd til alle private ungdomskoler, herunder folkehøgskoler, fylkeskolene og de kristelige ungdomskoler. I komiteen satt styrer Lars Eskeland fra Voss Folkehøgskole som representant for de frilynte skolene. Videre bestod komiteen av en representant fra amtskolene og biskop Wexelsen (Hbl.1911: 10). Da Ungdomskolekomiteen i 1911 var ferdige med arbeidet, hadde de kommet til at alle skoler, også fylkeskoler som arbeidet i samsvar med folkehøgskolens mål og metoder, burde få direkte statstilskudd. Komiteen tok til orde for at splittelsen mellom ungdomskoleslagene burde opphøre og gikk inn for at fylkesskolene skulle ta folkehøgskolenavnet, slik det ble gjort i de andre nordiske landene (Fossgard, 1980). Komiteen mente at *"Folkehøgskolen var en samfunnssak, derfor skal disse skular ha direkte stunad av staten"* (Hbl. 1911:10). Da Departementets framlegg deretter ble lagt fram, var

dette, ifølge Fossgard (1980), det eneste Departementet og ungdomskolekomiteen syntes å være enige om. Departementet mente folkehøgskolenavnet skulle forbeholdes skoler som (...)”*under en fremragende bestyrers ledelse og utstyret med særdeles dygtige lærerkræfter – kunne meddele ungdommen – en virkelig høiere liggende undervisning*” (St.prp. 22, ref. i Hbl.1911:18). Folkehøgskolene kunne opparbeide seg retten til å bruke navnet, men de måtte i utgangspunktet kalle seg private ungdomskoler, eller ”*Private skular med lignande formaal som amtskolerne*”(St.prp. 22, sitert i Hbl.1911:9).

Dette utspillet vakte harme blant folkehøgskolemennene. De ville ikke miste folkehøgskolenavnet ettersom de mente det var et navn som ”(...) *har traditionar, det inneheld eit program religiøst, pædagogisk og nationalt*”(Hbl.1911: 17-18). Rasmus Stauri, styrer ved Gudbrandsdalen Folkehøgskole, mente folkehøgskolen sitt arbeid hadde vært viktig og pregende på resten av skoleverket i landet (...) *men dei norske statsmagter har i grunnen aldri vilja vore ved dette. Dei har alltid freista aa faa det aa sjaa soleis ut, at det er amtskulane, som har synt veg. I alle offentlege dokument har folkehøgskulane stade og staar den dag i dag under denne overskriften: ”Private skular med lignande formaal som amtskolerne. Namnet folkehøgskule har dei norske statsmagter alltid vore rædde for aa bruke* (Hbl, 1911:9).

Departementets utspill ble forstått som et forsøk på å undergrave den betydning folkehøgskolene hadde hatt historisk, ved å gi skolegang til bygdeungdommen, og ikke minst den påvirkning som folkehøgskolens pedagogiske ideer hadde fått på de andre skoleslagene. Stauri skrev videre at ”*Alle synes vere samde om, at det private tiltak i opplysningsarbeidet har vore og er til gagn for folk og land, og at det fortener stunad av samfundet. Det er ei samfundssak*” (Hbl.1911:11). Ut fra dette kan en forstå at det ikke var folkehøgskolens karakter som privat skole regjeringen ville til livs med navneendringen. Snarere mente Stauri det ”*private tiltak i opplysningsarbeidet*” hadde blitt tatt godt imot, og ønsket velkommen av staten. Det var ikke bare navnet Departementet vil til livs med dette utspillet, det var selve særpreget til folkehøgskolen: ”*Framgangsmaaten er den same no som i 1875 og 77. Regjeringa vil at det skal vere skular for landsungdomen, private skular jamvel. Men: det skal ikkje vere folkehøgskular korkje i namnet eller gagnet. Det som i regjeringsforslaget er kalla private ungdomskular vert private framhaldsskular og ikkje noko anna*” (Hbl.1911:9).

Framhaldsskoler ble ofte brukt nærmest som skjellsord av folkehøgskolemennene. De ble, som vi skal komme tilbake til, forbundet med pugg og med dogmer. Stauri oppfattet derfor

forslaget som et hardt angrep på folkehøgskolens natur. ”Regjeringsforslaget hev tydeleg til fyremaal aa tyna folkehøgskuletanken og folkehøgskulegjerningi i vaart land. (...) men den aandsdanande, karakterdanande og lyftande frie tale som folkehøgskulen allstad fører til vaksen ungdom um dei store spursmaal i liv og samtid, den skal altso sogodtsom tagna her i landet” (Hbl. 1911:10).

En annen innskriver, Johan Hveding³¹, var inne på det samme. Han mente å spore høyrepolitikk i forslaget. ”Kunde vi ikkje vente oss det av høgre at namnet folkehøgskule skulde avlysast! Eg synes det er so egte høgresyn som kjem fram der, at det er vondt aa finna det betre. Høgre hev aldri stege heilt ned til det folkelege, og skynar seg heller ikkje paa arbeidsmaaten paa ein rettleg folkehøgskule, for han er sermerkt folkeleg” (Hbl,1911: 59). Bladstyrer Olav Kyllingstad³² syntes for øvrig det burde være ”(...)lovlegt for ein privat skule aa kalla seg med et namn som gjev uttrykk for programmet aat skulen.” (Hbl.1911:17-18), men denne kortfatta debatten omhandlet mer enn bare retten til å kalle seg ved det navn skolen selv måtte ønske. Som også Kyllingstad var inne på, lå det et program i navnet, og når Departementet ville endre navnet ble det som vi skal se, forstått som et ønske om å gjøre folkehøgskolene om til ”sorte skoler”.

5.2.1 Konflikten om navnet: Sorte skoler?

Konflikten oppstod ved at Departementet ønsket å forbeholde folkehøgskolenavnet til høyere skoler, og folkehøgskolen, og den problematiserte folkehøgskolens forhold til staten. Jeg vil påstå at navnestriden vakte til live og synliggjorde en gammel og grunnleggende konflikt som hadde bakgrunn i folkehøgskolens tidligere fase.

I kapittel to så vi hvordan folkehøgskolens framvekst her til lands var preget av opposisjon til embetsmannsstaten, og hvordan folkehøgskolen stod i konflikt med den klassiske dannelsens idealer. Folkehøgskolen var i kampen mot embetsmannsstaten preget av det Sars kalte tokulturteorien; forestillingen om Norge som et land med to kulturer; en kultur forankret i eliten, og en folkelig basert på bøndene (Sørensen, 1998). Når Departementets forslag vakte så stor forargelse i folkehøgskolen, kan man i lys av denne gamle konflikten ane at

³¹ Hveding var fylkesskolelærer. Han tilhørte ikke NH, men laget sa seg enige i de delene av innlegget hans som her er referert til.

³²Kyllingstad var bladstyrer fra 1917-1925. Hvilken folkehøgskole Kyllingstad var tilknyttet, og hvilken rolle han hadde vet jeg ikke.

forargelsen ikke først og fremst var rettet mot staten som sådan, men mot Høyre og det Høyre representerte for folkehøgskolen.

Venstre var en slags folkelig og nasjonal kraft i opprøret mot det etablerte og partiet ble av folkehøgskolen forbundet med det radikale, det frie og det ekte norske (Thorkildsen, 1996). Høyre derimot representerte det lærde, det konservative og det borgelige. Denne konflikten, som ble beskrevet i kapittel to, preget hele andre halvdel av attenhundretallet. Den var ikke den gang et partipolitisk skille, men et skille mellom eliten og folket, som senere forplantet seg inn i Høyre og Venstre. For folkehøgskolen stod kampen mellom de lærde embetsmenn med sin fremmedartede kultur på den ene siden, og det norske folket; bøndene på den andre. Når folkehøgskolen reagerte som de gjorde på Departementets framlegg, mener jeg det er rimelig å tolke det i lys av denne konfliktlinjen. Departementet ønsket nå å forbeholde navnet folkehøgskoler for de skoler som kunne (...)” – *meddele ungdommen – en virkelig høiereliggende undervisning*” (St.prp. 22, sitert i Hbl.1911:18). Høyres skoleideal ble av folkehøgskolen sett som en forlengelse av embetsmannstatens verdier, og Høyres utspill ble forstått som et forsøk på å gjøre folkehøgskolen om til noe annet enn folkehøgskoler. Her våknet, som vi så av innleggene, folkehøgskolens motstand mot embetsmannstatens ”sorte skoler.” Kampen mot de sorte skoler var som diskutert i kapittel to, en konflikt mellom to ulike dannelsesidealer; den klassiske dannelsen og folkedannelsen. I den klassiske dannelsen hadde latin tradisjonelt hørt med, fram til dens avskaffelse i skoleverket i 1896 (Slagstad, 2001). Den klassiske dannelsen representerte for folkehøgskolen noe fremmedartet og unorsk. Folkehøgskolene derimot baserte seg på det folkelige norske mål og den norske kulturen. Hveding skrev da også ”*Det er den lærde skulemaaten Høgre hev livt seg inn i, og han bergar dei og mest for enno. Difor kann dei heller ikkje sjaa noko program i namnet folkehøgskule, endaa det ligg der baade stort og rikt*” (Hbl, 1911, 59).

De sorte skoler representerte et rasjonelt menneskesyn og en akademisk dannelsesform med latin som dannelsesmiddel (Korsgaard, 2003). Dette stod i motsetning til folkehøgskolens romantiske syn på mennesket. Det personlige stod i sentrum i folkehøgskolens pedagogikk, med det levende ordet som middelet. Folkehøgskolene oppfattet den klassiske dannelsen som drepende. Boklig lærdom og ”den åndesløse puggingen” kunne ikke gi innhold til en folkehøgskole. Den rasjonelle vitenskapen kunne ikke forklare livet og vekke menneskene (Thorkildsen, 1996). Når motstanden fra folkehøgskolen var så krass i navnestriden kan det sees i sammenheng med at de mente Høyre nå truet folkehøgskoleideen ved å forsøke å fylle

folkehøgskolenavnet med et annet innhold og gjøre dem til sorte skoler. Dermed vakte dette utspillet til live de gamle konfliktene som hadde preget folkehøgskolens etableringsfase. Når navnestriden ble fylt med det innhold den fikk, kan det tyde på at konflikten mellom den klassiske og folkelige dannelsen fortsatt var levende i folkehøgskolen anno 1911.

5.3 Tilsynsmannen

Den neste konflikten som skapte konflikt dreide seg om opprettelsen av en såkalt tilsynsmann i Departementet, altså en embetsmann med ansvar for statlig tilsyn av folkehøgskolene. I Danmark fikk folkehøgskolene sin tilsynsmann i 1876, mens det i Sverige ble opprettet en tilsvarende ordning i 1912 (Hbl. 1918: 27,36). I Norge hadde folkehøgskolen i mange år krevd at det skulle opprettes en slik tilsynsmannspost. Dette kravet kan synes paradoksalt. En skulle anta at en slik tilsynsfunksjon først og fremst ville være et krav fra staten sin side, men her var det altså folkehøgskolen som kjempet det fram. Som vi nå skal se, var det tre argumenter folkehøgskolen brukte for å få gjennomslag for sitt krav.

5.3.1 Tilsynsmann for innsyn og integrasjon

Kyllingstad skrev i tidsskriftet at ikke alt var som det burde i folkehøgskolen. *”For ein som arbeider i folkehøgskulen er det ikkje greidt aa faa slik greide paa livet og arbeidet ved andre skular at det kann vera grunnlag for nokon rettferdig kritikk”* (Hbl. 1911:217). Det Kyllingstad var inne på her var et særtrekk ved folkehøgskolene, sammenlignet med for eksempel amtsskolene. Siden folkehøgskoler fikk amtsstøtte holdt amtet et visst oppsyn med skolene, men utover dette hadde ikke folkehøgskolene noen overmyndighet som kunne se til at alt gikk riktig for seg på de ulike skolene. De var private skoler og de ble styrt, og gjerne også eid, av en enkelt person; styreren. Han hadde ansvaret for både det pedagogiske og det økonomiske stellet ved skolen, og det var ingen mulighet, ei heller tradisjon, for at noen skulle blande seg inn i skolestellet. Det var mangelen på en slik kontroll og veiledningsinstans som her var Kyllingstads argument for å få en tilsynsmann. Dette skulle være en *”med mynd til aa koma med god og sterk kritikk der han finn noko gale”*, og *”so kann gjeva raad og rettleiding”* (Hbl.1911: 217). I tillegg, mente Kyllingstad *”ein slik tilsynsmann vilde kanskje kunna hjelpe til aa auka samkjensla og samarbeidet millom folkehøgskularne i landet. Og det er eit arbeid som trengst væl”* (Hbl. 1911: 217). Han pekte her på forholdet mellom de ulike skolene. Folkehøgskolenes eneste fellesorgan på denne tida var Norsk Høgskulelag, (NH) og

det var gjennom NH at tidsskriftet kommer ut og årsmøtene fant sted. Kyllingstad mente en tilsynsmann med kjennskap til alle folkehøgskolene i landet ville kunne styrke samarbeidet.

At tilsynsmannen ville styrke samholdet ble altså brukt som argument. De to andre argumentene folkehøgskolen brukte var knyttet til to økonomiske ordninger som folkehøgskolen ønsket endringer i. For det første gjaldt det amtstilskuddet, og for det andre plikten til å levere regnskap. Disse to ordningene kan ved første øyekast virke som detaljspørsmål, men de var som vi skal se viktige for folkehøgskolen, og for å få endret reglene var det nødvendig med en tilsynsmann.

5.3.2 Tilsynsmann som betingelse for direkte tilskudd fra staten

Det å få amtstilskudd var en betingelse for at folkehøgskolene skulle få tilskudd fra staten. Dette var på denne tida en vanlig måte å administrere tilskudd på (Lorentzen 2007). Det offentlige argument for denne ordninga var at ” *Fylkestilskottet var ei godkjenning av fylket av skulen, eit ynskje um aa faa ha skulen, og denne godkjenning av folket i vedkomande fylke burde riket krevje* ”(Hbl.1918:202). Det var altså amtstinget som hadde det avgjørende ordet for hvorvidt en folkehøgskole fikk statstilskudd eller ei, og følgelig var det her kampene om støtte hadde stått. (Samordningsnemnda, 1948) Folkehøgskolen hadde lenge kjempet imot at støtte fra amtet skulle betinge statsstøtte. ” *Høgskularne hev alltid arbeidt for aa koma fri amtstingi(...) Høgskulefolket hev slite og stræva i tronge kaar og vona paa frigjering aar etter aar. For ho hev mange stader vore eit livsvilkaar for skolen.(...) Det er just i amtstingi at ein liten klikk kan agitera ned ein skule, endaa um det er stor trong for han og dei beste skulemenn er for han* ” (Hveding i Hbl.1911: 60). Folkehøgskolen opplevde det som utrygt å være avhengige av godvilje blant politikerne i amtet for å få statsstøtte. Samtidig var et annet argument at skolene i amtstinget kunne nedlegges av folk som ikke var kyndige på skolefeltet, og som heller ikke tok hensyn til behovet i området. Det var redsel for at ” *(...)regelen vert misbrukt til aa setje gode skular og dugande skulemenn paa berr bakke*”(Hbl.1918:202). Folkehøgskolene mente denne vilkårligheten ikke var til å leve med, og at det ville være tryggere å komme inn under staten enn å være avhengige av amtets velsignelse.” *(...)dei kann kje staa under eit lokalt tilsyn, og der kann hende møte motburd og illvilje istaden for hjelp og rettleiding*”(M.p.1914, ref.i Hbl, 1914:184). Med en tilsynsmann ville det ikke lengre være opp til amtet å se til om skolene fortjente tilskudd, fordi tilsynsmannen da ville ta over denne oppgaven, og en skoles skjebne ville da ikke lengre avgjøres i amtstinget. Tilsynsmannen var derfor en betingelse for å få statsstøtte uten amtstøtte.

5.3.3 Tilsynsmann som betingelse for regnskapsfritak

Det tredje argumentet folkehøgskolen brukte for å få opprettet tilsynsmannsposten var knyttet til regnskaper. Den gjeldende ordningen tilsa at en skole i forkant av skoleåret fikk støtte ”*paa grunnlag av framlagt budgett*” (M.p.1919:10). Når året var over skulle styreeren sende inn regnskapene, og de skulle godkjennes av Departementet.

Denne regnskapsplikten kan virke bagatellmessig, men det var viktig for folkehøgskolen å få en endring i reglene. Faktisk så vesentlig at styreeren ved Sund Folkehøgskole, Johannes Bragstad, på årsmøtet i 1914 uttalte: ”*Eg greider ikkje aa faa tilbake rekneskapen med merknader mange gonger; daa sluttar eg heller*” (M.p.1914, ref. i Hbl. 1914:184). Det problematiske med ordninga var Departementets retting i etterkant. Styreerne mente de brukte for mye tid på regnskap, og at det var flisespikkeri fra Departementets side når de sendte regnskapet tilbake med merknader gjentatte ganger. De så også muligheten for retting som et usikkerhetsmoment for skolens økonomi. Styreerne ville derfor tilbake til den tidligere ordningen hvor ”*Departementet (...) løyva ein viss sum til kvar skule tilmaata etter budgett utan aa krevja rekneskap etterpaa*” (Benum, Hbl.1918:195) uten merknader og retting fra Departementet i etterkant (M.p. 1914, ref. i Hbl.1914; 181-185). For å få ordnet tilskuddet på denne måte var det nødvendig med en tilsynsmann. I et framlegg til Departementet vedtatt på årsmøtet i 1914 ble det skrevet slik: ”*(...)men daa trengst det ogso ein tilsynsmann for alle skulane so som høgskulane sjølve har mint um gong etter gong, og som dei har det i grannelanda(...) Og riket treng denne tilsynsmannen til trygd for at skulane arbeider soleis, at dei er verde hjelp og tiltru*” (M.p.1914 ref.i Hbl. 1914: 184).

5.3.4 Stortinget kom folkehøgskolen til unnsetning

Folkehøgskolen ønsket seg enkle og forutsigbare regler, og mente det måtte holde å levere budsjettet i forkant, og så fikk en heller søke om ekstra midler dersom noe spesielt skulle inntreffe i løpet av året. Departementet svarte på utspillet fra årsmøtet i 1914 at ”*Saavidt man kan forstaa er det Høgskulelærarlagets mening at der skal bevilges en bestemt sum i statsbidrag til hver skole etter budgettframlegget fraa skulen*”. Departementet finder ikke at kunne anbefale en saadan ordning, bl.a. fordi man av budgetsmæssige hensyn ikke ser sig i stand til aa foreslaa opprettelsen av den tilsynsmandstilling som disse skoler nu gjentatte ganger har søkt om at faa. Skulde forholdet i denne henseende ændre sig, har Departementet intet imot at statsbidraget blev bevilget overenstemmende med forslaget fraa Høgskulelærarlaget” (St.prp.nr.2 1914 :23, ref. i Hbl. 1917: 60). Som vi ser av

Departementets uttalelse var det enighet om at tilsynsmannsposten ville gi fritak fra regnskapsordningen slik folkehøgskolen ønsket.

Det var Stortinget som hjalp folkehøgskolene i denne saken. Kirkekomiteen i Stortinget kom til at det var ”(...)ganske nødvendig, at der blir stillet til Departementets raadighed en mand, som kan reise omkring til de forskjellige skoler og konferere med disse og sætte sig ind i forholdene paa hvert sted og paa grundlag herav være Departementet behjælpelig ved fordelingen av statsbidraget og ved udarbeidelsen av mulige nye regler for den fremtidige fordeling”. Komiteen mente videre at tilsynsmannen burde(...)”føre tilsyn med alle ungdomskoler i landet, ikke bare folkehøiskolerne, og det bør være en skolemand, som staar saavidt mulig frit til alle sider” (Indst. S. I B-1917, ref. i Hbl. 1917: 67-68).

Norges første tilsynsmann, lærer Haakon Aasvejen ble ansatt i 1917. Folkehøgskolen var til å begynne med positive til ham selv om hans arbeid ble mer omstridt når han kom i gang med revideringen av reglene (Hbl.1917; 1918).

5.3.6 Konflikten om tilsynsmannen: skolemann eller byråkrat?

Diskusjonen omkring tilsynsmannen ser ut til å være preget av tilsynelatende selvmotsigende elementer. Det er påfallende at skolene skulle ønske seg en slik tilsynsmyndighet, en offentlig ansatt, en embetsmann, mens de samtidig krevde stor uavhengighet fra Departementet i andre saker. Umiddelbart synes denne debatten å handle om at folkehøgskolen ønsket større nærhet til Departementet og at de ønsket seg vekk fra amtets tilsyn. Jeg mener det er rimelig å forstå debatten på en annen måte. I det følgende vil jeg argumentere for at kravet om en tilsynsmann riktignok handlet om å skape avstand til amtet, men at tilsynsmannen først og fremst var en måte å skape avstand til Departementet på.

Folkehøgskolene hadde lenge ønsket seg fri fra amtet. De hadde erfart hvordan amtstilskuddet var avhengig av at velvillige folk satt i amtstinget, og at skolen kunne miste retten på tilskudd som følge av at noen få i tinget stemte dem ned. Alternativet til denne ordningen var å få støtte kun fra staten, og slik ikke lengre avhenge av amtet. Da ville ikke lengre amtet ha ansvaret for tilsynet med skolene, og det ville være nødvendig med en tilsynsmann som kunne gå god for skolene ovenfor Departementet. Den umiddelbare tolkningen av dette kan være at det for folkehøgskolen ble ansett som tryggere å avhenge av Departementet enn av amtet.

La oss se på spørsmålet om regnskap før vi fortsetter. Det andre eksplisitte argumentet bak kravet om en tilsynsmann var knyttet til regnskapsplikten. På årsmøtet i 1914 samlet folkehøgskolemennene seg om en uttalelse til Departementet hvor blant annet følgende stod å lese; ”*Vi er vorte ute for so lita tiltru, at det har teke mykje av arbeidsgleda burt, og skal det halde fram soleis, so vert det uraad å drive fri skule her i landet. Der er det eine etter det andre som baade synes mistanke og kan ala mistanke*”³³ (M.p.1914 ref.i Hbl. 1914:184). Det framgår her at folkehøgskolen oppfattet Departementets kontroll med regnskapene som et uttrykk for mistillit ovenfor folkehøgskolen. En kan imidlertid spore en viss mistillit også den andre veien som gjerne er like betydningsfull; folkehøgskolens mistillit til Departementet. Det gis uttrykk for at de betingelser folkehøgskolen står under når det gjelder tilskudd og regnskaper gjør det vanskelig å drive fri folkehøgskole.

Ut fra dette kan en ane at den umiddelbare tokningen av tilsynsmannen som en måte å skape nærhet til Departementet på, ikke holder stikk. Som jeg nevnte innledningsvis vil jeg påstå at saken tvert om handlet om å skape avstand til Departementet. Tilsynsmannen synes å ha vært et middel for å oppnå dette. Men var ikke også tilsynsmannen en byråkrat?

Som vi så trakk Stortingskomiteen fram viktigheten av at tilsynsmannen var en ”skolemann” og dette hadde også vært et viktig poeng for folkehøgskolen. Kyllingstad representerte her det gjengse syn når han skrev at det måtte være en ”(...) *som er interessert i alt godt ungdomsarbeid i landet, ein mann med røynsla fraa ungdomskulen. (...) Ikkje ein slik med høg viktig inspektørmina og hausen full av tysk pædagogisk og preusisk uniform metodikk*” (Hbl.1911:216-217). For folkehøgskolene var det viktig at tilsynsmannen var en som kjente skoleslaget og hadde forståelse for folkehøgskolens spesielle form.

Folkehøgskolen hadde i utgangspunktet ønsket en tilsynsmann for folkehøgskolene alene. Dette skyldtes det konflikt- og konkurransepregede forholdet mellom folkehøgskolen, amtsskolene og de kristelige ungdomskolene. Når Stortingskomiteen nå ville ha en felles tilsynsmann for de tre skoleslagene, kunne det derfor ikke være en hvilken som helst skolemann. Stortingskomiteen tok høyde for denne splittelsen når de skrev at det måtte være en som ”*staar saavist frit til alle sider.*” Dette skulle sikre at tilsynsmannen var nøytral i forholdet. Folkehøgskolen så på tilsynsmannen som en som skulle komme på tilsyn, men

³³Utformet av styrerne Eskeland, Bragstad og Islandsmoen.

som burde ”*verta folkehøgskulen sin mann minst likso mykje som han er Departementet sin*” (Hbl. 1911:217).

Det syns å være nettopp dette som var poenget med folkehøgskolens krav om en tilsynsmann: at han var skolemann og ikke byråkrat. Det går fram i debatten over at folkehøgskolene oppfattet Departementet som kontrollerende og detaljstyrende. Folkehøgskolen forventet at med en tilsynsmann ville de få direkte statstilskudd, og de ville slippe detaljstyringen omkring skolens økonomi. De ville også slippe å få amtet på tilsyn, og å risikere å bli nedlagt av politikere som ikke hadde forståelse for skole. De ville holdes tilsyn med av en som kjente og skjønte folkehøgskolens skoleform. Sett i lys av disse faktorene er det rimelig å anta at folkehøgskolen krevde en tilsynsmann nettopp for å skape avstand til Departementet. En skolemann ville ha større forståelse for skoleslagets særegenheter enn en byråkrat, og folkehøgskolens ser ut til å ha funnet det bedre å kontrolleres av en skolemann enn av en byråkrat. Det paradoksale ligger i nettopp hvordan en offentlig tilsynsmyndighet brukes for å manøvrere folkehøgskolen lengre unna Departementet. Tilsynsmannen utgjorde et mellomledd som ville redusere byråkratenes kontroll og innsyn i skolene.

Muligens ville det å komme vekk fra amtet flytte beslutningene om skolestøtte over til Stortinget. Det er imidlertid uklart både om beslutningen faktisk ville blitt overført Stortinget, og hvorvidt folkehøgskolen oppfattet at dette var tilfelle. Selv om denne tolkningen ville stemt med det helhetlige bildet, slik det blir skissert avslutningsvis i dette kapittelet, er det for lite belegg for å trekke en slik slutning.

5.4 Styrerens myndighet til å ansette lærere

Det tredje og siste prinsipielle spørsmålet jeg vil trekke fram fra denne sammenvevingsprosessen, er konflikten omkring styrerens myndighet i forhold til læreransettelser. Styrrernes enerådende stilling hadde hittil vært ubestridt i folkehøgskolene. Tilsynsmann Aasvejen beskrev det slik: ”(...) *desse skulane i regelen er oppretta og borne av ein einskild mann, som soleis legg ikkje berre all si aandelege kraft, men og si materielle velferd inn i arbeidet. Nokre faa har eit høgskulelag eller eit ungdomslag i ryggen som gjerne gjev litt økonomisk hjelp, dekkjer kanskje ogsaa underskot o.s.b Men alltid er det daa styraren som er den eigentlege andsvarlege for skuledrifti, baade økonomisk og pædagogisk set*”(Hbl.1918: 66). Styrerens frie stilling ble utfordret i samtlige forslag fra Departementet, og vi skal nå se nærmere på dette.

5.4.1 Høvdingene

Styrerne var som nevnt gjerne eierne av sine skoler. De hadde ofret tiden og pengene sine på å bygge dem opp. En betegnelse på disse styrerne var høvdinger (Akerlie, 2001: 81). Selv om uttrykket nok tidvis ble brukt med negativt fortegn, var det ikke uten grunn de fikk denne benevnelsen. Styrerne beskrives, og framstår i materialet, som karismatiske og taleføre menn. De trakk folk fra hele området til skolen for å delta på folkemøtene, og lytte til de store folketalerne, og ble på denne måten viktige kulturpersoner for bygda (Akerlie, 2001, Arne, 1964).

En sentral tradisjon i folkehøgskolen tilsa at styrerne måtte ha det fulle ansvar for sin skole. Dette innebar i praksis at det ikke var noe skille mellom styrerens og skolens økonomi, samt at styreren alene stod ansvarlig for det pedagogiske innholdet, og at ansettelser og oppsigelser av lærere var styrerens oppgave alene. Denne praksisen var et diskusjonstema på årsmøtet i 1917. Her tok styrerne Stauri og Eskeland, samt styrer Ludvig Benum fra Namdals Folkehøgskole, til orde for at reglene kun skulle gjelde de skoler hvor styreren alene var ansvarlig for skolen. Det hadde den siste tiden vokst fram folkehøgskoler hvor styreren delte på ansvaret ved å ha et høgskolelag i ryggen. Slike skoler så de som uheldig, fordi det her kunne være rom for at andre enn styreren selv kunne legge føringer på skolen. Stauri, Eskeland og Benum mente derfor prinsippet om at skolen måtte være styrerens ansvar alene burde slås fast i reglene, mens skoler eid av høgskolelag burde utelates fra reglene (M.p.1917). Det var ikke enighet om dette på årsmøtet. Asphaug, Eidsnes og Ryan³⁴ var blant dem som mente det ville være i overkant strengt å utelate skoler eid av høgskolelag siden det er ”(...) *meir og meir vanskelegt aa kunna reisa nye skuler paa annan maate*” (M.p1917: 2). Vi ser her at det var en viss uenighet omkring hvorvidt det burde slås fast at styreren økonomisk sett skule ha ansvaret alene, men laget kunne derimot være enige om at ”(...) *styraren maa staa heilt fritt med umsyn paa styringi av skulen, val av lærarar og mest mogleg og ogso naar det gjeld den aarlege økonomiske drift*” (M.p1917:2). Tilsynsmann Aasvejen ga i intervju med bladstyret uttrykk for at han delte dette synet (Hbl. 1917:81).

Under sammenvevingsprosessen fram mot reglene i 1919 var det fra Departementets side stadig ytret ønsker om å redusere den makt og innflytelse styrerne hadde på skolene ved å

³⁴ De to førstnevnte var styrere på et senere tidspunkt, men jeg har ikke lyktes i å avklare hvorvidt de også var styrere i 1917. Tredjemann, Ryan, er ikke nevnt flere steder, og jeg vet ikke hvem han er. Utydelig håndskrift i referatet gjør det forøvrig mulig at det korrekte navnet er Ryan.

begrense styrernes myndighet til å ansette og si opp lærere. I Departementets utkast fra 1911 stod det å lese at en betingelse for statstilskudd var *”(...) at bestyrerens valg av lærere og disses lønninger³⁵ likeledes godkjennes av nævnte Departement”* (Hbl.1911:19). Dette var et krav folkehøgskolen vanskelig kunne gå med på.

Folkehøgskolen ønsket å beholde retten til selv å ansette og si opp lærere, og samtidig fastsette disse lærernes lønninger, slik det hittil hadde vært vanlig. Spørsmålet om lærernes lønninger hadde vært oppe til diskusjon allerede i 1911, og årsmøtet vedtok da at *”Departementet skal halde tilsyn med at lærerlønerne vert halde paa ei rimeleg høgde”* (Hbl. 1911: 150).

Spørsmålet om ansettelser og lønn dreide seg ikke først og fremst om administrativ praksis, men om lærernes betydning i folkehøgskolen. Lærerne spilte en spesielt viktig rolle i dette skoleslaget. Folkehøgskolene hadde ikke pensum, eksamener eller lærebøker, og dette gjorde at læreren som person ble helt avgjørende for undervisningen. De skulle i tillegg til å formidle kunnskap, ikke minst formidle et livssyn. Skolene trengte derfor karismatiske lærere som evnet å formidle ideene gjennom det levende ordet. For styrerne var det dermed desto viktigere å selv velge de lærere de mente egnet seg best, og som mest mulig var i pakt med styrerens eget syn. På denne måten ble den pedagogiske friheten sikret.

5.4.2 Delte meninger i Stortinget

Da reglene i 1919 kom opp til behandling i Stortinget skapte spørsmålet om læreransettelser mye debatt. Paragrafen, slik den var utformet i komiteens innstilling satte som betingelse for å få statstilskudd *”(...) At styraren sjølv vel og i tilfelle segjer upp sine medlærarar, og at valet og uppsegjingi av lærarar og deira løner vert godkjent av nemnde Departement.* (§5b.St.tid,1919:2285). Selv om enkelte paragrafer var utformet for å gjelde kun amtskolen, skulle reglene i grove trekk inkludere både folkehøgskolen, amtsskolen og de kristelige ungdomskolene. Flere av stortingsrepresentantene mente det ville være feil å la nevnte paragraf gjelde for tilsetting i de private skolene. Andreas M.A. Erdal (Venstre) argumenterte for at det var en prinsipiell forskjell mellom disse skoleslagene, fordi styrerne i fylkeskolen ikke var økonomisk og pedagogisk ansvarlige for skolen. I folkehøgskolen derimot, mente han det var annerledes: *”Me skal merke oss at lærarane ved desse skulane (...) er tilsette paa*

³⁵Folkehøgskolelærerne inngikk i Statens pensjonskasse i 1918, og stod før den tid helt utenfor offentlige lønnsavtaler. (Hbl. 1918: 156, M.p.1918)

den maaten at dei hev vorte samde med styraren um løn og vilkaar elles. (...)Men set no, at dei seinare skulde koma til aa finna, at dei, anten i pædagogisk leid eller i i andre maatar, ikkje kunde fylgja styraren, saa vil styraren koma i ei leid stoda. Styraren er her den andsvarlege, pædagogisk og økonomisk. Difor tykkjer eg, at dei, som arbeider i hop med styraren, maa arbeida soleis, at dei er samde med han i alt mogleg. Det hev synt seg ille nok mange gonger, korleis det gjeng, naar lærarane ved ein sovoren skule tek til aa gaa sine eigne vegar. (...) Daa meiner eg at styraren skal ha rett til aa segja upp ein lærar, som han ikkje kan arbeide godt i hop med. At han melder dette til Departementet kann vera nok (St.tid.1919: 2285). Det var flere av venstrepolitikerne som uttrykte støtte for Erdals syn. Deriblant Nils S. Belland som bemerket at ”(...) ein her vera varsame so ikkje desse skulane misser sin sermerknad at dei er private tiltak der privat røynle og initiativ maa koma fram” (St.tid.1919: 2284). Også Høyres Carl J. Hambro tok kraftig til orde mot paragrafen:” *Man innsnevrer ved bestemmelser som disse i saa høi grad virksomhetsfeltet for folkehøgskolen og de private ungdomskoler, at jeg tror, det vilde være skjæbnesvangert, om man gaar med paa denne bestemmelse*” (St.tid.1919:2285-86). Hos disse som var imot paragrafen var det hensynet til folkehøgskolenes tradisjon som veide tyngst.

Blant de representantene som talte til fordel for paragrafen var representant Johannes T. Krokhoug (Arbeiderdemokratene). Han syntes reglene burde være like for fylkesskoler og private ungdomskoler, og at kontroll med ansettelse og oppsigelser var viktig for å ”(...)skape en selvstendig og rakrygget lærerstand” (St.tid1919:2272). Også for Johan D. H. Gjømstein (Det norske Arbeiderparti) og Høyres representant Otto T.F. Müller var det lærernes sikkerhet som veide tyngst. (St.tid., 1919:2282, 2285) Blant dem som talte til fordel for Departementets innstilling ser vi at forskjellen mellom offentlige og private skoler ikke ble vektlagt. For Gjømstein var det tvert imot et argument i seg selv å praktisere samme regler her som i den offentlige skolen. Representantene hevdet at når skolene nå mottok så store tilskudd var det naturlig at Departementet førte et visst tilsyn med ansettelsene.

5.4.3 Konflikten om styrernes myndighet: høvdingene utfordres

Spørsmålet om styrerens myndighet var et kjernespørsmål for folkehøgskolen. Selv om ikke alle var enige om i hvilken grad det var nødvendig at styreren alene var ansvarlig for skolen, var det derimot full enighet om at styrerens rett til å ansette og si opp lærere måtte stå i reglene. Konflikten syntes å dreie seg om at statlige føringer i ansettelsessaker ville true den pedagogiske friheten. Jeg vil i det følgende gjøre et poeng av en påfallende endring i denne

konflikten. På årsmøtet i 1920, altså året etter reglene ble vedtatt, syntes nemlig konflikten å ha endret seg. Det at Departementet skulle føre tilsyn med ansettelse hadde blitt mottatt med unison motstand tre år tidligere. Nå så det imidlertid ut til at en del folkehøgskolemenn hadde endret oppfatning, og ikke lengre fant ordningen problematisk.

Da Departementets tolkning av reglene kom i januar 1920, syntes folkehøgskolene den var langt mer rigid enn hva de hadde forventet. Blant annet fikk ikke skolene lengre lov til å ta skolepenger. Eskeland uttalte: *”Vi kan ikkje ta imot alle pengane av staten. Får vi alle pengane av staten, so kan dei seie skulane våre er offentlege skular”* (Hbl. 1920:291). Dette spørsmålet ble det store temaet på årsmøtet i 1920, hvor flere styrere tok til orde for at folkehøgskolen med de nye reglene lignet mer og mer på statsskoler. (M.p.1920)

Det var i reglene slått fast at Departementet skulle godkjenne ansettelse og oppsigelse av lærere, samt lønningene deres. Jakob Naadland, styrer ved Telemark Folkehøgskole, tok nå til orde for at dette måtte utgå av reglene (M.p.1920). At han ikke fikk flertallet med på dette kan virke forunderlig tatt i betraktning at laget tre år i forveien hadde vedtatt enstemmig at styrerens fullmakt i ansettelse og oppsigelse måtte inn i reglene. Både Eskeland, Naadland og styrer ved Vestuppland Folkehøgskole Olaus Islandsmoen, mente nå at vedtaket som laget fattet i 1911 om å be Departementet holde øye med lærerlønnene hadde vært et feilgrep, for lærere som var lærere for lønnen sin skyld, drepte idealiteten i folkehøgskolen (Hbl, 1919:130; 1920:289-291;M.p.1920). Naadland gikk nå til angrep på lærerne:

”Høgskulelærarane har stor skuld på seg for den stoda vi no er opi. Dei skjønar ikkje saka vår” (M.p.1920:19). En av lærerne, Olav Holdhus fra Voss folkehøgskole, mente derimot at: *” Vi lærarar har ikkje røynt noko ulempe av dei reglane som no er, så lenge vi har full friedom i det pædagogiske tykkjer eg vi kan stå i arbeidet ”* (M.p. 1920:18). Han fikk støtte også av Jon Mannsåker, styrer ved Hardanger folkehøgskole og styrer Olav Langeland fra Buskerud folkehøgskole i at reglene kunne stå som de stod, uten at det truet den pedagogiske friheten. Det som her kom fram synes å være en uenighet omkring hva pedagogisk frihet innebar. For en del av styrerne, deriblant Eskeland, Naadland og Islandsmoen er det merkbart at pedagogisk frihet og idealiteten hang nøye sammen. Dette kom til syne når de kritiserte fastsettelsen av lærerlønninger. For dem skulle lærerjobben være et kall, ikke et yrke. Staten truet nå dette ved å legge føringer på hvordan styrerne skulle ansette og lønne sine lærere. Islandsmoens innlegg er beskrivende for dette synet. Han beskrev hvordan arbeidet med å trygge folkehøgskolen, ikke bare hadde handlet om å skaffe den nødvendige pengestøtte, men

også å sikre ”(...) den pædagogiske fridomen, so desse skulane kunde vera i stand til aa vera den rennande elv som til alle tider held idealiteten uppe i skuleverket vaart- dette siste skulde vera merkje paa privatskulen ”(Hbl.1919:130). Det er rimelig å forstå dette som et forsvar for den oppofrelsen som hadde preget mange av folkehøgskolemennenes arbeid. Det dreide seg ikke her om å arbeide gratis, men å sette trangen til å undervise høyere enn lønnen. Det at folkehøgskolen hittil ikke hadde kunnet sikre høye lønninger hadde vært en slags garanti for at de lærere som søkte seg til folkehøgskolen ofte hadde et genuint ønske om å arbeide nettopp her. Denne idealiteten stod nå i fare for å forsvinne når det var staten som skulle fastsette lønningene. Statlige føringer kunne derfor true den pedagogiske friheten og gjøre at skolene ble sett på som statsskoler. Det var derfor et poeng at staten ikke skulle legge føringer på denne typen spørsmål, slik at idealiteten som særpreget folkehøgskolen kunne bestå.

Et annet aspekt som i folkehøgskolen ofte ble trukket fram i denne sammenhengen var styrerens rett til å ansette lærere som delte hans ideer. Som vi så var dette også i Stortinget et argument for ikke å legge offentlige føringer på ansettelsene. Dette aspektet var imidlertid mindre sentralt i debattene enn spørsmålet om lønnen.

I 1920 var det som sagt ikke lengre alle som oppfattet reglene som problematiske for den pedagogiske friheten. For disse dreide den pedagogiske friheten seg kun om innholdet i undervisningen, og de oppfattet ikke statlig inngripen i ansettelse som noen begrensning på friheten. Tilsynsmann Aasvejen syntes langt på vei å dele denne gruppens oppfatning.

”Dersom her kom krav som paa ei eller onnor vis la band paa folkehøgskulen sin arbeidsmaate, t.d.krav um at folkehøgskulen skulde fylgja ein normalplan for undervisningi, som Departementet hadde sett upp, ein timeplan som det offentlege hadde fastsett, eller um ein undervisningsmaate som la personlegdomen i band baade her og der- eller t.d. krav um visse reglar du og andre folkehølgskulestyrarar skulde fylgje naar de valde dykk medlærarar- ja daa kunde du ha grunn til aa rope eit varsku. Daa var fridomen verkeleg i fare, og du kunde ha rett til aa minne um at fridomen er livspusten aat folkehøgskulen. Men sovidt eg veit, tenkjer ingen paa aa takja arbeidsfridomen fraa folkehøgskulen” (Hbl.1918:204).

Vi har sett hvordan styrerens myndighet til å ansette og til å fastsette lønninger ble redusert gjennom denne samordningsprosessen. Før reglene ble vedtatt var dette en sak som skapte konflikt mellom folkehøgskolen og staten, ved at den pedagogiske friheten ble ansett som truet med en slik ordning. Et interessant poeng er da at forståelsen av hva som truer den pedagogiske friheten ser ut til å ha endret seg kraftig på de tre årene fra 1917 og til 1920. Den

pedagogiske friheten ble likevel av alle satt i høysetet, men den hadde altså noe ulikt innhold for de to grupperingene.

5.5 Loven vedtas

Reglene slik de ble vedtatt i 1919 slo fast at andelen støtte som skulle komme fra fylket ble redusert fra 1/3 til 1/6, og en større del av det økonomiske bidraget skulle dermed komme fra staten. Opprettelsen av tilsynsmannsposten gjorde altså ikke at folkehøgskolen ”kom fri fra” amtet. Selv om støtte fra amtet fortsatte å være en betingelse, ble det ikke et absolutt krav på samme måte som tidligere. Reglene sa at Departementet nå kunne gjøre visse unntak, dersom et fylke ikke ville støtte skolen. Videre skulle Departementet godkjenne ansettelse og oppsigelser av lærerne, samt deres lønninger. Tilskuddet var knyttet direkte til styreeren av skolen, og støtte fra staten innebar at Departementet måtte godkjenne eieren. Den gamle regnskapsplikten ble stående uendret, til tross for at både Departement og Storting hadde signalisert at denne reglen ville frafalle med opprettelse av tilsynsmannsembetet (St.tid, 1919).

5.6 Frihet fra byråkratene

Vi har i dette kapittelet sett på tre ulike konflikter som preget sammenvevingsprosessen i perioden fram mot 1919. Debattene er preget av relativt mange deltakere, og det er styrene som framstår som, og til en viss grad også påberoper seg, å være de ideologiske lederne. Vi skal nå se nærmere på hvordan de tre konfliktene er prinsipielle, altså konflikter hvor folkehøgskolens frihetsbegrep kommer til syne.

Min påstand, som jeg i det følgende vil diskutere, er at det var et negativt frihetssyn som var førende i sammenvevingsprosessen, og at folkehøgskolen opererte med ulikt syn på ulike statlige organer.

I striden om ansettelse ble folkehøgskolens frihet utfordret. Statens inngripen i ansettelsessaker var hittil ukjent for folkehøgskolen, og ble oppfattet som et brudd med tradisjonen som sa at styrene må ha det hele og fulle ansvaret for skolene. Blant de som var skeptiske til ordningen lå det problematiske i at staten la føringer på den private skolen. Dette truet idealiteten i folkehøgskolen ved at det å arbeide i folkehøgskolen ikke lengre ble et kall, men et arbeid. Andre oppfattet ikke kontrollen med ansettelse som problematisk så lenge innholdet i undervisninga fortsatt kunne stå fritt. Blant de førstnevnte er det negative

frihetssynet mer utpreget. De ser ut til å være styrt av et prinsipp om at statlig styring av de private skolene i seg selv var en trussel for skolenes frihet. Friheten for folkehøgskolen var ikke noe som kunne sikres gjennom offentlige ordninger, men snarere ved fravær av offentlig styring ovenfor skolene. Blant den sistnevnte er den pedagogiske friheten tilstrekkelig sikret så lenge staten ikke legger føringer på det innholdsmessige i skolen slik at skolen sikrer det Aasvejen kalte "arbeidsfridomen".

Vi har sett hvordan navnedebatten brakte gamle konflikter til overflaten igjen. Det var en kortvarig debatt, og Departementets forslag ble trukket ikke lenge etterpå. Folkehøgskolens skepsis mot Høyre, og den "høiere utdanning" tolker jeg som et uttrykk for den gamle motstanden mot den klassiske dannelsen. For folkehøgsskolen representerte Høyre en forlenging av embetsmannsstaten, og det er denne konflikten som vekkes i navnestriden. Også i tilsynsmannssaken, hvor folkehøgskolen søkte å komme unna amtet og regnskapsordningene er det en skepsis mot Departementet som kommer til syne. Folkehøgskolen krevde en tilsynsmann for å skape avstand til byråkratene og heller få en skolemann å forholde seg til.

Folkehøgskolens uvilje til byråkratiet møtte ikke forståelse hos tilsynsmann Aasvejen. Tilsynsmannen hadde lite gehør for at det å måtte få regnskapene godkjent av Departementet var truende for folkehøgskolenes frihet: *"I det heile fridomen- du kann daa ikkje for alvor tru at fridomen heng i dette anten skulen sender eit skema eller ei melding meir eller mindre for aaret"* (Hbl.1918:204). Det tilsynsmannen oppfattet som en formalitet, ble av folkehøgskolen oppfattet som livsviktig for friheten. Hvordan kan dette forstås? Jeg vil hevde at synet på byråkratiet synes å være avgjørende for å få grep om folkehøgskolens frihetssyn i denne perioden.

Neumann (2001) skriver i si bok om hvordan nei-siden under EU-avstemningene evnet å få begrepsmakt. Han beskriver hvordan begreper som "nasjon" og "folk" har blitt fylt med visse assosiasjoner, og på denne måten blitt store ressurser for nei-sidens kamp. Han nevner "Storting" og "byråkrati" som eksempler på sentrale begreper i denne sammenhengen. Når det negative ved staten framheves er det "i form av sitt byråkratiske ansikt" (Neumann, 2001:15). Stortinget, eller de folkevalgte ble derimot framstilt som legitime fordi disse organene har sin forankring i folket (Neumann, 2001). Det kan her trekkes linjer til hvordan folkehøgskolen opererte med de samme begrepene omkring staten. Det kan virke som om folkehøgskolen var skeptisk til byråkratene. Dette er et skille jeg mener har sin opprinnelse i kampen mot embetsmennene som preget folkehøgskolens første fase. En mulig forståelse av dette er at den

gamle skepsisen, og bildet av de udemokratiske og ikke-folkelige byråkratene som lå til grunn for folkehøgskolens ønske om frihet fra Departementet og byråkratene, ved hjelp av en tilsynsmann. Tilsynsmannen kan dermed forstås som et middel til å skape den friheten fra Departementet, men ikke nødvendigvis til Stortinget eller staten som sådan. I følge Fossgard (1980) var det nettopp Stortinget som var folkehøgskolens ”nøtdankar i farens stund” i perioden rundt 1920 (Fossgard, 1980:116).

En kan tolke det slik at det ikke er regnskapene som sådan folkehøgskolen fant problematiske, men den makt byråkratene fikk over folkehøgskolen gjennom en slik ordning. Benum er kanskje den tydeligste representanten for dette synet. I et brev til tilsynsmann Haakon Aasvejen skriver han; ”(...)frie, helstøpte personligheter kann høgskulemennerne ikkje bli dersom dei skal vera trælbunde under eit departement. Fridom og byraakrati er motsetningar som eld og vatn”(Hbl.1918:195). ”Eg hev vore ein fri mann, ubunden av reglar og tilsyn og formyndarskap. Ver no ikkje du med og gjer meg til træl under byraakratane (ibid).

I forbindelse med spørsmålet om styrerens rett til å ansette så vi hvordan folkehøgskolen delte seg i dette spørsmålet i 1920, altså etter at reglene var vedtatt. På årsmøtet i 1920 ble også regnskaper og ytre styring diskutert (Hbl.1918:196). Mens det inntil da hadde vært enighet om at Departementets kontroll med regnskapene truet folkehøgskolens frihet, syntes det nå å være andre forståelser av friheten, og hva som truet den. Mannsåker mente en må ta inn over seg at tidene hadde forandret seg: ”Vi får samle oss om å hevde full fridom i det reint pædagogiske, og full fridom for styraren til å velje lærarar- så får ein ordne opp i rekneskapen såleis som Dep. krev og gi full greie der: det er ikkje noko urimelig krav Dep. set op, og noko lurveskap vil vi ikkje ha (M.p.1920:18). Styret på Sunnhordland Folkehøgskole Knut Markhus, som på dette tidspunktet var leder i Høgskolelaget, framstilte i denne debatten regnskap som et praktisk, ikke et prinsipielt spørsmål (Hbl.1920:19). Igjen ser vi hvordan det som tidligere stod som et viktig prinsipp for folkehøgskolens frihet ovenfor staten hadde endret seg. Fra tidligere å hevde fullt fravær av byråkratenes ”retting”, blir dette nå i 1920 akseptert som et rimelig krav. Friheten i forholdet til staten er fortsatt et negativt frihetssyn, men oppfattelsen av hvilke saker som er prinsipielle er altså endret blant enkelte.

Vi ser hvordan det er det negative synet på frihet som preger folkehøgskolen i denne sammenvevingsprosessen. Både i striden om navnet, i diskusjonene omkring tilsynsmannen og i forbindelse med ansettelser av lærere, uttrykkes det at friheten sikres best ved å holde avstand til staten. I dette ligger det en forestilling om at folkehøgskolens særegenhet er

avhengig av frihet fra staten, samtidig som man erkjenner at man er avhengig av en økonomisk støtte for å overleve. Tilsynsmannen var et grep for å sikre denne friheten, ved å forholde seg til en skolemann, og dermed skyve byråkratene unna folkehøgskolene. Det er imidlertid ikke et helt entydig bilde, og spesielt ved årsmøtet i 1920 kom nye syn til overflaten. Det er like fullt et negativt syn på frihet i forhold til staten, i den forstand at friheten til folkehøgskolen best berges ved å sikre folkehøgskolen et handlingsrom hvor staten ikke kan trenge inn og legge føringer. Det ser imidlertid ikke ut til å være staten i seg selv som er den største trusselen for friheten, men byråkratene.

6.0 Sammenveving 1949: ”Sagatun vende seg til det personlige. Til bondeguttar, ikkje klasseprek, klassemål og klassekultur”³⁶

6.1 Innledning

Vi er nå kommet til etterkrigstida. Denne perioden, fram til begynnelsen av 70-tallet, omtales ofte som Arbeiderpartistaten eller også ettpartistaten (Slagstad, 2001, Seip, 1974). I mellomkrigstida, og med den stadig økende industrialiseringen, hadde en erfart hvor sårbart samfunnet var ovenfor nedgangstider i økonomien. Arbeiderpartiet ønsket derfor en sterkere statlig styring, og baserte seg på en såkalt ”reformteknokratisk styringsideologi” (Slagstad, 2001:418). Ekspertene fikk stadig økt makt. Dette gjenspeilte seg også i politikken på utdanningsfeltet, hvor folkedannelsen som hadde hatt slik kraft under Venstrestaten, nå ble skjøvet ut på sidelinjen til fordel for et mer vitenskapelig skolesyn. Statens overtakelse av den indremisjonsdrevne Oslo Lærerhøgskole i 1946 var et eksempel på dette. Overtakelsen representerte i følge Slagstad et forsøk på å bekjempe folkedannelsen og dens fremste representant i perioden, Eling Kristvik (Slagstad, 2001). Blant folkehøgskolene ble denne politikken oppfattet som en trussel mot privatskolen (Hbl.1946:294).

6.1.1 Tilbakeblikk

I forrige kapittel så vi hvordan folkehøgskolen gikk gjennom en lang strid om reglene som fikk sin endelige utforming i 1919. Den gangen dreide folkehøgskolens kamp seg i stor grad om å bevare den private skolen. Det hadde blitt slått fast i reglene i 1919 at støtta var direkte knyttet til styreren personlig. Det hadde den gang vært viktig for folkehøgskolemennene å få dette fastsatt. Under den såkalte ”Eskelandsaken” fikk folkehøgskolen imidlertid oppleve hvilke konsekvenser denne regelen kunne få i praksis.

I 1925-26 konverterte styreren ved Voss folkehøgskole, Lars Eskeland, til katolisismen (Fossgard, 1980). Voss Folkehøgskole stod nå i fare for å miste tilskuddet så lenge Eskeland stod som styrer og dette ble en kontroversiell sak. Blant folkehøgskolefolk var det enkelte som mente at Eskeland ikke lengre kunne styre Voss folkehøgskole, men han fikk også støtte fra flere framstående styrere, deriblant Naadland fra Telemark Folkehøgskole, som mente åndsfriheten i folkehøgskolen måtte veie tyngst i denne saken. En av Eskelands kritikere formulert seg slik: ” *Spørsmålet er um me er viljuge til å gjeve den katolske kyrkja høve til å*

³⁶Jakob Naadland , (M.p.1939:23)

drive propaganda med norsk statshjelp” (Aslak Berdal, ref. i Fossgard, 1980:42). Under årsmøtet i Norsk Høgskolelag i 1926 samlet folkehøgskolemennene seg om følgende skriv til Kirke- og undervisningsdepartementet: ” *Endå me konfessionelt er heilt usamde med Lars Eskeland, meiner me at det vilde vera urettvist å nekta tilskot til denne gode, gamle skule, fordi um styraren no ikkje lengre stend i den norske statskyrkje. Me tykkjer det er best i samhøve med åndsfridomen å lata livet sjølv avgjere lagnaden åt skulen* ”(i Hbl. 1926:281 sitert i Fossgard, 1980:42). Debatten bredde seg langt utover folkehøgskolens rekker, og det ble lagt press på kirkestatsråden for å få en løsning på saken. I 1927 ble det i Stortinget, med 83 mot 59 stemmer, avgjort at Voss folkehøgskole ikke fikk tilskudd så lenge katolikken Lars Eskeland stod som styrer (Fossgard, 1980).

6.2 Bakgrunn

Før vi går inn på konfliktene under sammenvevingsprosessen fram mot 1949, vil jeg presentere bakgrunnen for at prosessen kom i gang. Sammenvevingsprosessen var meget langvarig. Allerede før krigen ble spørsmålet om lov tatt opp i folkehøgskolen, og arbeidet fortsatte etter krigen. La oss nå se på hvilke argumenter folkehøgskolen brukte i spørsmålet om å lovfeste skoleslaget, og hvordan opprettelsen av Samordningsnemnda la grunnlaget for det videre arbeidet fram til loven ble vedtatt i Stortinget 22. Juli 1949.

På årsmøtet i NH i 1937 tok Martin Sivertsen som var styrer ved Skogn Folkehøgskole, opp spørsmålet om lov. Han mente det var på tide å ”(...) få ordna denne opplæringa ved lov”, og at det ville gi ”skolen tryggare rom i folkemedvetet og ei sterkare godkjenning av alle” (ref. i Fossgard, 1980:50). Saken ble debattert på møtet, og Sivertsen fikk i oppdrag å utforme et lovforslag. Sivertsens forslag ble fremlagt på det neste årsmøtet (M.p, 1938). Krigen satte imidlertid en stopper for det videre arbeidet, og saken ble ikke tatt opp igjen før etter krigen. Ekspedisjonssjef Einar Boyesen talte på NHs årsmøte i 1945, som denne gangen ble holdt sammen med Fylkesskolelærernes årsmøte. Boyesen mente ”*Folkehøgskulen skal tena heile folket, og må til kvar tid høva i samfunnet som det er. Folkehøgskulen er det einaste skuleslaget som ikkje har det vernet av samfunnet som ei lov skulde vera. Sume er redde for at loven skal gjera skulen ufri. Men er loven rett, skal han verna fridomen*” (M.p.1945:61).

Det var ulike meninger om hvorvidt folkehøgskolen ville være tjent med en lov, og på møtet i 1945 ble det holdt avstemning over spørsmålet. 65 stykker stemte ja, mens to, styrerne Jakob Naadland og Fana Folkehøgskolens Martin Birkeland var imot (M.p. 1945:62). Flere mente

en lov var viktig for å sikre folkehøgskolens særegne stilling ovenfor det øvrige skoleverket. Dette må sees i sammenheng med reglene fra 1919. Der var det slått fast at ungdomskolene skulle være allmenndannende skoler. De allmenne fagene var fag som historie, norsk og samfunnslære, og disse skulle utgjøre hovedvekten av undervisningen. Særlig ved en del av de kristelige ungdomskolene, som var omfattet av reglene, hadde det på 30-tallet blitt tilbudt mer praktiske og yrkesretta kurs, slik som snekring og husmorlinjer (Thingnes, 1979). Dette var fag som etter NHs mening ikke hadde noe med allmenndanning å gjøre. Både i 1932 og -33 hadde NH derfor ”(...) protestert i brev til Dept. (...) mot at Dept. godkjende slike kurs (Thingnes, 1979:34). I sin hovedoppgave tolker Thingnes det slik at folkehøgskolens ønske om en strengere praksis på dette feltet var den viktigste årsaken til at den før krigen ønsket en lov velkommen (Thingnes, 1979). På årsmøtet i 1938 kom det fram uttalelser som kan peke i denne retningen. Styret Einar Arne fra Møre Folkehøgskole påpekte at der det ikke fantes mellomskoler ble folkehøgskolene ”(...) utsett for et hardt press” fra styresmaktene (M.p, 1938:10), og at en lov derfor kunne gi en ”fastere” form til skoleslaget. Faste Forfang, som styrte på Ringsaker Folkehøgskole, var av samme oppfatning, og så en lov som nødvendig for å slå fast at ”Folkehøgskulen er noko for seg sjølv, ikkje eit hjul som høver det høgre skuleverket” (M.p, 1938:10). Hardanger Folkehøgskoles styrer, Bjarne Slapgard, sa seg enig i at ”Folkehøgskulearbeidet må og ha vern gjennom organiserte tiltak både i statsmaskineriet og mellom oss som arbeider der” (Slapgard, Hbl. 1949:46).

Ønsket om en strengere praktisering av reglene ser imidlertid ikke ut til å ha vært den eneste årsaken til at folkehøgskolen ønsket lov. Staten ytet allerede stipendier til de elevene som trengte det, men Nils Sivertsen, styrer ved Sund Folkehøgskole, og flere med han, understreket problemet med alle de ungdommer som likevel ikke hadde råd. Sivertsen mente det måtte ”(...) arbeidast for ein allmenn tenkjemåte som går ut på at samfunnet skal gi nok hjelp her” (M.p.1939:22-23).

Andre var mer skeptiske til lovfesting. Blant andre styrer Olve Flakne fra Gauldal folkehøgskole mente at ”I det ytre apparatet må ein finne seg i vert bunde, men forkynningsfridomen må me halde fast på” (M.p, 1938:10). Slapgard sa seg enig i at friheten nok kunne bli satt på prøve, men han mente likevel at ”(...) anten dette er ”reglar” eller ”lov” vil ånda bli sett på prøve. Vi frelsar ikkje ideen med å halde på reglane i staden for ei ny lov. Den nye lova set heller ikkje ny ånd inn” (Hbl. 1946:49).

Som vi ser hadde skolene allerede før det offentlige lovarbeidet kom i gang, forberedt seg på at loven kunne bli ei utfordring. Argumentasjonen tyder på at det var viktig å få slått fast at allmenndanningen skulle være skolenes formål, og at folkehøgskolene samtidig ønsket å sikre bedre stipendordninger for elevene. I følge Thingnes (1979) var imidlertid saken annerledes etter krigen. Han mener det på dette tidspunktet kunne tyde på at det var Departementet som ivret mest for å få utarbeidet en lov. Etter Thingnes mening var folkehøgskolene nå mer skeptiske til lov, men at de politiske føringene i spørsmålet var så sterke at de anså det som vanskelig å stoppe saken, og derfor heller valgte å samarbeide (Thingnes, 1979). Dette er i overensstemmelse med hva Jæren Folkehøgskoles styrer Erling Birkeland skrev, like etter loven var vedtatt: *”Ein må og hugse at Arbeidarpartiet hadde lov for ungdomskulane på programmet, og i første trontale etter siste Stortingsvalet vart det sagt at det ville kome proposisjon om lov. Ein laut derfor gå ut frå at det blei lov, anten vi ville eller ikkje* (Hbl. 1949:41). Vi skal nå se nærmere på Samordningsnemnda. Martin Birkeland som folkehøgskolen valgte som sin representant i nemnda, var i utgangspunktet kritisk til loven. Dette kan støtte hypotesen om at folkehøgskolen nå var skeptiske til statens mål med loven.

6.2.1 Opprettelsen av samordningsnemnda

Kirke- og undervisningsminister Kaare Fostervoll (Ap) oppnevnte i 1947 Samordningsnemnda for skoleverket. Samordningsnemndas mandat hadde sitt utgangspunkt i en post i Fellesprogrammet hvor det het: *”Hele skoleverket må samordnes så alle de enkelte ledd (...) går naturlig over i hverandre* (Fellesprogrammet, kap V ,2, ref. i Samordningsnemnda, 1948:4). Nemnda nedsatte et eget utvalg³⁷ for å arbeide med lov for ungdomsskolene, altså fylkesskolene, folkehøgskolene og de kristelige ungdomskolene. Dette utvalget var ledet av fylkesskolestyrer Erling Østerrud, som også var arbeiderpartimann. I tillegg bestod utvalget av ekspedisjonssjef Boyesen, folkehøgskolestyrer Martin Birkeland, samt ungdomskolestyrer Huseklepp og fylkesskolestyrer Syltebø (Samordningsnemnda, 1948)

Utvalget skulle arbeide spesielt med *”spørsmålet om lov, om eit sams namn³⁸ for desse skolane, aldersgrense for elevane, linedelinga i ungdomskolar (teoretiske og praktiske liner), fagkrinsen o.l”* (Samordningsnemnda, 1948:5). Det ble mange diskusjoner både i utvalget og innad i skoleslagene. Mye av grunnlaget for de konfliktene vi nå skal se nærmere på bunnet i utvalgets tilråding som ble lagt fram i 1948.

³⁷Vil heretter omtales kun som ”utvalget”.

³⁸Folkehøgskole ble felles navn for de tre skoleslagene. Når jeg heretter bruker ordet folkehøgskole, er det fortsatt de frilynte folkehøgskolene jeg omtaler.

Det er debatten i folkehøgskolen som er fokuset når jeg nå skal trekke fram to prinsipielle konflikter fra sammenvevingsprosessen. Den første konflikten kommer til syne i forbindelse med utarbeidelsen av formålsparagrafen. Konflikten omhandler folkehøgskolens vanskelige forhold til arbeiderhøgskolene. Den andre konflikten er knyttet til hvordan loven legger føringer på det indre livet på folkehøgskolene. I det følgende vil jeg presentere de to konfliktene hver for seg. Hver av dem vil avsluttes med en drøfting av hva som er konfliktlinjene i saken. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg diskutere hvordan folkehøgskolens frihetsbegrep kommer til syne i disse konfliktene.

6.3 Arbeiderhøgskolene

Utvalgets oppgave var ikke enkel. Loven skulle favne om tre skoleslag som helt fra slutten av 1800-tallet hadde stått steilt mot hverandre. Det hadde siden den gang vært tilnærminger mellom skoleslagene, og da særlig mellom folkehøgskolene og fylkesskolene hvor det var utbredt utveksling av lærere. Det var likevel tre skoleslag med ulike verdier og formål, som nå skulle samordnes og samles under felles lov og felles navn. Loven omfattet også de såkalte arbeiderhøgskolene, altså folkehøgskoler drevet av arbeiderbevegelsen. Det ble i 1939 etablert to slike skoler, Sørmarka og Ringerike, og i følge Thingnes hadde arbeiderbevegelsen nå ”mer eller mindre håndfaste planer om i alt et tjuetalls arbeiderhøgskoler” (Thingnes, 1979:IV). Gjennom loven ønsket en å legge til rette for disse skolene. I tilrådinga³⁹ skrives det varmt om arbeiderhøgskolene, og det ble framstilt som problematisk at folkehøgskolene nesten utelukkende tiltrakk seg byungdom.⁴⁰ Dette skyldtes i følge utvalget at det i byene ikke var tradisjon for folkehøgskoler. ”*Det hadde vori ei vinning for samkjensle mellom byfolk og landsfolk om det vart vanlegare at byungdomen i minsto tok eit stuttare kurs på ein folkehøgskule(...)* Skal det lykkast, trengst det nok både meir målmedvite opplysningsarbeid mellom byungdommen, og dessutan sterkare understreking av samfunnsorienteringa i fagkrinsen” (Samordningsnemnda, 1948:11). Det var et mål å gjøre folkehøgskolene til skoler også for byungdommen, og de to etablerte arbeiderhøgskolene skulle ”*såleis hjelpe til å få meir byungdom inn i folkehøgskulen*” (ibid). Disse to skolene hadde en langt sterkere vekt på samfunnsfaget enn hva som var tilfellet for de andre skoleslagene, og tilrådinga mente samfunnsorienteringen ville trekke byungdom til skolene. Fra arbeiderhøgskolene kom det innspill om at det burde flere siviløkonomer inn i folkehøgskolen (Hbl.1948:108-09).

³⁹Utvalget leverte sin utredning 5.januar 1948. Den ble den gang, og vil også i denne teksten omtales som tilrådinga.

⁴⁰Det var de kristelige ungdomskoler som hadde hatt størst tilgang av byungdom, men i åra 1936-39 utgjorde byungdommen likevel ikke mer enn 6,5% av elevene. (Samordningsnemnda, 1948)

Samfunnsorienteringen kom også fram i tilrådingas formulering av formålsparagrafen; ”*Folkehøgskolane skal gje vaksen ungdom vidare ålmenndanning. Dei vil vekkje til samfunnsansvar, gje syn for kristelege, nasjonale, sosiale verde, og hjelpe deg unge til større dugleik i arbeid og yrke. Fagkrinsen må vera slik at opplæringa gjev elevane innføring i norsk mål, søge og samfunnsliv, vidar ut synet for natursamanhengen og fremjar sansen for helseøkt og kroppskultur*” (Samordningsnemnda, 1948:19).

Folkehøgskolene fikk fra flere hold kritikk for ikke å la samfunnsspørsmål få større plass i undervisningen. I en artikkel i *Arbeiderbladet Sørlandet* stod det å lese: ”*Det var ei radikal ånd som satte sitt preg på folkehøgskolene i den (fyrste) tida, både i pedagogiske, politiske og språklig henseende.(...)men det har dessverre synt seg at folkehøgskolene ikke har fulgt med utviklinga. De bygger altfor mye på den gamle og velkjente romantiske nasjonalkjensla si, og de forstår ikke at det som først og fremst gjelder i dag, er å oppdra ungdommen til interesserte og aktive gode samfunnsborgere*” (Sitat fra *Sørlandet*, i Hbl.1946:241).

Folkehøgskolens forhold til det sosiale og samfunnsmessige hadde lenge vært et tema, og spesielt etter at arbeiderhøgskolene ble opprettet. På årsmøtet i 1939 ble saken diskutert. Frøken Sundt⁴¹ trakk her fram hvordan Sagatun hadde vært en politisk aktiv skole; *Den gongen var folkehøgskolen aktuell. Nå er det nye sosiale strømningar, nye ideer, i nye lag av folket: har folkehøgskulen teke opp desse problema? Vil dere halde dere utanom desse problema, da er dere blitt reaksjonære*” (M.p.1939:23). Også kvinnesaksforkjemperen Ella Anker⁴², som for øvrig var datter av Herman Anker på Sagatun, tok til orde for mer sosialt engasjement i folkehøgskolen. Hun mente folkehøgskolen må ”(...) ta standpunkt i de sosiale spørsmål slik som fredssaka og flyktningsspørsmålet. Folkehøgskolen må ta alle samfunnsspørsmål opp” (M.p.1939:24.) De to etterlyste mer politisk og sosialt engasjement i folkehøgskolen. Spesielt Sundts innlegg synes å være representativt for den kritikken som ble reist mot folkehøgskolen i perioden. Det Sundt her påpekte var folkehøgskolens historiske arv, og kan synes som forsøk på å framstille den tidlige folkehøgskolen som et klassepolitisk prosjekt. I *Arbeiderbladet* ble folkehøgskolen omtalt som ”*rekrutteringsgrunnlaget for venstreorganisasjonene i bygdene*” (Leder i *Arbeiderbladet* 5/6-46, ref. i Hbl.1946:241).

Markhus mente det var et godt tegn for folkehøgskolen når slike debatter kom i gang. Han mente dette tydet på at folkehøgskolen holdt rett kurs, for folkehøgskolen ”(...) *har aldri vore ein tenar for augeblinken.*” Han uttrykte i likhet med mange andre at han mislikte ”(...) *at det*

⁴¹Jeg vet ikke hvem hun var, eller hvilken rolle hun hadde i folkehøgskolen.

⁴²Jeg har ikke klart å finne ut hvilken rolle hun hadde i folkehøgskolen.

blir skipa skular for serlege stender” (M. p. 1939:21). Slapgard var enig i at folkehøgskoler ikke burde drives eller eies av noe bestemt parti eller bevegelse. Han skrev at *”skal desse skulane tene eit visst politisk parti, så døyr folkehøgskuletanken før det veit ordet av. Og dersom arbeidarane ved hjelp av si politiske makt vil drive fram folkehøgskuler i pakt med sitt syn, mange skula, så blir ikkje det noko lukke for den frie ungdomskulen i landet*” (Slapgard, Hbl.1946:242). Også Naadland var kritisk til framstillingen av folkehøgskolen som rekrutteringsgrunnlag for partiene. Han uttrykte det slik; *”Sagatun(...)vende seg til det personlige. Til bondeguttar, ikkje klasseprek, klassemål og klassekultur. Det er ikkje sant det Koht skriv at bøndene reiste klassepolitikken(...) Det sentrale for oss er å reisa idealiteten*”(M.p.1939:23). Folkehøgskolene oppfattet ikke seg selv som rettet til det samfunnsmessige og det politiske, men til det personlige.

Det var vanskelig for folkehøgskolene å like tanken på organisasjonseide folkehøgskoler. Styret Trygve Wicklund ved Kabelvåg folkehøgskole uttrykte denne skepsisen da han skrev: *”Ein folkehøgskule som står under ein kamporganisasjon, må koma i strid med sjølve idegrunnlaget sitt: fridomen- for lærarane til å læra og for elevane til å veksa(..)Ein fråhaldskule må i val av styrar og lærarar vera avgrensa til folk som ikkje berre hyller ideen, (...) men og dei strategiske linene – folk som viljug fylgjer alle direktiv frå organisasjonen. Og elevane på ein slik skule vil alltid ha den skremsla med seg, at er du ikkje rett i tru og form, så- ja, så er det i beste fall ikkje bra(...)godkjenner ein slike propagandaskular som desse, kvifor då ikkje og godkjenne politiske propaganda- eller partiskular? Konsekvensen må bli at kvar organisasjon som strir for ei sersak, må ha rett til å få folkehøgskulenamnet å skilte med”* (Hbl, 1946:141-42).

Fokuset på det samfunnsmessige satte som vi så også sitt preg på formålsparagrafen som ble foreslått av utvalget. Folkehøgskolelærer Jon Fanavoll, som var bladstyret i Høgskolebladet i denne perioden, mente formålsparagrafen var preget av tautrekking (Hbl. 1948:106). Han forstod formuleringen som et kompromiss mellom de ulike skoleslagenes tradisjoner, hvor de sosiale, kristelige, nasjonale og sosiale verdier hadde vært vektlagt ulikt. I møtet med arbeiderbevegelsens sosiale verdier ble det en viss diskusjon omkring hvordan folkehøgskolen skulle definere seg selv. Fanavoll etterlyste begrepene *”folkelig”* og *”menneskelig”*, og mente *”personlegdomsoppsedinga”* var det mest sentrale for folkehøgskolen (Hbl, 1948:106), og han representerte her et gjengs syn.

Det var også flere folkehøgskolemenn som tok til orde for at det kristne formålet burde få større plass i folkehøgskolen. Lærer Rune Birkeland skrev det slik: *”Ungdomskulen har i seinare tid vore på leiting på meir enn ei vis, ikkje minst i stoda si andsynes det frie ungdomsarbeidet. ... gjev oss fast ankerfeste for det kristne kultursynet”* (Hbl.1945:27). Også Slapgard mente folkehøgskolen burde ha forankring i den kristne tro; *”Det var noko mykje syrgjeleg som hende då den frilynde ungdomsrørsla meir og meir gleid bort frå kristusopplevinga i folkehøgskulen og vart ei kulturrørsla.(...) Stoda åt folkehøgskulen er ikkje bere eit indre spørsmål, det er kanskje i enda større mon eit spørsmål om samspelet mellom skule og folk - kvar er vår menighet?”* (Hbl.1948:99).

Også på årsmøtet i 1945 holdt R. Birkeland innlegg om denne problematikken. Der tok han til orde for at det burde være prester ved skolen, og at læreren burde *”(...) vera ein flittig kirkegjenger”* (M.p.1945:60). *”Folkehøgskulen må verta organ og stå mist i offensiven som på nytt skal gjera det norske folket til eit Guds folk”* (Hbl.1945:27). Birkeland fikk støtte av flere, deriblant av Naadland, Akselsen og Vigeland.⁴³ Styrer Torjusson fra Heimtun folkehøgskole var derimot skeptisk til Birkelands utspill. *”Kristus var ikkje kollektivist. For honom gjaldt berre individet”* mente Torjusson. Han ville ikke gå med på at folkehøgskolens religiøse ståsted skulle defineres ved lov. Tvert imot; *”Den åndelege blygskap som har vore eit sermerke for folkehøgskulen trur eg er til gagn for oss”* (M.p.1945:60).

Å samordne sosiale, nasjonale, kristne verdier ble problematisk, og i Departementet sin innstilling var formålet forkortet til; *”Folkehøgskolen skal gi vaksen ungdom vidare ålmendanning”* og at den skulle vekke til samfunnsansvar (Ot.prp.nr.82,1949:9). Forkortelsen ble begrunnet med at *”Desse skulane har og bør ha stor fridom med omsyn til skipnad, emneval og undervisning så det er rett at føremålsparagrafen er romsleg”* (Ot.prp.nr.82, 1949:4). Da saken kom opp i Stortinget var det flere som var positive til at formålsparagrafen ikke slo nærmere fast hvilke verdier som skulle være førende. Kristelig Folkepartis representant Nils A. Lavik, uttalte at *”skulane skal ha same fridomen i skulearbeidet sitt heretter som dei før har hatt. I skulearbeidet skal dei fritt kunna leia skulen i samsvar med det livssyn og dei hugsmål som er sermerkete for kvar skulegrein(...) Det er ei sers viktig side av arbeidet samordningsnemnda peikar på når ho talar om å vekkje ungdomen til samfunnsansvar og gje syn for kristelege, nasjonale og sosiale verde (...) Formålsparagrafen burde stå som den var for: ”Dei som er gripne av det kristne livssynet har fritt høve til å*

⁴³Vigeland og Akselsen er ukjente navn for meg.

vekkja ungdomen for det, og dei som er sterkest gripne av nasjonale eller sosiale hugsmål, har full fridom til å vekkja ungdomen for slike ting” (St.tid, 1949:529). Også styrer ved Trondarnes Folkehøgskole og stortingsrepresentant for Venstre, Hans Eidsnes, sa seg enig med Lavik i at den åpne formålsparagrafen sikret folkehøgskolen frihet til å vektlegge det hver skole selv ønsket, og *”(...) dermed har vi fridomen som vi har hatt*” (St.tid, 1949:530).

6.3.1 Konflikten om Arbeiderhøgskolene: det kollektive mot det individuelle

Vi har nå sett hvordan folkehøgskolen hadde et problematisk forhold til arbeiderhøgskolene. Loven skulle legge til rette for framveksten av flere arbeiderhøgskoler, og den samfunnsorientering som preget disse skolene ble i utvalgets tilråding framstilt som et ideal for hvordan folkehøgskoler burde være. Jeg vil hevde at den grunnleggende konfliktlinjen i denne saken ser ut til å være motsetningen mellom arbeiderbevegelsens kollektive og samfunnsrettede mål i motsetning til folkehøgskolens vekt på det personlige og individuelle.

I formålsparagrafen som utvalget hadde utarbeidet kom denne konflikten tydelig fram. Her ble det kristne aspektet tonet ned. Å svekke det religiøse aspektet ved skolene syntes å være vesentlig for Arbeiderpartiet, som i følge Slagstad var en ”drivkraft for en sekulær og livssynsnytral stat” (Slagstad, 2001:387). For folkehøgskolene var kristendommen et vanskelig spørsmål. Som diskutert i kapittel to, hadde ikke kristendom tradisjonelt vært eget fag ved folkehøgskolene. Dette hadde sitt opphav i Grundtvigs tanke om ”menneske først, kristen så”, og folkehøgskolene hadde forstått kristendomsundervisning som en slags tvangstrøye ovenfor elevene. Den kristne ånden måtte gjerne prege arbeidet ved skolene, men det skulle ikke indoktrineres og pugges, for ånden skulle være fri. Når flere nå tok til orde for at kristendommen burde stå sentralt i folkehøgskolen vakte dette reaksjoner, nettopp fordi den *”åndelige blygskapen*” som Torjusson påpekte, alltid hadde vært et kjennemerke ved folkehøgskolene, og utgjort det viktigste skillet mellom de kristne ungdomskolene og folkehøgskolene. Framhevingen av det kristne kan sees som et forsøk på å etablere en slags klarere identitet i møte med arbeiderhøgskolene. Som jeg vil komme tilbake til avslutningsvis i dette kapitlet kan det synes som om skepsisen som blant andre Torjusson viste, bunnet i et prinsipp om åndsfrihet.

Folkehøgskolens tradisjon for det personlige og individuelle syntes vesentlig for deres motstand mot arbeiderhøgskolene. Arbeiderhøgskolene fremmet ganske andre verdier, og satte fellesskapet og det kollektive i høysetet. Dette kom til syne i den sterke

samfunnsorienteringen som preget arbeiderhøgskolene. I tilrådinga ble det trukket fram hvordan folkehøgskolen og de ”demokratiske idear” hadde gått hånd i hånd fra gammelt av, og det var ønskelig at folkehøgskolene tok inn over seg viktigheten av samfunnsorientering. Vi har sett flere som påpekte at folkehøgskolene hadde en fortid som politisk aktive. Disse innleggene framstilte folkehøgskolene som en bondebevegelse med et politisk preg, og appellerte slik til deres egen tradisjon. Beskrivelsen av folkehøgskolen som ”rekrutteringsgrunnlaget for venstreorganisasjonene i bygdene,” var imidlertid ikke noe folkehøgskolen kjente seg igjen i. De anerkjente riktignok at det blant de første folkehøgskolemenn fantes et ”politisk” engasjement, og enkelte, som Viggo Ullmann, gikk da også over i politikken. Når folkehøgskolen nå nektet å gå med på at de hadde en politisk fortid har dette å gjøre med tradisjonen for det personlige som nevnt ovenfor. Som Naadland (M.p.1939:23) hadde påpekt var det enkeltmennesket, og enkeltmenneskets frihet som stod i sentrum i folkehøgskolen, ikke samfunnet eller klassen.

Samfunnsorienteringen som utvalget så sterkt fremhevet vakte til live denne konflikten mellom det individuelle og det kollektive. Faste Forfang,⁴⁴ styrer ved Ringsaker arbeiderfolkehøgskole, uttrykte det på denne måten ”Vår skule vonar å få tak i den ungdom som ikkje kjem til folkehøgskulen. Individet og samfunnet har kvar sine krav, serleg det siste er så sterkt i vår tid, mest i arbeiderklassa. No kjem desse til møtes og let desse spørsmåla ta mykje av arbeidet i skulen vår”(M.p.1939:21). Det var samfunnets krav som skulle prege skolene, ikke individets. For folkehøgskolene lød dette som undertrykking av individet på bekostning av fellesskapet, eller til og med på bekostning av ”saken.” Dette kom i utakt med den personlige vekst og åndsfrihet som preget folkehøgskolene.

6.4 Styrernes makt

Vi så i forrige kapittel hvordan styrernes rolle ble forsøkt nedtonet under sammenvevingsprosessen fram mot 1919. I følge Ingvald Forfang, styrer ved Torshus Folkehøgskole, hadde imidlertid ikke reglene lagt betydelig bånd på styrernes frie rolle: ”Mange har vore redde at ein skipnad som den ein no har skulde føra med seg at skulane skulde missa suvereniteten sin, både pedagogisk og elles, og at det personlege momentet, som so sterkt har merkt folkehøgskulen, skulde drukna i det institusjonelle. Men det kann(...) ikkje

⁴⁴Faste Forfang ble senere folkehøgskolens representant i Statens folkeopplysningsråd. (M.p.1946)

segjast at skipnaden i nokon måte legg hindringar i vegen for å leggja jamvel den mest personlege farge på skulen”(Forfang, 1937:263).

Styrerens makt ble igjen utfordret i prosessen fram mot loven i 1949. I tilrådinga stod følgende om den tradisjonelle styreren; *”En gamal folkehøgskuletradisjon har gjevi styraren eit meir ruvande rom enn i andre skoleslag. Ofte er det styraren som har skipa skolen, og han set gjerne sitt merke på skolen, slik at namnet hans i regelens blir nemd saman med skolen. Såleis har han da og fått ei større makt til å velja dei medlærarane som han ynskjer, jamvel om Departementet skal godkjenne valet. Heller ikke kan han seiast opp utan samtykke av Departementet. Han har derfor det fulle pedagogiske ansvaret. Det er ei sermerkt og verdfull styringsmåte nett for dette skoleslaget. Men det seier seg sjølv at det trengst eit kontrollorgan, eit styre for skolen”*(Samordningsnemnda, 1948:13). Som vi ser av dette bestod temaet av flere elementer. Jeg vil i det følgende trekke fram tre sider ved skolenes indre liv som man nå vurderte å regulere ved lov. Det gjaldt innføringen av styre for hver enkelt skole og sammensetning av dette, opprettelsen av elevråd og lærerråd ved hver enkelt skole, og sist styrerens mulighet til å ansette og si opp lærere. Etter en gjennomgang av disse, vil jeg si noe om hva som gjorde disse sakene til en konflikt mellom folkehøgskolen og staten.

6.4.1 Styre og styresammensetting

I tilrådinga ble det tatt til orde for at det ved hver skole måtte være et styre. Styret skulle imidlertid ikke *”(...) kunne gjera inngripen i det som før har vori noko av det mest sentrale i ungdomskoleskipnaden, det at styraren skal vera både rådig og ansvarleg for skolen når det gjeld pedagogiske spørsmål”* (Samordningsnemnda, 1948:13). Det ble påpekt av medlemmene i styret burde ha *”særleg kjennskap til dei lokale tilhøva”* (Ot.prp.nr.20,1949:3) og burde bestå av tre personer; to oppnevnte av styreren, samt en representant oppnevnt av Departementet (overstyret). Styreren skulle være med på møtene uten stemmerett.

NH hadde i sitt lovforslag bedt om at *”Godkjenninga gjeld skulen som institusjon”*, og dermed gått inn for å endre den gamle ordningen hvor støtte var knyttet til styreren personlig (M.p.1938:6). En del skoler hadde et høgskolelag bak seg, mens andre var i styrerens eie alene. Styrer Markhus mente om lovframlegget at *”Dette med eit lovsett styre der det er statsoppnemde medlemer med, vil kjennast slik at dei er vortne statsinstitusjonar, desse skulane og, og det vil ikkje vera i samsvar med den ånd som har skapt dei”* (Hbl. 1948:59). Det var imidlertid særlig de kristne skolene som reagerte på utvalgets forslag. De mente

eieren burde oppnevne samtlige tre medlemmer for å sikre ”homogenitet” i styret (Innst.O.nr.182:1949:227) og fryktet en slik ordning ville nedtone det kristne preget ved skolene. I Departementet mente man imidlertid at ”*det må vera rimeleg at fylket som til vanlig gjev tilskott til skulane og dermed også gjer det mogleg for skulane å få rikstilskott, bør ha ein representant i styret for skulen. Det er også i fleire fråsegner peika på det store ansvaret styraren har for skulen, og Departementet meiner det er rimeleg at han er med i styret og har røysterett i dei saker som ikkje vedkjem han sjølv eller hans eiga stilling*” (Ot.prp.nr.82,1949:5). Dermed ble forslaget fra Departementet å utvide styret til fem medlemmer; to utpekt av styreren, en utpekt av Departementet, en fra fylket samt styreren selv med begrenset stemmerett.

Som nevnt i forrige kapittel hadde ansettelse av lærere hittil vært styrerens ansvar, selv om ansettelsene skulle godkjennes i Departementet. NH hadde i sitt lovforslag gått inn for å bevare denne ordningen (M.p.1938:4-7). I tilrådinga stod det imidlertid at ansettelse burde være en sak for styret, ikke styreren. Styreren ved Sørmarka arbeiderhøgskole, Helgesen⁴⁵, syntes ikke dette var tilstrekkelig, og mente Departementet burde tilsette lærerne og ikke bare ha godkjenningsrett (Ot.prp.nr.82,1949:6). Blant folkehøgskolene var det derimot mer skepsis til utvalgets forslag.

6.4.2 Elevråd og lærerråd

I tilrådinga var det også et forslag om å opprette elevråd og lærerråd ved skolene. ”*Den sentrale stoda som styraren i folkehøgskolen etter tradisjonen har, kan føre til att styremåten i sume høve blir noko patriarkalsk for vår tid, så dei andre lærarane tykkjer at dei får for lite å seia i styringa av skulen. Det er ikkje i samsvar med tilhøva i andre skoleslag, og står i strid med det vanlige synet i vår tid på samarbeidet mellom styrarane og lærarane. Derfor bør det i folkehøgskolen og vera lovfeste drøftingsmøte om viktige skolesaker, der lærarane ved skolen har rett og skyldnad til å vera med*” (Samordningsnemnda, 1948:14).

Det var i dette spørsmålet delte meninger i folkehøgskolen. Blant dem som så innføringen av elev- og lærerråd som et gode var bladstyrer Fanavoll. Han skrev :” *I den gamle folkehøgskolen var det styraren som var skulen. Medlærarane vart ofte redusert til å vera berre ei utfylling av han. Den dag i dag er det meir vanleg å seia: er du hos N.N (styraren) enn er du ved N.N. (skule) Moderne skule vil vel legge sterkare vekt på eit samarbeid mellom*

⁴⁵Fornavn ukjent

likemenn, ei eller anna form for team work” (Hbl.1948:97). Fanavoll syntes det var på tide å slippe lærerne mer til i styringa av skolen. Han mente det i dette spørsmålet var motstridende tendenser som preget utvalgets arbeid når det på den ene siden påpeker *”faren for at folkehøgskulen får karakter av å vera autoritær og udemokratisk”*, mens det et annet sted stod at *”det har alltis vore eit nært samarbeid mellom folkehøgskoletanken og dei demokratiske ideane.”* Han fant det også problematisk at lærerne ifølge utvalget ikke bare *”har rett, men skyldnad”* til å delta på lærerråd, og at det i bolken om lærerne het seg at *”han skal stø styraren i leiinga hans av skulen”*. Med dette fryktet Fanavoll at lærerne fortsatt ville ha liten innflytelse på styringa av skolen (Hbl. 1948:97-99).

Utvalget vektla folkehøgskolens *”demokratiske”* tradisjon, og mente det var *”ei sentral og naturleg oppgåve for dette skoleslaget å la dei demokratiske spelereglane gå elevane i blodet gjennom opplæring i sjølvstyre og med fridom under ansvar”* (Samordningsnemnda, 1948:15). Med dette som argument foreslo tilrådinga opprettelsen av elevråd. Styrer Einar Arne var kritisk og mente: *”Mange høgskulefolk vil tykkja det er stivbeint, uturvande og ufolkeleg at det daglege samlivet i lærarflokken og mellom lærarar og elevar skal få høgtideleg lovform. Det er stikk imot den åndi som har bore dette samlivet til no, og som er annleis, og skal vera annleis, enn ved andre skular”* (Hbl.1948:63).

I NHs forslag til lov var verken elevråd eller lærerråd nevnt (M.p.1938:4-7), og det var delte meninger i folkehøgskolen. Fanavoll, som støttet opprettelsen av lærerråd var også positiv til elevråd. Han syntes *”slike samarbeidsorgan skulle vera sjølvsgde i alle folkehøgskular”* (Hbl.1948:14). Han mente at med styrenes *”store makt og frie rådukap”* var faren til stede for *”eit altfor autoritetsmerkst styre”*. Han mente tida var inne for ei endring som kunne sikre lærere og elever et ord med i laget når beslutninger om arbeidet på skolen skulle tas (Hbl. 1948:14). Han mente likevel at å lovfeste dette muligens var i sterkeste laget. Ragnar Streitlien⁴⁶ sa seg langt på vei enig med Fanavoll. Også han mente elevråd og lærerråd ville vært et framskritt for folkehøgskolen, *”(…)men dei eldre har sjølv sagt vanskeleg for å forstå det. Dei hevdar at dei går saman heile dagen som ein stor syskenflokk, og har da høve til å bera fram alt dei har på hjarta. Men det er sikkert mange elevar som har lettare for å målbera seg til sine jamlikar i eit elevråd – enn dei har det til styrar og lærarar”* (Hbl.1948:107). Styrer Slapgard var på linje med Fanavoll og Streitlien i denne saken (Hbl.1948:60). Ting kan tyde på han var unntaket, og at det blant styrerne ellers var mer

⁴⁶Uvisst hvilken skole han tilhørte, men han var sannsynligvis lærer.

skepsis til lovfesting av rådene. Styret i NH, som på denne tiden var ledet av styrer E. Birkeland, sendte inn en klage til Departementet hvor de ba om at elevrådet ikke skulle inngå i loven (Thingnes, 1979).

6.4.3 Konflikten omkring styring: høvdingene utfordres - igjen

Utvalgets forslag om å opprette skolestyrer og lærer- og elevråd hadde en fellesnevner. De var ordninger som ville demokratisere skolene og redusere styrerens makt. Forslagene møtte delte meninger i folkehøgskolen. Som nevnt i forrige kapittel hadde det tidligere vært et samstemt krav at staten ikke skulle kunne involvere seg i folkehøgskolens indre liv. Nå så det ut til å være en tendens blant en del folkehøgskolefolk til at en slik innblanding ble ønsket velkommen. Styrene, eller rektorene som det senere kom til å hete, syntes i mange tilfeller å være "ett" med skolen. De hadde gjerne startet skolen selv, eller blitt kalt til skolen som styrere (Akerlie, 2001). Jeg vil i det følgende argumentere for at målet om demokratisering og sekularisering som kom til uttrykk under lovarbeidet kom i konflikt med folkehøgskolens tradisjon for sterke styrerpersonligheter.

Datamaterialet om disse sakene har imidlertid svakheter, og det skyldes til dels problemet med møteprotokollene fra 1946-48 som jeg nevnte i metodekapittelet. I tillegg er det i tidsskriftet få som uttaler seg om spørsmålene. Redaktør Fanavoll er aktiv i debatten, og han var med i folkehøgskolen i en årrekke. Det har gått fram i samtaler med Wollebæk, og til dels også i det empiriske materialet, at Fanavoll ikke alltid representerte det gjengse syn i folkehøgskolen. Det er derfor med et visst forbehold at jeg siterer Fanavoll. Det er altså vanskelig å trekke noen klare slutninger på bakgrunn av datamaterialet mitt, men jeg mener likevel at når datamaterialet sees i sammenheng med den tilbakeskuende innsidelitteraturen, slik som Akerlie og Fossgard sine bøker, kan det anes noen tendenser. Mine tolkninger sees også i forhold til Thingnes sin hovedoppgave om loven i 1949 (Thingnes, 1979).

Tilrådingen var, som Fanavoll påpekte, preget av noe "*motstridende tendenser*" i de to spørsmål vi nå har sett på. På den ene siden ble styrerens sentrale rolle framhevet som et verdifullt særtrekk, og på den andre siden kom det fram at en slik rolle ikke var i pakt med tidsånden. Arbeiderpartiets politikk ovenfor folkehøgskolen syntes å være preget av et ønske om demokratisering av skolene. Det å gi elever og lærere demokratisk trening var verdifullt, samtidig som det ville styrke lærernes stilling ovenfor de "rådige" styrerne. I folkehøgskolen var meningene noe delte. Blant dem som ønsket større statlig innsyn og styring med skolene,

slik som Fanavoll, kan det virke som at de demokratiske ideer hadde vunnet gjenklang. For ham syntes lærernes rettigheter å være sentralt. Læreren burde ikke lengre stå i skyggen av styrerens ”pedagogiske blankofullmakt”, men tre fram med sine egne ideer (Hbl.1948: 99). Han skrev: ”I denne sammenhengen kan ein peike på det uverdige i at somme skular krev at lærarane må vedkjenne seg eit visst livssyn(...) Dette er ei form for åndstvang som ikkje kan haldast oppe ved skular som får offentleg stønad(...) eit krav om samarbeidsevne i høve til ein viss styrarpersonlegdom, er uverdig” (Hbl. 1948:97-98). Vi har sett hvordan Arne var blant dem som fant ordningen kunstig. I følge Thingnes (1979) var det flere som tenkte i disse baner.

Tanken om elevråd ble møtt med skepsis. NH hadde i sin klage til Departementet begrunnet motstanden med at elevene var for unge og at kontinuiteten i arbeidet ikke ble god nok tatt i betraktning at elevene oppholdt seg kort tid ved skolen (Thingnes, 1979).

Det synes å ha vært enighet om at ansettelsene fortsatt burde være styrerens rett. Thingnes har undersøkt argumentasjonen for dette synspunktet både blant de kristne ungdomskolene og i NH. Han mener motstanden mot ordningen først og fremst dreide seg om å bevare livssynet. Med offentlige representanter i styrene, og deres kontroll over ansettelsessaker, ville skolens livssyn være truet. Det å kunne ansette lærere med et livssyn i pakt med skolens var sentralt, i følge Thingnes, og folkehøgskolene fryktet nå at de offentlige representanter ville sørge for at undervisningen ble ”nøytralisert” til fordel for mer vitenskapelig undervisning (Thingnes, 1979). Lærer Sigurd Sandvik ved Sunnhordland Folkehøgskole beskrev konflikten slik; ”Dei som tenkjer ut frå eit syn, og dei som vil tenkja seg fram til eit syn” (Hbl.1950:20).

Departementet uttrykte også skepsis mot livssynet i folkehøgskolene. Dette kom blant annet til syne i denne uttalelsen der de mente : ”Alle skular må gje elevane ein så vid horisont som mogleg og læra dei til vidsyn og toleranse. Ein viktig lekk i dette oppsedingsarbeidet er det å la elevane få kjennskap til ulike politiske og kulturelle syn gjennom dei beste blada. Det må vera eit minstekrav at alle skular har minst eitt stort blad frå kvart av dei politiske partia som er representert i Stortinget. Dette maktar ikkje alltid skulane utan tilskott, og det kan såleis koma i skade for å einsrette skuleungdom mot sin vilje (Ot.prp.nr.82,1949:8).

Lovforslaget synes å være et forsøk på å demokratisere og formalisere det indre livet på skolene gjennom de ulike ordningene vi har sett på. Styrenes makt over undervisningen ville også bli svekket ved å gi lærerne større rom i skolen, og ved å opprette styrer som kunne

holde oppsikt med undervisningen. Forslagene ble oppfattet av folkehøgskolen som en undertrykking av det personlige og individuelle som særpreget skolene. De fryktet at styrernes mulighet til å ” (...)leggja jamvel den mest personlege farge på skulen ”(Forfang, 1937:263) nå ville bli redusert (Thingnes, 1979). Martin Birkeland, som representerte folkehøgskolen i utvalget bak tilrådinga, oppfattet loven som en ensretting av folkehøgskolen. I *Høgskulebladet* skrev han; *Her er noko som heiter einskapsskulen. Ordet er nifst. I alle fall minner det om uniform, ja prøysisk uniform. ...det skal vera så demokratisk eit syn som ber tankane i einskapsskulen. Jau, det er visseleg godt meint såleis. Men er det ikkje mykje oppkonstruert demokrati i det?* (Hbl.1945: 26).

6.5 Loven vedtas

Det endelige vedtaket ble gjort i Stortinget 22. Juli 1949. Folkehøgskole ble det felles navnet for de tre skoleslagene, men skoler som allerede var etablerte kunne beholde sitt gamle navn. Formålsparagrafen fikk utformingen ”*Folkehøgskolen skal gi vaksen ungdom vidare ålmending*”, og vektingen av det sosiale, kristelige og nasjonale aspektet ble altså stående som et åpent spørsmål (St.tid, 1949:531). Fram til 1949 hadde det på folkehøgskolene ikke vært vanlig å skille mellom styrerens og skolens økonomi. Departementet skrev om dette at ”*det vil vera urimeleg å lovfeste at styrarane skal vera økonomisk ansvarlege for skulane, og ikkje berre for tilskott(...)* Det vil i så fall bli mange som kan ha givnad til det pedagogiske arbeidet, men som ikkje vågar å setja seg i så stort økonomisk ansvar. Eigaren av skulen må etter Departementets syn vera økonomisk ansvaleg for skulen, og styraren sitt ansvar må fastsetjast gjennom avtale med han (...) at styraren framleis bør vera direkte ansvarleg andsynes Departementet i pedagogiske spørsmål. Styraren vil då ha både fridom og ansvar” (Ot.prp.nr.82,1949:6). Når loven ble stående slik innebar dette at det ble slutt på privateide institusjoner. Skolene skulle nå være selveide institusjoner (med stiftelser eller høgskolelag som eiere) eller eid av organisasjoner, fylkeskommuner eller staten. Videre skulle hver skole ha et styre bestående av fire personer. To representanter utpekt av styreren, en utpekt av overstyret (Departementet) samt styreren selv som fikk stemmerett i alle saker som ikke angikk han selv. I praksis ble ordningen omkring styreformen at skoleeieren kom med forslag på en offentlig representant som Departementet godkjente (Fossgard, 1980). Det opprinnelige kravet om en representant fra fylket falt bort fordi ”*Fylkesskulestyret skal ha tilsyn med alle folkehøgskular*”(St.tid.1949: 527). Skolens styre skulle ansette og si opp lærere etter innstilling fra styreren. Disse skulle videre godkjennes av Departementet. Elevråd og lærerråd ble også innført. Tilsynsmannen, som ble oppretta i 1917, hadde blitt trukket tilbake i 1926

(Fossgard, 1980). Nå ble tilsynsmannsposten gjeninnført, etter ønske fra folkehøgskolen. (M.p.1939; M.p.1945)

6.6 Frihet fra Arbeiderpartiet

Debatten i denne sammenvevingsprosessen var i større grad preget av delte meninger enn hva som var tilfellet fram til 1919. Det var stort engasjement i de spørsmålene som omhandler arbeiderbevegelsen, mens det i forbindelse med den andre konflikten, styring av skolene, var færre som skrev inn til tidsskriftet. Debattene synes fortsatt å være dominert av styrerne, selv om de virkelig karismatiske lederne som var så framtrepende i forrige sammenvevingsperiode slik som Eskeland og Naadland, er mer nedtonet nå. ”I mer demokratiske tidsaldre kommer ideene både herfra og derfra, både nedenfra og ovenfra. Å følge tankenes og forestillingenes vandringer blir derfor en langt mer utfordrende affære når terskelen for kvalifisert deltakelse er lav” (Berg Eriksen mfl., 2003:10). Dette synes å beskrive folkehøgskolen godt. Kanskje er det uttrykk for et generasjonsskifte i folkehøgskolen, eller kanskje er det de store ledernes tilbaketrekning som har åpnet opp for mer uenighet.

I dette kapittelet har jeg presentert to konflikter fra sammenvevingsprosessen fram mot 1949. Det som gjør dem prinsipielle er at de tematiserer folkehøgskolens frihetsbegrep. Jeg vil i det følgende argumentere for at det var et negativt frihetsbegrep som i hovedsak preget folkehøgskolen i sammenvevingsprosessen, og at dette synes å være relatert til folkehøgskolens problematiske forhold til arbeiderbevegelsens verdier.

Innledningsvis i kapittelet så vi at folkehøgskolen etter krigen var noe skeptiske til loven. Muligens ante de allerede da at loven ville utfordre sentrale tradisjoner i skoleslaget. Det å demokratisere det indre liv på skolene ser ut til å ha vært en fellesnevner i den politikken som lå til grunn fra statens side. Dette må sees i sammenheng med ønsket om å nedtone det religiøse og åndelige aspektet ved skolene, til fordel for skoler tuftet på kunnskap og fornuft. Arbeiderpartiet var preget av en generell skepsis mot livssynskoler (Slagstad, 2001). Partiet mente at skoler ikke burde brukes til å skape disipler for en sak, og det var derfor viktig å sørge for innsyn i folkehøgskolene for å sikre elevene mot ensretting. Statlig føringer og kontroll med skolenes indre liv gjennom skolestyre og råd utfordret styrernes makt, og dette ble oppfattet som problematisk av mange i folkehøgskolen. De satte likhetstegn mellom styrerens åndsfrihet til å drive skolen etter sitt syn, og skolens pedagogiske frihet som innebar å kunne undervise ut fra et livssyn. Når staten la føringer på ansettelser og muligheten for å

formidle livssynet, ble den pedagogiske friheten til skolene begrenset. Pedagogisk frihet handlet også om å gi rom for det sterke personlige engasjementet som preget mange av folkehøgskolene. Når rommet for sterke styrerpersonligheter ble redusert gjennom statlig styring truet det friheten. Det er et negativt frihetsbegrep som her kommer til syne, hvor friheten til å bevare folkehøgskolens særegenhet ble ansett som uforenelig med statlig innblanding. De som forfektet dette synet ser ut til å se styrerens frihet og folkehøgskolens frihet som to sider av samme sak, og ønsket at skolens indre liv skulle være en sfære uten statlig innblanding.

Det var imidlertid også dem som ønsket tiltakene velkommen, slik vi særlig har sett hos Fanavoll. Vi har sett hvordan han så det som ”åndstvang” at lærerne måtte vedkjenne seg skolens livssyn. Det er ikke da skolens frihet som sådan, men frihet for lærerne. Frihet for lærerne syntes å innebære frihet fra styrerne, eller frihet fra en bestemt styrerpersonlighet. For ham var den pedagogiske friheten derfor avhengig av en viss grad av formalisering av styrerens rolle, slik at læreren kunne arbeide som en fagperson, og ikke være styrt av et bestemt livssyn hos styreren. For at lærerne skulle utøve sin frihet måtte retten til det bli sikret av staten.

Når det gjaldt formålet, eller mer bestemt; vektingen av det sosiale formålet og forholdet til arbeiderbevegelsen, var det mer enstemmighet i folkehøgskolen. Den skepsisen som kom til syne mot arbeiderbevegelsen mener jeg det er rimelig å tolke i sammenheng med denne bevegelsens fokus på det sosiale og samfunnsmessige. Skepsisen var, blant folkehøgskolene imidlertid ikke bare retta mot arbeiderbevegelsen, men også mot det å la organisasjoner drive folkehøgskoler generelt. Når folkehøgskoler ble styrt eller eid av en organisasjon, ville dette etter folkehøgskolens mening være å uniformere skolene. Styreren måtte være fri fra føringer over sitt arbeide, enten det var føringer fra en organisasjon eller fra staten. Wicklund mente ”dogmestyrte læresteder” var en trussel og dette handlet om folkehøgskolens frihetsideal. En skole basert på dogmer ville krenke åndsfriheten. Som Wicklund skrev, handlet dette ikke minst om styrernes frihet. En styrer måtte stå fritt, og kunne ikke ta imot direktiv fra en organisasjonsledelse. En kunne ikke ha programfestet hva en skulle mene, og hvordan ungdommen skulle tenke (Hbl.1946: 142). Den individuelle friheten var et sentralt prinsipp, og under ”organisasjonenes hæl”(ibid) ville både styrernes og lærernes frihet trues.

Spørsmålet om organisasjonsskoler dreide seg altså om åndsfriheten. Som nevnt, ble det under hele denne sammenvevingsprosessen gjort forsøk på å framstille folkehøgskolene som

en politisk aktør. Denne framstillingen passet dårlig overens med folkehøgskolens selvforståelse. For folkehøgskolene hadde det personlige stått i sentrum. Når de nå var kritiske til arbeiderhøgskolene skyldtes det i stor grad konflikten mellom det personlige og individuelle på den ene siden og klassen på den andre. Folkehøgskolen hadde liten sans for de kollektive og samfunnsmessige verdier som Arbeiderpartiet representerte. Mens arbeiderbevegelsens frihetsbegrep først og fremst var forankret i det kollektive, i betydningen arbeiderne eller folket, var folkehøgskolens frihetsbegrep først og fremst en individuell frihet. De oppfattet fokuset på klassene og samfunnet som en potensiell trussel mot individet, ved at individene ble underordnet saken. Klassekampen var derfor ikke kompatibel med individets frihet.

Det er interessant hvordan to ulike frihetsbegrep preger denne debatten. Da loven ble vedtatt i Stortinget uttalte statsråd Lars Moen (Ap) at *”Alle er samde om at desse skulane skal ha fridom, stor fridom, i emneval, i arbeidsmetodar og på endre måtar. Det er også grunn til å minna om at skulane må vera merksame på sitt ansvar, også sitt ansvar andsynes elevane. Det er det eg då tenkjer på fyrst og fremst. Elevane har også krav på ein viss fridom. De har krav på å bli orienterte i dei ymse spørsmål ut frå det utgangspunktet som er sett opp og ofte teki opp att, at dei kal bli borgarar i eit fritt, demokratisk samfunn. Er det nokon som kan henda kunne trenga vern i denne samanhengen, så er det ikkje fyrst og fremst skulane sjølve, ikkje eigarane av skulane heller, men kan henda det kan vera grunn til på nytt lag å nemna elevane og streka under at det dei skal få, er orientering, dei skal ikkje få levert ferdige meiningar og standpunkt, for det skal dei freista å skaffa seg sjølve på grunnlag av den orienteringa dei får* (St.tid, 1949: 529-530). Tanken om hvor friheten best kunne trygges var vesensforskjellig hos Moen og i folkehøgskolen. ”Fridomen er størst der staten rår” uttalte engang Moen (Berg Eriksen mfl.2003:70). Folkehøgskolens frihet lå tvert i å opprettholde avstand til staten, eller mer spesifikt, til Arbeiderpartistaten.

Folkehøgskolens frihetsbegrep i denne sammenvevingsprosessen var i hovedsak var et negativt frihetsbegrep og motstanden synes rettet mot Arbeiderpartiet, mer enn mot staten per se. Arbeiderbevegelsens kollektive ånd ble av folkehøgskolen oppfattet som ensrettende og undertrykkende på individet. Den individuelle åndsfriheten måtte sikres ved å skjerme folkehøgskolen fra staten. Folkehøgskolen måtte være frie fra organisasjonene og fra politikken. Folkehøgskolenes frihet lå i det personlige, ikke det politiske.

7.0 Sammenveving 2002: "Folkehøgskoler med frihet fra å være folkehøgskoler"⁴⁷

7.1 Innledning

Slagstad mener Norges nei til EF i 1972 representerte det endelige punktum for Arbeiderpartiets glansperiode (Slagstad, 2001). Slutten på Arbeiderpartistaten markerte blant annet en overgang til nye måter å tenke omkring styring på. En styringsidé som fikk etter hvert fikk gjennomslag i norsk politikk var New Public Management (Slagstad, 2001). Denne styringslogikken innebærer desentralisering, svekking av monopoler og fristilling, og begrunnes gjerne i begreper som ansvarliggjøring, frihet og effektivitet. Ideen kom til å sette sitt preg også på utdanningssektoren (Karlsen, 1993).

7.1.1 Tilbakeblikk

Det var nå om lag 50 år siden den første lov om folkehøgskoler ble vedtatt i Stortinget, og folkehøgskolen hadde endret seg en del siden den gang. Styrene var blitt til rektorer, og deres innflytelse på skolen var redusert gjennom loven i 1949. I 1972 samla Norsk Folkehøgskolelag (NF) seg om et nei til EF, med beskyttelse av bygdekulturen som fremste argument (Akerlie, 2001). Nå var folkehøgskolens preg av å være en "bygdebastion" ikke lengre så tydelig. Byungdommen hadde for lengst gjort sitt inntog, og nynorsk var ikke lengre et "krav" til lærerne. Lærerlagene for de frilynte skolene og fylkesskolene hadde også slått seg sammen allerede i 1950, mens de kristelige skolene fortsatt hadde sitt eget. I mellomtida hadde det kommet en ny lov om folkehøgskoler, som ble vedtatt i 1984. De sentrale momentene fra 1949 ble i stor grad stående urørt i denne loven (Akerlie, 2001).

Den såkalte kompetansedebatten var nok det som først og fremst preget folkehøgskolen gjennom hele 80- tallet. Gudmund Hernes sin artikkel i *Dagbladet* "Kan man ha ambisjoner i Norge?" i 1986, ble utgangspunktet for en diskusjon av kompetanse som i utgangspunktet gjaldt universitetspolitikken, men som fort ble en debatt om synet på utdanning og kunnskap generell (Berg Eriksen mfl., 2003). Kirsti Kolle Grøndahl (Ap) som var kirke- og undervisningsminister i 1987 åpnet for "(...) stor frihet for den enkelte skole til utradisjonell satsing sammen med vilje til forpliktende samarbeid innen skoleslaget og mellom folkehøgskolene og andre undervisningsinstitusjoner og organisasjoner" (Fhs.⁴⁸1987: 234).

⁴⁷Gunnar Fagerås (Fhs. 2002,nr.1: 3.)

⁴⁸Høgskolebladet endret navn til *Folkehøgskolen* i 1972, og vil heretter refereres til som fhs.

Det ville i praksis si at folkehøgskoleelever kunne ta eksamener ved andre utdanningsinstitusjoner, altså ekstern eksaminering. Dermed var det duket for en langvarig strid mellom Departementet og folkehøgskolen. Departementet uttalte imidlertid i 1991, at slike opplegg ville være i strid med lov om folkehøgskoler, og satte dermed punktum for debatten. Fra og med 1998 fikk elever på folkehøgskole med seg tre konkurransepoeng for et år på folkehøgskole (NOU, 2001, Akerlie, 2001).

7.2 Bakgrunn

Grunnlaget for sammenvevingsprosessen vi nå skal se på ble lagt i NOU, 2001:16 *Frihet til mangfold*. Utvalgets mandat hadde blant annet vært å ”(...) vurdere folkehøgskolens rolle og plass i utdanningssystemet og samfunnet” og ”(...) drøfte folkehøgskolen i forhold til dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse inn mot utdanningssystemet og arbeidslivet” (NOU, 2001:16: 4). Det skulle også komme med forslag til endringer i rammeverket på ”(...) bakgrunn av utviklingen i utdanningssektoren” (ibid). For de frilynte folkehøgskolene satt rektor Mai-Evy Bakken fra Sogndal folkehøgskole, og rektor på Buskerud folkehøgskole, Arild Mikkelsen, i tillegg til representanter fra de kristne folkehøgskolene.

Folkehøgskolene var altså forberedt på at en ny lov ville komme, men det virkelige startskuddet for debatten kom da utdanningsminister Kristin Clemet (Høyre) talte på rektormøtet i januar 2002. Den forestående loven var temaet for statsrådets tale, og i samtale etterpå ”raljerte hun litt med det hun kalte ”folkehøgskolens frihetsfrykt” (Fagerås, Fhs.2001, nr.1:3). Hva Clemet la i dette utspillet, og hvordan folkehøgskolen oppfattet friheten vil bli mer tydelig i den gjennomgangen jeg nå vil gjøre av to prinsipielle konflikter i sammenvevingsprosessen.

Loven ble vedtatt 6. desember i 2002, så debatten strakte seg ikke over mer enn et knapt år. Det som vil trekkes fram fra diskusjonene, som jeg mener reiser prinsipielle konflikter er følgende; for det første spørsmålet om en formålparagraf, og deretter spørsmålet om styring av skolene; både den indre styringen og også den ytre, knyttet til tilsyn og kontroll. Også i dette kapitlet vil konfliktene presenteres separat, hver av dem etterfulgt av en diskusjon av hva som gjorde sakene konfliktfulle. Avslutningsvis i kapitlet vil det drøftes hva slags frihetsbegrep som kom til syne i konfliktene.

7.3. Formålsparagrafen

Clemets tale på rektormøtet vakte oppsikt i folkehøgskolen. Særlig var det hennes utsagn om lovformen som ble kontroversiell. Hun uttalte at ”*Lovarbeidet(...) etterstreber forenkling. Det er også et mål å forenkle sentral styring*” (ref. i Fhs.2001,nr.1:4-5). På bakgrunn av dette tok hun til orde for å gjøre loven om fra en skolelov til en tilskuddslov. Dette innebar å fjerne formålsparagrafen hvor folkehøgskolens formål var definert.

Utvalget bak NOUen hadde gått inn for at den nye loven fortsatt skulle være en skolelov, og at folkehøgskolen fortsatt skulle stå under egen lov, atskilt fra blant annet privatskoleloven. Utvalget foreslo følgende formulering av formålsparagrafen: ”*Folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte folkehøgskole har ansvar for å fastsette mål og verdigrunnlag innenfor denne rammen*” (NOU, 2001:16: 8). Videre skulle et vilkår for godkjenning være at folkehøgskolen skulle ”*være et eksamensfritt supplement til det offentlige utdanningssystemet*” (ibid).

I februar 2002 kom Departementets utkast til lov⁴⁹, og det gjenspeilte Clemets målsetning om å overføre ansvaret for å forvalte skoleideen til skolene selv. Under behandlingen dette utkastet fikk i NF stod kravet om en formålsparagraf sentralt og de argumenterte i høringsuttalelsen på ulike måter for sitt syn. NF mente at det siden folkehøgskolene mottok offentlig støtte var ”*(...) naturlig at samfunnet legger noen føringer på hvordan midlene skal brukes*” (Fhs.2002, nr1:19-20). Det var viktig ”*(...) at rammevilkåra ikkje gir høve til å drive ei undervisning som ligg klart utanfor det som er mandatet til skoleslaget*” (ibid). En sentral bekymring var at en tilskuddslov ville åpne opp for en utvanning av folkehøgskolen til fordel for mer eksamensretta opplegg. Særlig viktig ble formålsparagrafen på grunn av utforminga av loven for øvrig: ”*At lova legg opp til enda meir lokal fridom for den praktiske utforminga av den enkelte skolen, gjer den enda meir nødvendig med ei generell skolepolitisk føring*” (ibid).

Gunnar Fagerås, tidligere rektor ved Buskerud folkehøgskole og nå redaktør i *Folkehøgskolen*, var også skeptisk til en lov uten formålsparagraf. I en leder skrev han; ”*En velformulert formålsparagraf (vil) være en påkrevet ´patentbeskyttelse´ for skoleslaget*” (Fhs, 2001,nr.1:3). Han var bekymret for at Departementet nå hadde til hensikt å bruke

⁴⁹ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2002/Utkast-til-lov-om-folkehogskoler-Vedlegg-1-Horingsnotat.html?id=451124>

folkehøgskolene som noe annet enn folkehøgskoler”(…) som det spesielle skoleslaget folkehøgskolen historisk har vært og fremdeles vil være, må det knyttes definisjoner, rammer og mål til arbeidet som skal foregå der. En folkehøgskole må ha spesielle kjennetegn for å kunne være folkehøgskole” (ibid).

I NOUen ble det som vist, argumentert til fordel for en formålsparagraf. I loven fra 1984 var formålsparagrafen formulert på følgende måte: ”Folkehøgskolen skal i samsvar med sine tradisjoner fremje allmenndanning på ulike alders- og utdanningssteg. Innan dei rammer dette gjev, fastset skoleeigar verdigrunnlag og målsetjing” (sitert i NOU, 2001:81). Det var også nå i 2002 allmenndanning som ble oppfattet som det mest sentrale formålet. I Agder folkehøgskole sin høringsuttalelse ble det formulert krav om å få allmenndanning inn i formålsparagrafen: ”Ein må vakte seg vel for å vrake ord (og ved det endre profilen til folkehøgskulen) av di omgrepa ikkje er på lista over moteord i skuledebatten.”⁵⁰ For folkehøgskolen var Departementets utspill spesielt provoserende tatt i betraktning de anstrengelser folkehøgskolen hadde gjort seg for å skaffe klarhet omkring allmenndanningsbegrepet. I 2001, i forbindelse med utredningsarbeidet, var det en rekke innlegg i *Folkehøgskolen* som tok sikte på å debattere betydningen av begrepet. (Fhs, 2001,nr.1: 9, 10-11, nr.2: 4-7, 8-10,11-12).

På årsmøtet i NF i 2002 var det også en kort debatt omkring loven, og det var da formålsparagrafen som var temaet. Styret i NF med leder Mai-Evy Bakken i spissen, kom med framlegg om at årsmøtet skulle kreve formålsparagrafen tilbake ”(…) i tråd med framlegget i NOU 2001” (M.p. 2002). I diskusjonen som fulgte var det kun fem personer som tok ordet.⁵¹ Olav Akerlie, tidligere rektor ved både Hallingdal og Seljord folkehøgskole, var først ut med støtte til NF sitt framlegg selv om han ønsket en noe ”forsterket” formulering i formålsparagrafen. Jan Sjøberg, lærer ved Vestoppland folkehøgskole, mente ”personlig utvikling” burde inngå, i tillegg til allmenndanning. Han etterlyste mer politisk bevisstgjøring av begrepet ”personlig utvikling”, og tok til orde for at opplevelser og erfaring er politisk (ibid). Rektor Lars Bjaadal fra Seljord folkehøgskole, og Bjørg Garvik, lærer ved Karmøy folkehøgskole sa seg enige med Sjøberg. Landsmøtet gikk likevel enstemmig inn for å støtte NF sin høringsuttalelse, og den lød som følger: ”Landsmøtet støtter fråsegna frå styret til

⁵⁰Agder Folkehøgskole. Høringsuttalelse til ”lov om folkehøgskoler” Oslo Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002.

⁵¹ Dette referatet er, som jeg har diskutert i metodekapittelet, dessverre noe ufullstendig. Referatene er skrevet i tilnærmet stikkordsform, slik at jeg vanskelig kan sitere noen direkte fra denne debatten.

utkast om lov om folkehøgskolar. Landsmøtet vil særleg peika på at det er avgjerande viktig at den nye lova får ein føremålsparagraf i tråd med skoleslagets mandat og sjølførståing som ei eige og særmerkt skoleslag” (M.p. 2002).

Kravet om å få formålet definert var temmelig enstemmig i folkehøgskolen. I høringsuttalelsene fra skolene går det fram at 29 av 32 skoler ba om å få formålsparagraf inn i loven, og de trakk alle fram at allmenndanning måtte inngå i slik paragraf. To av skolene som ikke nevnte formålsparagrafen spesifikt mente likevel at folkehøgskolens allmenndannende karakter måtte være et vilkår for å få tilskudd.⁵² Dette viser enighet i folkehøgskolen om at en formålsparagraf som understreket allmenndanning var nødvendig. Dette beskrives godt i Fana Folkehøgskoles høringsuttalelse: *”Det norske Storting setter årlig av halve milliarder for at borgere skal kunne bruke opp til et helt skoleår på (...) den politiske vilje fra storsamfunnets side bør ledsages av et politisk uttrykk for skoleslagets ”raison d`etre.”*⁵³

7.3.1 Konflikten om formålsparagrafen: ”en påkrevet patentbeskyttelse”⁵⁴

I det følgende vil jeg se på hva som gjorde spørsmålet om formålsparagraf så viktig for folkehøgskolen. Jeg vil argumentere for at konflikten kan sees i sammenheng med spørsmålet om realkompetanse som ble oppfattet som en trussel mot allmenndanningen.

Hva slags kompetanse et år på folkehøgskole skulle gi hadde lenge vært et diskusjonstema. Noen år i forkant av denne loven ble det innført en ordning som ga folkehøgskoleelever tre tilleggspoeng ved søking til høyere utdanning. Denne ordningen slo fast at folkehøgskole gir en viss kompetanse, såkalt realkompetanse. Dette var en del av et nasjonalt kompetanseprosjekt som i korthet gikk ut på å tilrettelegge for at voksne kunne komme inn på høyere utdanning eller ut i arbeidslivet uten å måtte gå den tradisjonelle veien om videregående skole (NOU, 2001:16).

Hva folkehøgskolen kunne bidra med i denne sammenhengen var blant temaene som skulle diskuteres i NOUen. Utvalget gikk inn for å videreføre trepoengsordningen, samt at det skulle utarbeides et vitnemål som kunne gi grunnlag for *”(...) at institusjoner i høyere utdanning kan vurdere avkorting av studier”* (NOU, 2001:16:36).

⁵² Høringsuttalelser til ”lov om folkehøgskoler” Oslo Utdannings- og forskningsdepartement, 2002.

⁵³ Fana Folkehøgskole, høringsuttalelse til ”lov om folkehøgskoler” Oslo Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002.

⁵⁴ Gunnar Fagerås (Fhs, 2002, nr.1:3)

I Departementets høringsutkast ble dokumentasjonen av realkompetanse formulert slik at *”Skolen skal utarbeide dokumentasjon over elevenes læringsprogram og deltakelse. Dokumentasjonen må være av en slik karakter at den gir grunnlag for vurdering av realkompetanse inn mot utdanningssystem og arbeidsliv”*.⁵⁵ Denne formuleringen ble negativt mottatt i folkehøgskolen. NF mente skoleslaget fikk formalisert realkompetansen alt med innføring av poengene i 1998, og at den siste setningen måtte strykes, slik at det i loven kun skulle stå: *”Skolen må utarbeide dokumentasjon over elevens læringsprogram og deltakelse”* (Fhs, 2002,nr.1:19-20). Det samme synet ble tydelig også i folkehøgskolenes uttalelser til utkastet. Skolene var bekymret for at denne type dokumentasjon kunne true eksamensfriheten, og nesten samtlige skoler understrekte at *”uten eksterne krav til eksamen og pensum”* måtte legges til i loven.⁵⁶

I NF fryktet man at *”auka fokus på fagspesifikk realkompetanse, t.d. grunna moglegheit for avkorting, vil kunne føre til ei ytre styring av folkehøgskulen sitt pedagogiske program”* (Fhs, 2001,nr.4/5: 20).

Folkehøgskolen oppfattet at det fra Departementet ble gitt signaler om at folkehøgskolen måtte bevise sin nytte. Clemet sa da også i sin tale til rektormøtet i 2002 at det *”I framtida vil det i sterkere grad enn før bli stilt spørsmål ved nytten av å bruke penger på et formål”* (ref. i Fhs, 2002,nr.1: 4-5). Hun drøftet også realkompetansen, og i den sammenheng at Norge måtte *”utvikle et bedre samspill mellom offentlig og privat utdanningssystem”* (ibid). Dette var signaler som fikk folkehøgskolen til å frykte at folkehøgskoler uten en formålsparagraf, fort kunne bli noe annet enn folkehøgskoler. Når Clemet også under rektormøtet uttalte at *”Utdanning er nå en handelsvare”* (ibid) ga dette ytterligere næring til folkehøgskolens bange anelser.

Fagerås sin leder er et beskrivende eksempel på denne bekymringen: *”Folkehøgskolens `frihetsfrykt` er til stede på et punkt: uten formålsparagraf (...) vil det være gitt en uønsket åpning for utviklingen av prosesser som gjerne kan føre til etablering av ”folkehøgskoler” med frihet fra å være folkehøgskole”* (Fhs. 2002,nr.1: 3).

Et vesentlig argument for en formålsparagraf var å legge noen føringer for hva som kan karakteriseres som allmenndanning. For folkehøgskolen, som også hadde 80-tallets

⁵⁵<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2002/Utkast-til-lov-om-folkehogskoler-Vedlegg-1-Horingsnotat.html?id=451124->

⁵⁶ Fra høringsuttaltelsene til ”lov om folkehøgskoler”. Oslo utdannings- og forskningsdepartementet, 2002.

kompetansedebatt friskt i minne, framstod en lov uten noe definert formål som en trussel. En slik lov ville tillate at folkehøgskoler kunne drive yrkesopplæring og det ville være åpent for mer akademiske retninger innen folkehøgskolene. Tilsynsmann Tormod Hægeland så ut til å forberede folkehøgskolen på disse utfordringene da han talte under årsmøtet i 2002: *”Uansett resultatet av den nye lova vil det bli større fridom og større ansvar for skolane(...) skal einheita bli teke vare på blir det kravd sjølbivistheit og sjølvforståing”* (M.p.2002).

Frykten for at enkelte skoler ville velge slike løsninger var tilstede. Denne tilsynelatende mistilliten til, og mellom skolene kan virke påfallende, men den hadde sin bakgrunn. En hadde tidligere erfart hvordan flere skoler under den såkalte kompetansedebatten gikk langt i å tilpasse seg behov og etterspørsel på den måten at skolene, etter NFs mening, gikk utenfor det som kunne kalles allmenndanning. Det var en slik utvikling folkehøgskolen nå fryktet, dersom det ikke i loven ble lagt inn en paragraf som definerte formålet tydelig. I samtaler med Wollebæk og ansatte ved folkehøgskolekontoret, har jeg funnet støtte for disse tolkningene.

Det synes som om det er markedskreftene som skapte frykt hos folkehøgskolen. Clemets uttalelse om at *”utdanning nå er en handelsvare”* var skremmende for skolen. Bakken formulerte skepsisen slik: *At vår eigen måte å omtale oss på, ein måte å uttrykkje og verdsetje det allmenne i dette skuleslaget som kunne ivareta heilskapen, verdigrunnlag og særpreg er truga av sterke krefter utanfrå, -av marknadskreftane som i tråd med sin natur omset all kompetanse til kapital (...) Å vera nyttig er ikkje berre det same som å inngå i eit formelt kompetansejag der næringslivets behov styrer kva og korleis”* (Fhs.2002, nr.1, 7).

De fryktet altså at enkelte skoler, i kampen om elever, skulle la hensynet til markedet gå foran folkehøgskolens formål og på denne måten utvanne folkehøgskolens allmenndannende særpreg. Med markedet som trussel ble anerkjennelse fra staten desto viktigere. Fana Folkehøgskole uttrykte det slik: *”Å arbeide i skoleslaget innebærer å leve i det uferdige. En naturlig tilbøyelighet i retning av å avgrense det prinsipielt uferdige i skolens arbeidsmåte og heller støtte seg til et mer direkte matnyttig innhold, må vi regne med. Vi vedstår oss altså en noe bristeferdig tillit til oss selv og egne rekker. Folkehøgskolen har alltid båret sine idealers fane høyt, men må også vedstå seg at fanebæring er en enklere øvelse enn intensjonenes*

gjennomføring(...) Vi ønsker at Departementet gjennom sitt lovarbeid bidrar til å bremse en slik mulig utvikling.”⁵⁷

Formålsparagrafen bør altså forstås som et ønske om offentlig anerkjennelse og ikke minst et ønske om å beskytte et sentralt særtrekk ved folkehøgskolen, nemlig det allmenndannende. Jeg vil avslutningsvis i kapittelet diskutere nærmere hvordan folkehøgskolen oppfatter løsningen på dette problemet å ligge i statlige føringer.

7.4 Styring av skolene

Måten å styre skolene på ble også utfordret gjennom prosessen. Som vi nå skal se omfattet dette både den indre styringen og ikke minst den ytre styringen gjennom offentlige myndigheters tilsyn med folkehøgskolen. Jeg vil deretter trekke fram hvordan disse sakene vakte konflikt mellom folkehøgskolen og staten.

Utvalget bak NOUen tok til orde for at ”*Dagens lov om folkehøgskoler er preget av til dels sterk detaljregulering av de administrative og organisatoriske sidene ved skolene, for eksempel rådsstruktur og styresammensetning*” (NOU, 2001:16: 50). I NOUen presenterte de derfor en rekke forslag knyttet til styringen av skolene. Et fellestrekk ved disse forslagene var at beslutninger om skolens indre organisering i størst mulig grad skulle overføres til hver enkelt skole. Blant annet skulle ikke lærerråd og elevråd lengre være lovfestet. Utvalget gikk også inn for at rektors rolle ikke skulle reguleres ved lov, men avklares ved skolen (NOU, 2001:16). Hittil hadde det også vært et krav om at det i skolestyret skulle sitte en offentlig representant utnevnt av Departementet. Utvalget gikk inn for å overlate til eier å bestemme styresammensetningen, men sikre elev- og lærerrepresentasjon i styret (NOU, 2001:16).

NF gikk i sin høringsuttalelse inn for at det bør være en offentlig representant i styret. De mente det var viktig å ”*(...)ha eit auge inn frå utsida, nokon som kjenner til skuleslaget frå innsida og kan vere ambassadør. Skuleslaget bør ikkje bli for privat*” (Fhs.2002,nr.8/9: 18-19).

Jan Sjøberg, leder i distrikt 6 i NF⁵⁸, reagerte på bortfallet av lærerråd. Han mente ”*Friheten begrenses til de som har beslutningsmyndighet og medbestemmelse på skolen.*” Å fjerne

⁵⁷Fana Folkehøgskole, høringsuttalelse til ”lov om folkehøgskoler” Oslo Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002.

⁵⁸NF har delt inn medlemmene slik at hver enkelt skole utgjør ert lokallag, mens skoler i samme geografiske område utgjør et distrikt.

lærerrådet ville innebære at ”(...) *det pedagogiske personalet får redusert medbestemmelse og dermed også redusert frihet i arbeidet med å forme skolen*” (ibid).

I May-Evy Bakkens svar på Sjøbergs innspill kom det fram at NF også var skeptiske til utviklingen av lærerrådet. Lærerrådet var ifølge NF et viktig diskusjonsforum for alle de pedagogiske spørsmålene. De pedagogiske samtaler legger grunnlaget for skolens helhetlige pedagogiske tenkning, og da var det nødvendig at ”(...) *alle er med og legger føringer*”, for det pedagogiske var et kollektivt ansvar på folkehøgskolen (Fhs. 2003,nr.2: 18-19). Hun trakk spesielt fram viktigheten av lærerråd i forbindelse med disiplinærsaker. ”*NF meiner at dette er eit arbeid som ikkje må byråkratiserast i den forstand at ein overlet det til skuleleiinga, ein ekspert og/eller eit lite utval. Det er tvert imot ein del av arbeidet til folkehøgskulelæraren å ta del i, og gjere ansvarlege vurderingar når ein elev kjem opp i vanskelege situasjonar*” (Fhs.2003,nr.2, 18-19).

I spørsmålet om rektors rolle var utvalget bak NOUen delt. Flertallet, som inkluderte Bakken, mente skolene ”(...) *skulle ha en rektor som er administrativt og faglig ansvarlig leder*”, mens mindretallet, deriblant Mikkelsen, mente eier kunne avgjøre hvordan ledelsen av skolen skulle organiseres og ”(...) *hvilke stilingsbenevnelser som benyttes*”(NOU, 2001:16:55).

Folkehøgskolens representanter tok ikke dissens verken i spørsmålet om rådene eller den offentlige representasjonen. Det trenger imidlertid ikke å bety at det i utvalget var enighet om spørsmålene. Etter at NOUen var levert skrev Bakken i tidsskriftet at meldinga ”(...) *bærer preg av at folkehøgskulen, i likheit med andre utdanningsinstitusjonar i samfunnet, må tilpasse seg nye forvaltningsprisnipp, nye evaluerings- og tilsynsordningar*”(Fhs 2001, nr.4/5:20). Dette utsagnet, sammen med det som er kommet fram i samtaler med folkehøgskolefolk, kan tyde på at disse sakene ble ansett som vanskelige å få gjennomslag for allerede under utarbeidingen av NOUen.

Vi skal nå se nærmere på spørsmålet om den ytre styringen av skolene. Det er først og fremst tilsynsmannen som er tema, og deretter de evalueringsrutiner som skulle erstatte den gamle tilsynsmannordningen.

7.4.1 Tilsynsmannen forsvinner

Tilsynsmannsordningen hadde etter noen års avbrekk blitt gjeninnført med loven i 1949, og vært gjeldende siden. Tilsynsmannens oppgaver, slik de var definert i loven fra 1984, var å

"(...) på vegne av Departementet gi råd til og føre tilsyn med skolene". Tilsynsmannen skulle ifølge stillingsinstruksen arbeide med " (...) saker som gjelder faglige, prinsipielle, økonomiske og praktiske spørsmål i folkehøgskolen"(ref. i NOU, 2001:16:46) Videre skulle han "føre tilsyn med at skolene blir drevet i samsvar med lov, forskrifter, forsvarlig pedagogisk kvalitet og god forvaltningsskikk" og " holde seg orientert om situasjonen i skoleslaget generelt, og ved de enkelte skoler, og forebygge og eventuelt løse vanskelige saker og konflikter" (ibid).

I NOU 2002 gikk utvalget inn for at denne ordninga nå skulle avvikles;

"Tilsynsmannsembetet har ingen paralleller i andre deler av utdanningssektoren, og gjør forvaltningen av folkehøgskolene spesiell. Ingen andre deler av utdanningssektoren har et statlig tilsyn som er knyttet til et personlig embete. Det er også uvanlig at Departementet er direkte involvert i daglig drift og strategiske beslutninger i privat virksomhet, slik det i høy grad er tilfellet ved folkehøgskolen" (NOU, 2001:16:46). Utvalget så altså ut til å mene at ordningen ikke stod i stil med moderne forvaltning. "Dette må sees i sammenheng både med forslaget om å overføre ansvar for innhold og kvalitetsutvikling til den enkelte skole (...)En stor del av de arbeidsoppgavene som i dag utføres av tilsynsmannsembetet, foreslås dermed lagt til den enkelte skole" (NOU, 2001:16:78).

Folkehøgskolens representanter tok ikke dissens heller i dette spørsmålet. I samtaler med Wollebæk og med ansatte på folkehøgskolekontoret, går det fram at folkehøgskolen ønsket å bevare tilsynsmannen. De hadde god erfaring med sittende tilsynsmann Tormod Hægeland, og særlig fikk han ros for å ha bedret samarbeidsklimaet mellom den frilynte og kristne greina av folkehøgskolen. May Evy Bakken skrev også i etterkant: *"Når utvalet har samla seg om at tilsynsmannsembetet skal bort, har dette ikkje vore ein sjølvstekt sak for NF. Det har tvert om vore hevda at dette embetet er vesentleg for eit skuleslag som på så mange område skil seg frå det øvrige utdanningssystemet som Departementet skal forvalte"*(Fhs, 2001, nr.4/5: 20). Når det likevel ikke ble tatt dissens i spørsmålet, skyldtes det ifølge mine kilder at det ble ansett som politisk umulig å få gjennomslag for å bevare tilsynsmannsembetet. Lovarbeidet var del av en større omorganisering i Departementene hvor fristilling var gjennomgående. Hægeland selv skal under utarbeidelsen av NOUen ha gitt klart uttrykk for at han anså saken om tilsynsmannsembetet som avgjort allerede, på grunn av de sterke tendensene i den øvrige omorganiseringen.

7.4.2 Konflikten om styring: Skole eller bedrift?

Konflikten vi nå har undersøkt omhandlet den indre og den ytre styringen av skolene.

Behandlingen de fikk tyder på at det er ulike konfliktlinjer som kommer fram knyttet til den indre og ytre styringen, men at de to har sammenheng. Jeg vil argumentere for at når saken om lærerråd ble en konflikt, hadde det sammenheng med den nye formen for statlig kontroll; evaluering. Det ble en konflikt om forholdet mellom den administrative og den pedagogiske ledelsen. Den ytre styringen omhandlet frafall av tilsynsmann og offentlig representasjon i styrene og denne kan sies å dreie seg om offentlig anerkjennelse av folkehøgskolen.

For NF ble det oppfattet som problematisk at Departementet nå ikke ville føre tilsyn med skolene på samme måte som før. Spørsmål som meldte seg i folkehøgskolen ble; hvem skal føre tilsyn med folkehøgskolen nå? Redaktør Fagerås utrykte i en leder bekymring for dette; *”Vi har med uro og undring registrert at myndighetene vegrer seg for å omtale og definere den tilsynsfunksjonen myndighetene må ta som følge av loven. Det er skapt et uklart inntrykk av at staten vil ha minst mulig av slike oppgaver. Derfor kommer spekulasjonene om intensjonen er å skyve tilsyns- og kontrollarbeidet over på folkehøgskolens egne organer og institusjoner. Det vil for øvrig være en ansvarsfraskrivelse fra myndighetenes side. For folkehøgskolen vil det være helt uakseptabelt og umulig med håndhevelse av intern justis for å presse skoler til å følge loven”* (Fhs, 2002, nr. 8/9:3). Det synes som om NF fryktet de nå ville tillegges tilsynsoppgaver. Dette ville stride imot folkehøgskolens tradisjon, og også praksisen i NF.

Det så imidlertid ikke ut til at det var en slik styring Departementet la opp til. Det var derimot evaluering som skulle være den nye styringsformen. Som en del av den nye loven skulle hver enkelt skole nå fastsette sine egne målsetninger og verdigrunnlag. Selvevaluering skulle innebære en vurdering av hvorvidt skolen evnet å nå disse målene, og på hvilken måte og med hvilke ressurser en måtte arbeide for å nå dem.

Evalueringsarbeidet må sees i sammenheng med motstanden mot avskaffelse av lærerrådet, og en kan forstå dette som et spørsmål om vektingen mellom det administrative og det pedagogiske arbeidet. Vi så at det i folkehøgskolen var ønsker om å bevare lærerrådet, og at Sjøberg mente *”(...) det pedagogiske personalet får redusert medbestemmelse og dermed også redusert frihet i arbeidet med å forme skolen”* (Fhs.2003, nr.2:18). Den pedagogiske

friheten til skoleslaget krevde i denne sammenhengen at lærerrådet ble opprettholdt slik at pedagogiske spørsmål ikke ble overlatt til skoleadministrasjonen.

Departementet hadde formulert ansvarsdelingen i skoleledelsen på følgende måte; ”*skolen skal ha en pedagogisk og administrativ ledelse*” (ref. i Fhs. 2001:19) uten å spesifisere dette nærmere. NF kritiserte dette i sin høringsuttalelse, og tok til orde for at ”*Det bør lovfestast at den pedagogiske leiinga skal vera overordna den administrative.*” Begrunnelsen for dette var at ”*folkehøgskolen er ei skolebedrift. Derfor må øvste ansvaret vera hos den som også har ansvaret for det som er føremålet med skolen, dvs. den som har rektorfunksjonen*” (Fhs, 2002, nr.1:20). Det var også i høringsuttalelsene fra skolene et flertall som understreket det samme⁵⁹. De mente det var viktig å sikre at rektor var skolens pedagogisk leder, og at det pedagogiske skulle overordnes det administrative arbeidet ved skolene. Selv om dette ikke eksplisitt diskuteres, mener jeg det er rimelig å se kravet om lovfestet lærerråd i sammenheng med det omfattende evalueringsarbeidet folkehøgskolene nå ble pålagt. Evaluering var i folkehøgskolens øyne et pedagogisk arbeid. Flere tok også til orde for at evalueringsarbeidet burde foregå i lærerrådet. Det var altså en bekymring for at det pedagogiske evalueringsarbeidet ville overlates til administrasjonen, og at den administrative ledelsen ville bli overordnet den pedagogiske. Denne bedriftstankegangen stod i strid med folkehøgskolens pedagogiske frihet.

Som vist lå det i lovarbeidet at Departementets styring med skolene skulle skje gjennom evalueringsarbeid ved skolene. Den gamle tilsynsmannsordningen ble nedlagt, og det ble slutt på offentlig representasjon i styrene. Folkehøgskolen så dette som mangel på statlig ansvar. De argumenterte på samme måte som i forbindelse med formålparagrafen for at det var rimelig at det ble holdt offentlig tilsyn med skolene som mottok omfattende statsstøtte. De ønsket, som vi så, innsyn fra utsiden for å hindre at skoleslaget ble for privat. Med bortfallet av de to tilsynsordningene fryktet folkehøgskolen å miste bindeleddene inn i staten. Follo Folkehøgskole skrev følgende i sin høringsuttalelse: ”*Staten skal ha et overordnet ansvar for skoleslaget som et offentlig anliggende med egen lov.*”⁶⁰ Det kan tyde på at saken for folkehøgskolens hovedsakelig handlet om tap av offentlig anerkjennelse. Dette poenget er nært knyttet til det prinsipielle ved konflikten, som jeg vil diskutere avslutningsvis i kapittelet.

⁵⁹Høringsuttalelser til ”lov om folkehøgskoler” Oslo Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002.

⁶⁰ Follo Folkehøgskole, høringsuttalelse til ”lov om folkehøgskoler” Oslo Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002.

7.5 Loven vedtas

Den nye loven ble karakterisert ved fristilling og desentralisering. En formålsparagraf kom på plass, og denne slo fast at skolene skulle være allmenndannende. Kravet om eksamensfrihet ble også innlemmet som et vilkår for å få tilskudd. Gjennom loven ble mer ansvar ført over på skolene og ut av Departementet. Tilsynsmannsembetet utgikk, og skolene ble nå pålagt å gjennomføre selvevaluering. På bakgrunn av disse evalueringene skulle Departementet føre tilsyn med skolene. Kravet om lærerråd utgikk av loven, elevrådet derimot, ble beholdt i henhold til de gamle reglene. Den offentlige representasjonen i styret gikk ut, og det ble opp til eieren av skolen å fastsette sammensetningen av styret, men lærere og elever skulle være sikret representasjon. Videre sa loven at ”Skolen skal ha en rektor som er pedagogisk og administrativt ansvarlig leder.”⁶¹ Også i de økonomiske betingelser ble det endringer. Tidligere hadde tilskuddet vært fordelt slik at staten stod for 5/6, mens fylket finansierte de resterende 1/6 av tilskuddet. Fylkesstøtta frafalt nå, slik at folkehøgskolen gikk over til å få all støtten fra staten.⁶²

7.6 Frihet fra markedet

Før jeg går inn på frihetsspørsmålet vil jeg si noe om formen på denne debatten sammenlignet med de tidligere tidspunkter jeg har undersøkt. Det var nå langt færre deltakere. Det var relativt få som skrev inn i tidsskriftet, og på årsmøtet var det heller ikke mange som uttalte seg om lovspørsmålet. Tendensen er at de som framstår som mest aktive er personer som hadde verv i folkehøgskolens organer, slik som styret i NF og redaktøren i tidsskriftet. Videre var det også enkelte innskrivere fra skolene som skrev under med distriktet de representerte i NF. Et spørsmål som har framstått som relevant for meg i denne sammenheng er hvorvidt disse personene uttaler seg på sine egne vegne, eller i kraft av sitt verv. De jeg har stilt dette spørsmålet gir uttrykk for at når noen i styret i NF legger fram meninger i tidsskriftet, er det sine egne meninger de presenterer. Samtidig understreker de at de ikke kjenner til at verken redaktør eller styremedlemmer er blitt kritisert for å være i utakt med resten av NF for øvrig, og at det derfor ikke er så viktig hvem de skriver ”på vegne av”.

Det at få uttaler seg kan være et metodisk problem, slik det er drøftet i metodekapittelet, men det er like fullt et uttrykk for en endring i folkehøgskolen, og må tas for hva det er. Det ser ut

⁶¹ibid

⁶² ibid

til at styret i NF overtar stadig mer av ansvaret for saker som omhandler forholdet mellom folkehøgskolene og staten.

Når det gjelder årsmøtet er det også en annen påfallende endring sammenlignet med tidligere. Årsmøtene både rundt 1919 og rundt 1949 var dominerte av styrerne. I 2002 synes dette å stille seg annerledes. Wollebæk har gjennom samtaler gitt uttrykk for at rektorenes tilbaketrekning skyldtes en forestilling blant en del rektorer om at NF først og fremst var lærernes fagorganisasjon. Dermed ble NFs rolle som idebærer svekket. Dette kunne være et selvforsterkende mønster, for det var i følge Wollebæk ofte blant rektorene at folkehøgskoleideen var sterkest, og når de trakk seg tilbake fra møtene, ble gjerne idedebattene fattigere, og fagforeningsaspektet fikk større oppmerksomhet. For å forsøke å innlemme rektorene i større grad, har det de siste årene blitt holdt årlige rektorsamlinger. Disse samlingene kunne vært interessante kilder, men som nevnt i metodekapittelet føres det ikke referater fra møtene.

Ovenfor så vi hvordan folkehøgskolen kjempet for å få på plass en formålsparagraf. Også i konfliktene omkring styringen av skolene presset folkehøgskolen på for at staten skulle opprettholde ordningene med tilsynsmann og statlige representanter i skolestyret. Selv om de konkrete konfliktene omkring formålsparagraf og indre og ytre styring av skolene gikk på det organisatoriske plan vil jeg hevde debatten nå, i like stor grad som tidligere handlet om det innholdsmessige. Fristilling kan synes å være beskrivende for statens politikk ovenfor folkehøgskolen. Forsker på voksenopplæring, Sigvart Tøsse, mener denne politikken på utdanningsfeltet er preget av en New Public Management-tankegang. Den er, hevder han, karakteriseret ved deregulering og markedsstyring og den grunnis ofte ideologisk; ved at det er grenser for statlig ansvar, og pragmatisk; ut fra hensyn til effektivitet (i Fhs, 2002, nr.4/5: 4-11). På bakgrunn av det vi har sett i folkehøgskolens debatter kan det være rimelig at folkehøgskolens frihetsbegrep er preget av dette. Jeg vil i det følgende argumentere for at det var et positivt frihetsbegrep som kom til syne i disse debattene.

Frihetsbegrepet brukes i flere sammenhenger eksplisitt under debatten, både av folkehøgskolen og av statsråd Clemet. Begrepene om frihet har imidlertid ulik betydning. Allerede da NOUen kom var det for mange klart hvilke tendenser som kom til å prege den videre prosessen. NOUens navn *Frihet til mangfold*, som for øvrig var hentet fra et Grundtvig sitat (Fhs, 2001, nr.4/5:17), kan se ut til å være et førende prinsipp for Departementets linje under arbeidet. Clemet uttalte da saken var oppe i Odelstinget: ”Å fremme allmenndanning og

*folkeopplysning. Dette er et ansvar som påhviler den enkelte folkehøyskole og selve folkehøyskolebevegelsen. (...) Det er skolene selv og skoleslaget som må være ideologibærere og sikre den nødvendige kvalitetsutvikling.*⁶³” Det er liberal tankegang som kommer til syne i denne uttalelsen. Hun ser det som at når staten reduserer sin styring av skolene, vil skolenes frihet bli større. Denne forståelsen av frihet kan forstås som et nyliberalt frihetssyn. Folkehøgskolens frihet sees som størst når den får operere fritt fra statlig styring.

Når Clemet uttalte at det nå var skolene selv som skulle forvalte skoleideen vakte dette frykt blant folkehøgskolefolk, og de argumenterte intenst for å få på plass en formålsparagraf. Jeg har tidligere argumentert for at dette må forstås i sammenheng med realkompetanse. Folkehøgskolene opplevde nå å bli utsatt for press i retning av å tilby ”nyttig” kunnskap, i tråd med det nasjonale kompetanseprosjektets mål. Det å skulle miste formålsparagrafen ble forstått som at folkehøgskolen ble overlatt til markedskreftene. Frykten var at folkehøgskolene nå ville styres av prinsipper om tilbud og etterspørsmål. Folkehøgskolene måtte tilby utdanning som folk trengte og etterspurte, og det ville da uten en formålsparagraf være fritt fram for skolene å gå etterspørselen i møte. Dette kunne bety at en i kampen om ”kundene” ville gå vekk fra det som var folkehøgskolens allmenndannende form.

Clemet, og Høyre, så ut til å mene at mulighetene til selv å velge profil og tilbud innebar større frihet for folkehøgskolene. Folkehøgskolenes reaksjon tyder på at de så det annerledes. Som Fagerås uttrykte det hadde folkehøgskolene nå ”*frihet fra å være folkehøgskoler*” (Fhs. 2002, nr. 1: 3). Valgfriheten som Departementet forfeftet, ble av folkehøgskolen forstått som noe annet enn frihet. Det kan her trekkes en parallell til Arendt kritikk av den moderne valgfriheten. Folkehøgskolen forstod valgfriheten som en tvangstrøye. De hadde valget mellom enten å tilpasse seg markedet eller å holde på sitt allmenndannende særpreg og risikere å miste elever. Siden de nå selv hadde ansvaret, var tvunget til å velge. Folkehøgskolen opplevde at den var ”tvunget til å være fri”.

Vi har sett hvordan folkehøgskolen etterlyste formålsparagrafen. Kravet om statlig styring preget også ønsket om tilsynsman, og om å få beholde statlige representanter i skolestyrene. Disse indikatorene peker alle i retning av det samme; friheten for folkehøgskolen lå i frihet til staten. Folkehøgskolen oppfattet Departementets politikk som et uttrykk for ansvarsfraskrivelse. Å overføre ansvaret for folkehøgskolens karakter til skolene, ble forstått

⁶³<http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Odelstinget/2002-2003/021024/1/>

som at staten ikke lengre ville verne om skolene. I fraværet av offentlige føringer ville folkehøgskolen overlates til seg selv, hvilket i praksis ville bety at eksistensberettigelse ville være overlatt markedet. Folkehøgskolen opplevde det som utrygt, og som et uttrykk for mangel på anerkjennelse for skolens prosjekt når staten ikke var villig til å garantere for folkehøgskolens særegenhet. Friheten til å være folkehøgskole måtte trygges, og denne tryggheten forstod folkehøgskolen som noe som verken markedet, bevegelsen selv eller hver enkelt skole kunne garantere. Heller enn å orientere seg mot det private for å søke friheten, måtte frihet til å være allmenndannende folkehøgskole trygges gjennom offentlig styring. Statlig involvering var altså en forutsetning for å bevare friheten til å være folkehøgskoler.

8.0 Frihet til å være folkehøgskoler

Jeg vil i dette kapittelet kort oppsummere hvordan folkehøgskolens frihetsbegrep er kommet til syne i konfliktene under de tre sammenvevingsprosessene, og vurdere hvordan dette kan sees i lys av Alm Andreassens motstandsbegrep.

Jeg begynte denne oppgava med å slå fast at folkehøgskolen ser ut til å ha bevart mye av sitt særpreg. Etter 150 år er folkehøgskolene fortsatt allmenndannende skoler uten eksamener, og de inngår ikke som en del av det øvrige skoleverket. Dette fikk meg til å stille spørsmål ved folkehøgskolens relasjon til staten og hvordan dette forholdet har endret seg over tid. Vi har sett hvordan staten ikke alltid har vært like vennlig innstilt ovenfor folkehøgskolens tradisjoner. Når folkehøgskolen fortsatt er en særegen skoleform midt i det strømlinjeformede utdanningsverket, kan det tyde på at det i folkehøgskolen finnes både kampvilje og livslyst.

Denne oppgava har undersøkt nettopp folkehøgskolens forhold til staten i et historisk lys. I analysen har jeg sett på tre sammenvevingsprosesser hvor dette forholdet utfordres. I hver av de tre prosessene har vi gått inn i de prinsipielle spørsmålene. De prinsipielle spørsmålene er ikke prinsipielle i utgangspunktet, men de blir det ved at folkehøgskolen har tillagt dem en viss betydning; en betydning for friheten til å være folkehøgskole. Målet har vært å forstå konfliktene og frihetsbegrepet slik det kommer til uttrykk i folkehøgskolen. For å håndtere de konkrete og historiske uttrykkene har jeg anvendt teoretiske begrep om positiv og negativ frihet. Jeg vil nå gå kort igjennom de tre prosessene for å trekke fram de viktigste funnene.

I sammenvevingsprosessen fram mot 1919 synes det negative frihetsbegrepet å ha vært førende i relasjonen til staten. Folkehøgskolens program ble satt under press i navnestriden, og dette vakte hos folkehøgskolen assosiasjoner til embetsmannsstatens sorte skoler. Vi så også hvordan folkehøgskolen forsøkte å manøvrere seg vekk fra Departementet ved å få opprettet en tilsynsmannspost. Videre vakte Departementets krav om å kontrollere ansettelser stor misnøye de første årene. Staten utfordret gjennom disse ordningene folkehøgskolenes skoleprogram og idealiteten som hadde preget skoleslaget. Folkehøgskolens private karakter ble nå satt under press. Den offentlige politikken ble opplevd som en trussel, og under debattene kom en gammel konflikt til overflaten, nemlig folkehøgskolens konflikt med embetsmannstaten. Frihetsbegrepet var forankret i den gamle konflikten mellom det folkelige og eliten. Det var nettopp byråkratene som vakte skepsis i folkehøgskolen, og byråkratisk

innblanding var uforenlig med skolenes frihet. Folkehøgskolen etterstrebet et fritt handlingsrom for det private og særegne, hvor folkehøgskolen kunne være fri fra byråkratisk kontroll og innsyn.

I sammenvevingsprosessen fram mot 1949 så vi hvordan folkehøgskolens problematiske forhold til arbeiderbevegelsen skapte konflikter.

Departementets politikk siktet på større innsyn i skoleslaget, og på å demokratisere skolene gjennom tiltak som offentlig representasjon i styrene, større kontroll med ansettelser, elevråd og lærerråd. Selv om enkelte i folkehøgskolen ønsket disse tiltakene velkommen, var motstanden mer utpreget. Tiltakene ble sett som et forsøk på å gjøre skolene livssynsnytrale og formaliserte, og dette var truende for åndsfriheten. Loven skulle også legge til rette for nye arbeiderhøgskoler. Det var ønskelig at folkehøgskolen ble et skoleslag også for byungdommen, og samfunnsorienteringen som preget arbeiderhøgskolene var et ideal. Den sterke samfunnsorienteringen kom i konflikt med folkehøgskolens verdier, hvor det var styrking av åndslivet som var skolens viktigste oppgave. Folkehøgskolene så på arbeiderhøgskolene som dogmestyrte kampskoler hvor saken stod over individet, og dette gikk på tvers av folkehøgskolens prinsipp om åndsfrihet som en overordnet verdi både for styrere og elever.

Det var et negativt frihetssyn som preget folkehøgskolen i denne sammenvevingsprosessen. Arbeiderbevegelsens kollektive syn stod i kontrast til folkehøgskolens vektning av det individuelle og personlige. Folkehøgskolen så sitt særpreg truet av det ensrettende i politikken. Friheten som skoleslaget trengte for å bevare sitt særpreg lot seg ikke forene med Arbeiderpartiets politikk, og folkehøgskolen kjempet for å bevare en avstand til staten.

Rose⁶⁴ diskuterer i si bok hvordan frihet alltid har vært brukt som styringsteknikk, og vært både et mål og et middel for de styrende (Rose, 1999). Mens Arbeiderpartiets Lars Moen mente at "fridomen er størst der staten rår" (Berg Eriksen mfl.2003:70) var det et ganske annet frihetsbegrep som styrte Clemets politikk ovenfor folkehøgskolene i 2002. Lov om folkehøgskoler var preget av fristilling og desentralisering. Større del av ansvaret skulle nå overføres til hver enkelt skole, både når det gjaldt å definere formålet og organiseringen. Under disse debattene var det et positivt frihetsbegrep som kom til syne i folkehøgskolen. Mens Høyre mente folkehøgskolene nå ville få større frihet, oppfattet folkehøgskolen den nye

⁶⁴Inspirert av Foucault

politikken som ansvarsfraskrivelse. Uten statlig føringer ville folkehøgskolene være overlatt til markedet, og der fryktet de at en folkehøgskole uten formålsparagraf og offentlig tilsyn fort ville utvikle seg til å bli noe annet enn folkehøgskoler. Dersom folkehøgskolene skulle tilpasse seg etterspørselen ville den gå på akkord med sitt særpreg som eksamensfrie og allmenndannende skoler. Det Høyre så som frihet var derfor ikke frihet for folkehøgskolene, men snarere et tap av offentlig anerkjennelse. De ønsket større nærhet til staten gjennom styringsordningene, for staten måtte beskytte og befeste folkehøgskolens verdi som allmenndannende skole. Friheten lå i statlig styring som ville garantere for særegenheten til skoleslaget.

Studien har vist at hva som oppfattes som prinsipielt varierer historisk. Eksempelvis så vi hvordan plikten til å levere regnskap til Departementet på et tidspunkt hadde prinsipiell betydning for folkehøgskolen. Noen år senere ble det samme spørsmålet betraktet som et praktisk spørsmål. Dette understreker poenget om at hva som truer friheten, og hva friheten er, ikke er gitt, men endrer seg i de ulike konkrete og historiske kontekster.

Frihetens mening og dens adressat har endret karakter under disse prosessene. Fra å søke friheten i avstand til det offentlige under de to første sammenvevingene, var det i 2002 nettopp i staten at friheten kunne garanteres.

Selle og Lorentzen har begge historiske framstillinger av utviklingen i relasjonen mellom stat og organisasjoner. De framstiller de overordnede tendenser i organisasjonssamfunnet, og jeg vil være forsiktig med å anvende dem på ett enkelt tilfelle som folkehøgskolen. Min studie har heller ikke tatt sikte på å undersøke de formelle utfallene av folkehøgskolens møter med staten. Min bruk av begrepet sammenvevingsprosesser er noe misvisende i så måte, for begrepet viser til prosesser som fører til sterkere integrasjon mellom organisasjoner og stat. Jeg skal derfor også være forsiktig med å trekke slutninger i denne retningen, men vil kort trekke fram et par eksempler. Selles tilnærming går i korthet ut på at organisasjonene og staten har knyttet tette bånd og at denne prosessen typisk har vært preget av samarbeid og enighet. Folkehøgskolene stod for et viktig bidrag ved å gi skolegang til bygdeungdommen. Ungdomskolekomiteen uttalte som vi så at *”Folkehøgskolen er en samfunnssak”* (Hbl. 1911:10) og at det var naturlig at staten ytet bidrag. Selv om folkehøgskolen etterstrebet økt statlig ansvar strittet de imot forslag som truet privatskolepreget, og enkelte fryktet i 1920 at folkehøgskolene skulle bli statsskoler. Lorentzen på sin side mener forholdet typisk har vært mer konfliktfullt. Lorentzens beskrivelse av organisasjonenes forhold til Arbeiderpartiet kan

til en viss grad sies å beskrive også folkehøgskolen. Det var særlig livssynet som kom i konflikt med Arbeiderpartiets politikk, men folkehøgskolen syntes også å ha problemer med å få anerkjennelse for sine private karakter. Folkehøgskolens relasjon til det offentlige var i de to første sammenvevingsprosessene preget av konflikt, men det var likevel et ønske å få etablert en norm for at staten skulle yte støtte til skolene, slik vi så både i debattene før 1919 og fram mot 1949. I 2002 synes det ikke lengre å være noen innebygd konflikt mellom de to. Lorentzen mener organisasjonene typisk mister sitt særpreg i møte med staten. I 2002 var tilfellet for folkehøgskolen at særpreget ble ivaretatt gjennom nærhet til staten. Jeg har imidlertid ikke tatt stilling til hvorvidt folkehøgskolen rent faktisk er blitt mer integrert eller ei i det statlige. Min studie av folkehøgskolen har derimot gjennom frihetsbegrepet undersøkt et kvalitativt aspekt ved forholdet.

Da Giske talte under rektormøtet i folkehøgskolen i 2001 sa han; *”Hvilket engasjement og forhold det offentlige gjennom lovgivning og økonomiske støtteordninger skal ha i dette skoletiltaket, blir imidlertid et politisk spørsmål som vil kunne få noe ulikt svar etter hvilket politisk regime som sitter med makten* (Fhs, 2001, nr.1: 4-7). Vi har i denne analysen sett hvordan konfliktene har vært preget av den gjeldende politikken. Det kom til syne i forhold til Høyre i den første perioden, til Arbeiderpartiet i den andre sammenvevingen og til sist mot det nyliberale prosjektet som Høyre stod for.

Det at ulike styringsregimer vekker ulike konflikter og ulike frihetsbegrep i folkehøgskolen trenger ikke å være veldig uventet. Det som derimot er mer overraskende og meget interessant er hvordan ”staten” ikke alltid har vært et entydig begrep for folkehøgskolen. Som vist i 1919 var det byråkratene som først og fremst representerte ufrihet for folkehøgskolen, ikke staten som sådan. Stortinget derimot var folkehøgskolen mer positivt innstilt ovenfor. Bakgrunnen for at stat ikke er definert i oppgava ligger i nettopp dette; for folkehøgskolen var ikke staten en stat med stor S. Snarere så staten i 1919 ut til å kunne være flertydig, og folkehøgskolen forholdt seg forskjellig til statens ulike ansikter. Dette fenomenet, som også Neumann berører i sin analyse av begrepsmakt, synes å være lite diskutert og jeg ser det som et av mine mest interessante funn.

Frihet slik det er definert i kapittel tre lyder; *”Det dreier seg om en spesifikk agent (eller type agent) som er fri fra en annen spesifikk agent (eller type agent) til å gjøre spesifikke ting”* (Carter, 1999:19). Vi har gjennom analysene sett at folkehøgskolens frihetsbegrep har handlet om hvordan friheten sikres i nærhet til og i avstand fra staten og det staten representerer for

folkehøgskolen. Det er stor variasjon i de konfliktene som for folkehøgskolen er blitt prinsipielle, og hva folkehøgskolen er fri til å gjøre eller være ligger i de konkrete konfliktene vi har sett på. De prinsipielle konfliktene synes å ha en fellenevner; de har blitt prinsipielle fordi det "statlige påtrykket" på en eller annen måte har satt press på folkehøgskolens særpreg og skolesyn. Det var dette vi så i navnestriden hvor programmet ble satt under press, vi så det i møte med arbeiderhøgskolene hvor frihet fra staten var frihet til å sikre den personlige åndsfriheten, og sist så vi hvordan frihet lå i å definere folkehøgskolens allmenndannende formål. Den saken som skiller seg ut i dette er tilsynsmannsaken fra den første sammenvevingsprosessen. I tilsynsmannsaken er det negative frihetsbegrepet førende på samme måte som i de andre konfliktene under sammenvevingsprosessen i 1919. Det som likevel gjør saken annerledes er at ønsket om frihet fra staten ikke konkretiserte hva det er folkehøgskolen skal være frie til å gjøre eller være, bare hva folkehøgskolen er fri fra. Det var likevel en konflikt som handlet om å skape avstand til byråkratene.

Jeg mener dette kan sees i sammenheng med Alm Andreassens motstandsbegrep. Alm Andreassen mener motstandskraften kan vise hvordan organisasjoner evner å stå i mot når det statlige presset går på kant med organisasjonenes egenagenda. Med egenagenda synes hun å mene "endringsagendaer og samfunnsomformende ambisjoner" (Alm Andreassen, 2006:154). I sin kritikk av Maktutredningen understreket Alm Andreassen sin skepsis mot å la bevegelsenes orientering mot henholdsvis samfunnet eller egne medlemmer være avgjørende for hvorvidt arbeidet skal forstås som båret av ideologi. Blant annet trakk hun fram hvordan handikappedes organisasjoner kan forstås som en form for ideologisk mobilisering. På bakgrunn av dette mener jeg det er rimelig å forstå Alm Andreassen slik at hun i "endringsagendaer og samfunnsomformende ambisjoner" ikke legger til grunn at sammenslutningene nødvendigvis retter seg mot storsamfunnet. Folkehøgskolene kan vanskelig sees som en samfunnsorientert bevegelse. Deres arbeid er rettet mot elevene. Men kan ikke arbeid på det personlige plan, rettet mot enkeltindividene like fullt være båret av ideologi og med et ønske om å endre tenkemåter i samfunnet? Jeg mener det kan være rimelig å forstå folkehøgskolens motstand i konfliktene som forankret i deres egenagenda. Folkehøgskolen har ført en kulturell kamp for sine verdier og sitt skolesyn. Det har gjerne vært en viss politisk velvilje ovenfor skoleslaget opp gjennom tidene, men folkehøgskolen har likevel måttet kjempe for å bevare sitt særpreg. Med sin kamp for åndsfriheten, for allmenndanningen framfor det "nyttige", og med sin ulyst mot kunnskapsskolene har folkehøgskolene representert et korrektiv og et alternativ til det rådende synet i

utdanningssystemet på de tidspunkter jeg har studert. Frihetsbegrepet mobiliseres når folkehøgskolens skolesyn utfordres. Denne egenagendaen stod i konflikt med den sorte skolen, med Arbeiderpartiets rasjonelle og vitenskapelige skolesyn, og sist med Høyres nytte- og effektivitetstankegang.

I den siste perioden synes imidlertid ikke motstanden mot den rådende tankegangen å komme til uttrykk som et ønske om avstand til staten. I 2002 var tvert imot folkehøgskolens allmenndannende særpreg sikret i nærhet til staten. Begrepet motstand kan synes unyansert i forhold til å fange opp at sammenslutningene kan handle på denne måten.

Alm Andreassen skriver ” (...) dersom slik motstandskraft kan synliggjøres (...) kan også bekymringen over statens truende påvirkning på sivilsamfunnet modifieres”(Alm Andreassen, 2006:166). Motstandsbegrepet bunner i et ønske om å modifisere den forestilling at organisasjonene viljeløst blir formet i møtet med den overlegent sterke staten. I min studie er ikke spørsmålet hvorvidt folkehøgskolen har ”vunnet” sakene, men om folkehøgskolens vilje til å kjempe for sin frihet har vært tilstede.

Jeg kan derfor neppe med min studie skape grunnlag for noen blomstrende optimisme på folkebevegelsesens vegne, men jeg mener likevel å kunne påstå at motstanden finnes i folkehøgskolen og den er forankret i folkehøgskolens egenagenda.

Å kjempe for frihet og å vise motstand kan være to sider av samme sak. Folkehøgskolens kamp for frihet, enten de finner den i eller utenfor staten, er i de tilfeller jeg har studert en kamp om å beholde sitt særpreg; en søken etter frihet til å være folkehøgskoler.

8.1 Forslag til videre forskning

Jeg vil nå benytte anledningen til å komme med forslag til videre forskning.

Flere ganger under denne prosessen har jeg måttet bite i det sure eplet og innsett hvor mye spennende materiale det finnes om folkehøgskolen, som dessverre ligger temmelig urørt. Som vi har sett var folkehøgskoleideen opprinnelig dansk. Den fikk gjennomslag i flere land, og det finnes folkehøgskoler både Danmark, Sverige, Finland og Norge. Som jeg har diskutert også i denne oppgava ser den norske folkehøgskolen ut til å ha beholdt mye av sitt opprinnelige særpreg. Ser en over til Sverige og Finland ser en at folkehøgskolene der har gått mye lengre i å bli en integrert del av det formelle utdanningssystemet. I begge land kan elever ta studiekompetanse på folkehøgskolene, og i Finland er det også flere folkehøgskoler som gir yrkeskompetanse. I Sverige er ikke lengre internatet et krav (NOU, 2001). I lys av dette kunne

det vært interessant å foreta en komparativ studie av folkehøgskolene i disse landene med det siktemål å finne forklaringer på de store ulikhetene.

Arild Mikkelsen påstår ”At folkehøgskolen både i Norge og Danmark helt naturlig ble element i et nasjonsbyggende prosjekt, sier mer om den tida folkehøgskoleideene vokste fram i, enn om Grundtvigs opprinnelige syn på folkehøgskolens oppgaver” (Mikkelsen, 2005:196). Det kunne være interessant å undersøke framveksten og utviklingen av folkehøgskolene i de to landene i et komparativt lys, for å undersøke i hvilken grad denne påstanden gir mening.

Vi har sett hvordan Alm Andreassen etterlyser studier som kan trekke mer optimistiske slutninger om de norske folkebevegelsenes framtid. Alm Andreassens innspill er en kritikk av de kriterier blant andre Selle og Lorentzen legger til grunn i undersøkelser av folkebevegelsene i Norge. Hennes innspill er viktig, og særlig når en tar i betraktning den sentrale betydningen disse kriteriene har fått når det trekkes slutninger om det norske demokratiet i Makt- og demokratiutredningen. Særlig oppfatningen av hva som kan karakteriseres som ”politisk engasjement” kan diskuteres, også i lys av den danske maktutredningens arbeid. En kan muligens hevde, med frykt for å virke dramatisk, at kriteriene som Selle og Lorentzen opererer med synes å ha ”monopolisert” forskningen omkring folkebevegelser her til lands. Alm Andreassens oppfordring om å ta i bruk teori om sosiale bevegelser bør derfor vurderes nøye da en slik tilnærming muligens kan gi andre, og kanskje mer oppløftende resultater.

Litteraturliste

Abrams, P. (1982): *Historical Sociology*. Open Books. Somerset.

Akerlie, O. (2001): *Frilynt folkehøgskole 1864-2001*. Norsk Folkehøgskolelag. Mysen.

Alm Andreassen T. (2006): "Truet frivillighet og forvitrede folkebevegelser? En diskusjon av hva perspektiver fra studier av sosiale bevegelser kan tilføre forskningen om frivillige organisasjoner" i *Sosiologisk tidsskrift*; Nr.2. Universitetsforlaget. Oslo.

Arendt, H. (1977): *Between past and future*. Yale University Press. New Haven.

Arne, E. (1964): *Norsk folkehøgskule i 100 år.1864-1964*. Norges Boklag. Oslo.

Berg Eriksen, Hompland, A. og Tjønneland, E. (2003): *Et lite land i verden*. Norsk idehistorie. Bind 6. Aschehoug. Oslo.

Berlin, I. (1969): *Four essays on liberty*. Oxford University Press. London. Oxford. New York.

Blokland, H. (1997): *Freedom and culture in Western Society*. Routledge. London og New York.

Borish, S.M. (1991): *The land of the living: The Danish folk high schools and Denmark`s non-violent path to modernization*. Blue Dolphin. Nevada City.

Bortne, Ø, Selle, P og Strømsnes, K. (2002): *Miljøvern uten grenser? Makt- og demokratiutredningen 1998- 2003*. Gyldendal Akademiske forlag. Oslo.

Bryman, A. (1989): *Research Methods and Organization Studies*. Routledge forlag. London og New York.

Carter, I. (1999): *A Measure of freedom*. Oxford University Press. Oxford.

Corbin, J. og Strauss, A. (1998): *Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications. Thousand Oaks.

Dahl, O.(1967): *Grunntrekk i historieforskningens metodelære*. Universitetsforlaget. Oslo.

Della Porta, D. og Diani, M. (2006): *Social Movements. An introduction*. Blackwell Publishing. Oxford.

Diani, M. (1992): "The concept of social movement." I Lipschutz, R.D (red.): *Civil Societies and social movements*. Ashgate. Brulington

Engelstad, F, Selle, P. og Østerrud, Ø.(2003): *Makten og demokratiet. En sluttrapport fra Makt- og demokratiutredningen*. Gyldendal Akademisk. Oslo.

Forfang, I. (1937): "Folkehøgskulerørsla i Noreg." i Storsteen, E, (red.): *Social Håndbok for Norge*. Norsk Forening for sosialt arbeide. Nicolai Olsens Boktrykkeri. Oslo.

- Fossgard, Stein.**(1980): *I arbeid og strid for ein idé. 75årskrift for Norsk Folkehøgskolelag 1905- 1980.* Norsk Folkehøgskolelag. Oslo.
- Grønmo, S.** (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder.* Fagbokforlaget. Bergen.
- Heywood, A.** (2004): *Political Theory. An introduction.* Palgrave Macmillan. New York.
- Karlsen, G.** (1993): *Desentralisert skoleutvikling.* Ad Notam Gyldendal. Gjøvik.
- Korsgaard, O.**(1997): *Kampen om lyset. Dansk folkeopplysning gjennom 500 år.* Nordisk forlag. Århus.
- Korsgaard, O.** (2003): ” Den store krigsdans mellom kirke og folk” i Løvlie, L., Korsgaard, O., Slagstad, R.(red.): *Dannelsens forvandlinger.* Pax forlag. Oslo.
- Korsgaard, O.** (2005): ” Den nordiske folkehøjskole i et dannelsesperspektiv” i Mikkelsen, A.(red): *Livsløst og skoleløst. Norsk folkehøgskolelag 100 år.* Cappelen forlag. Otta.
- Korsgaard, O.** (2008): ”Folkelig dannelse er vejen, ikke målet” i artikkelsamling *Om danning.* Norsk Folkehøgskolelag. Oslo.
- Kuhnle, S. Og Selle, P.** (1990):” Autonomi eller underordning? Frivillige organisasjoner og det offentlige” i Kuhnle, S. og Selle, P. (red.): *Frivillig organisert velferd – alternativ til offentlig?* Alma Mater forlag. Bergen.
- Listhaug, O.** (1989): *Nyere sosiale bevegelser og deres politiske innflytelse.* Prøveforelesning for den filosofiske doktorgrad ved UiT. Universitetet i Trondheim. Trondheim.
- Lorentzen, H.** (1994): *Frivillighetens integrasjon.* Universitetsforlaget. Oslo.
- Lorentzen, H., Selle, P. og Wollebæk, D.** (2000): *Frivillig innsats. Sosial integrasjon, demokrati og økonomi.* Fagbokforlaget. Bergen.
- Lorentzen, H.** (2004):”Farvel til amatørerne! Velferdsstaten og de frivillige organisasjonene” i *P2 akademiet*, Bind XXXI. Transit. Oslo.
- Lorentzen, H.** (2007): *Moraldannende kretsløp. Stat, samfunn og sivilt engasjement.* Abstrakt forlag. Oslo
- McDonald, T.**(1996): “What we talk about when we talk about history: The conversation of history and sociology” i McDonalds (red.): *The historic turn in the human sciences.* The University of Michigan press. Michigan.
- Mikkelsen, A.**(2005): ”Om verdier, idébrytning og forholdet mellom den kristelige og den frilynte folkehøgskolen” i Mikkelsen, A.(red.): *Livsløst og skoleløst. Norsk folkehøgskolelag 100 år.* Cappelen forlag. Otta.
- Morriss, P.** (2009): ”Power and liberalism.” i Clegg S.R. og Haugaard, M. (red.): *The SAGE Handbook of power.* SAGE publications, Ltd. London.

- Naadland, J.** (1950): *Ungdomstid-Ungdomskule*. Utgiver Jørgen Dahl. Johs. Grefslie & co Trykkeri. Mysen.
- Nerbøvik, J.** (2000): *Nasjonsbygging og modernisering*, i Skrifter frå Ivar Aasen-instituttet. Nr. 8. Høgskolen i Volda. Volda.
- Neumann, I.B.** (2001): *Norge -en kritikk*. Pax Forlag. Oslo.
- Richter, M.** (1986): "Conceptual History (Begriffsgeschichte) and Political Theory." i *Political Theory*, Vol. 14, No.4. Sage Publications, Inc. London.
- Rose, N.** (1999): *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Selle, P. og Wollebæk, D.** (2002): *Det nye organisasjonsamfunnet. Demokrati i omforming*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Selle, P. og Øymyr, B.** (1995): *Frivillig organisering og demokrati*. Det norske samlaget. Oslo.
- Silverman, D.** (2006): *Interpreting Qualitative Data*. Sage Publications. London.
- Seip, J. A.** (1974): *Utsikt over Norges historie*. Gyldendal. Trondheim.
- Skinner, Q.**(1988): "The idea of negative liberty" i Rorty, R, Schneewind, J.B og Skinner, Q. (red.): *Philosophy in history*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Skinner, Q.** (2007): *Visions of Politics. Volume 2. Renaissance virtues*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Slagstad, R.** (1998): *De nasjonale strateger*. Pax forlag. Oslo.
- Slagstad, R.**(2001): *De nasjonale strateger*. Pax Forlag. Oslo.
- Slagstad, R.**(2003): "Folkedannelsens forvandlinger" i Løvlie, L., Korsgaard, O., Slagstad, R.(red): *Dannelsens forvandlinger*. Pax forlag. Oslo.
- Sørensen, Ø.** (red.) (1998): *Jakten på det norske. Perspektiver på utviklingen av en norsk identitet på 1800-tallet*. Gyldendal Akademisk. Oslo.
- Sørensen, Ø.** Red.(2007): *Jakten på det norske. Perspektiver på utviklingen av en norsk nasjonal identitet på 1800-tallet*. Gyldendal Akademisk. Oslo.
- Thingnes, J.** (1979): *Striden om ungdomsskolen. Om samordning av folkehøgskolar, fylkesskolar og kristelege ungdomskolar 1919- 1955*. Hovedfagsoppgave ved Universitetet i Bergen. Bergen.
- Thorkildsen, D.** (red.) (1996): *Grundtvigianisme og nasjonalisme i det 19. århundre*. KULTs skriftserie nr.70 Norsk forskningsråd. Oslo.

Thorkildsen, D. (2005): ”Norsk Folkehøgskole- motkulturell kraft eller moderniseringsagent” i Mikkelsen, A. (red.): *Livslust og skolelyst. Norsk folkehøgskolelag 100 år*. Cappelen forlag. Otta.

Thorkildsen, D. (2007): ”En nasjonal og moderne utdanning” i Sørensen, Ø. (red.): *Jakten på det norske. Perspektiver på utviklingen av en norsk identitet på 1800-tallet*. Gyldendal forlag. Oslo.

Togeby, L. (2005): ”Hvorfor den store forskjell” i *Tidsskrift for samfunnsforskning* Nr.1 2005. Universitetsforlaget. Oslo.

Yin, R. K. (2003): *Case Study Research*. Sage publications. California.

Økland, M.(2008): ”Hva vil folkehøgskolen- med folkehøgskolen” i artikkelsamling *Om danning*. Norsk Folkehøgskolelag. Oslo.

Internettreferanser

Felles informasjonsside for folkehøgskolen: <http://www.folkehogskole.no/>

Nedlastet 10.11.2008

Norsk Folkehøgskolelag: <https://folkehogskolene.net/wips/121051519>

Nedlastet 10.11.2008

Korrespondanse per telefon og e-post høst 2008 og vår 2009

Dag Wollebæk, Gol.

Folkehøgskolekontoret i Oslo

Høgskulebladet / Folkehøgskole

Årgang:

1911

1913

1914

1917

1918

1919

1920

1945

1946

1948

1949

1950
1987
2001
2002
2003

Årsmøteprotokoller

Møteprotokoll 1917- 1938: Referat fra møte: 1917, 1918, 1919 og 1920.

Møteprotokoll 1938 – 1951:Referat fra møte: 1938, 1939, 1945 og 1946.

Møteprotokoll fra årsmøtet 2002.

Offentlige dokumenter

Høringsuttalelser

Utkast til lov om folkehøgskoler. Oslo Kunnskapsdepartement, 2002. Høringsfrist 1. Mars 2002.

Uttalelser fra følgende frilynte folkehøgskoler: Svanvik, Follo, Seljord, Buskerud, Hallingdal, Ringerike, Ål, Skogn, Sunnhordland, Toten, Karmøy, Solbakken, Ringebu, Lofoten, Nordmøre, Elverum, Agder, Fjordane, Skiringssal, Voss, Hardanger, Sund, Sagavoll, Peder Morset, Torshus, Skjeberg, Sogndal, Fosen, Romerrike, Vestoppland, Tonheim og Fana.

Stortingsmeldinger

Forhandlinger fra 11. Juli 1919. Stortingstidene 1919. Del 7b. Centraltrykkeriet Kristiania. 1919. side 2271-2288.

Ot. Prp.nr. 82 (1949) Stortingsforhandlinger 1949. tredje del. Proposisjoner og meldinger. Tredje del inneholdende de for odelstinget framsatte saker, Ot. Prp. Nr. 1-94 og Ot. Meld. Nr.1 Oslo, trykt i flere boktrykkerier. Side 1- 10.

Som vedlegg: Samordningsnemnda for skoleverkets rapport. Tilråding om lov om folkehøgskoler. 1948. side 1- 28.

Stortingsforhandlinger 1949 sjette del. A. Innstillinger til Stortinget. Oslo 1949. Trykt hos J.Chr. Gundersen. Inst. O. Nr. 182. Tilråding frå kyrkje- og skulenemnda om lov om folkehøgskoler.(Ot.Prp.Nr.82) side 223-229.

Stortingsforhandlinger 1949 åttende del. Trykt i Centraltrykkeriet Oslo, 1949.

Inneholder: - Forhandlinger i Odelstinget, side 527-533. 19.juli.1949.

- Forhandlinger i Lagtinget, side 198-199.29.juli. 1949.

Norges Offentlige Utredninger (2001:16): *Frihet til mangfold* .avgitt 2.mai 2001.Kunnskapsdepartementet. Oslo.

Forhandlinger i Odelstinget, 24.10.2002

<http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Odelstinget/2002-2003/021024/1/>

Nedlastet 30.01.2009.

Departementets utkast til lov om folkehøgskoler. Høringsnotat 7. 02.2002.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2002/Utkast-til-lov-om-folkehogskoler-Vedlegg-1-Horingsnotat.html?id=451124->

Nedlastet 20. 04.2009.

Lov om folkehøgskoler, vedtatt 6.12.2002 :

<http://www.lovdatab.no/all/tl-20021206-072-0.html#5>

Nedlastet 20.04.2009

Norsk samfunnsvitenskapelige dataregister. Data om det politiske system.

<http://www.nsd.uib.no/storting/->

Nedlastet 20.04.2009