

SIGVART TØSSE

**Frå folkeopplysning til
vaksenopplæring**

Dr.philos-avhandling 2004

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU

Trondheim

ISBN 82-471-6887-1 (elektronisk)

ISBN 82-471-6689-8 (trykt)

FØRØRD

Da eg byrja som forskar på Norsk vaksenpedagogisk institutt (NVI) i 1992, var folkeopplysning eit lite utforska tema. Det var naturleg for meg som utdanna historikar og ny på feltet å kaste meg over historia til folkeopplysninga og vaksenopplæringa og den nasjonale og internasjonale utviklinga på feltet. Dei første åra var ein god læreperiode med litteraturstudiar og etablering av kontakt og samarbeid med forskarar i andre nordiske land. Eg oppdaga da at folkeopplysning og folkbildning ikkje var så marginalt eit forskingstema i nabolanda våre som det har vore i Norge. Det gav meg vidare inspirasjon, og instituttsjef Vigdis Haugerud oppmuntra meg til å gjere norsk folkeopplysning til mitt hovudprosjekt ved NVI.

Det første større resultatet vart rapporten *Kunnskap, danning og opplysning* (1997) som tok for seg kunnskapssyn og danningideal i norsk folkeopplysning på 1800-talet. Deretter følgde ein studie av politisk opplysningsarbeid i norsk arbeidarrørsle frå 1880-åra til 1940. I denne avhandlinga er desse to studiane innarbeidde, og vaksenopplæringa si historie og utvikling er følgd vidare fram til notida. Eg vil rette ein takk til avdelingsdirektør Ragnhild Lofthus ved forskingsavdelinga i Vox for tolmød og stor velvilje til at eg har fått fullføre dette arbeidet. Dernest må eg takke mine to lesarar, kommentatorar og faglege rådgivarar, Alfred Oftedal Telhaug ved NTNU og Gunnar Grepperud ved Universitetet i Tromsø. Telhaug har fungert som rettleiar for arbeidet, og begge har gitt uvurderleg hjelp ut frå sikker kunnskap til den historiske pedagogikken og vaksenopplæringsfeltet. Eg vil gjerne også takke tidlegare og nåverande kollegaer ved NVI/Vox for interesse, samtalar, inspirasjon og godt samarbeidsmiljø. Takk også til Bodil Blom for praktisk hjelp med å ferdigstille produktet.

Trondheim, februar 2004

Sigvart Tøsse

INNHALD

PROBLEMSTILLINGAR, TEORETISKE PERSPEKTIV OG TIDLEGARE FORSKING-----	1
1 TEMA OG PROBLEMSTILLINGAR-----	3
1.1 Presentasjon-----	3
1.2 Problemstillingar-----	4
1.2.1 Utvikling og trendar-----	4
1.2.2 Idear og førestellingar-----	4
1.2.3 Aktørane og aktiviteten-----	4
1.2.4 Utdanningspolitikken-----	5
1.2.5 Ei pluralistisk og eksplorativ tilnærming-----	6
1.3 Avgrensing-----	6
1.4 Periodisering-----	8
2 TEORETISKE PERSPEKTIV OG KJELDER-----	11
2.1 Å fortelje, forstå og forklare-----	11
2.2 Tekst og kontekst-----	14
2.3 Analytiske perspektiv-----	17
2.3.1 Analytiske begrep-----	17
2.3.2 Hegemoni som teoretisk perspektiv-----	18
2.4 Kjelder-----	27
3 TIDLEGARE FORSKING-----	28
VAKSENOPPLÆRING FØR 1940 – EIT INTERNASJONALT PERSPEKTIV-----	33
4 OPPHAV OG RØTER-----	35
4.1 Forlauparar-----	35
4.2 Idéhistorisk bakgrunn-----	37
4.2.1 Pietismen-----	37
4.2.2 Empirisme-----	38
4.2.3 Rasjonalisme-----	38
4.2.4 Kant: Det myndige mennesket-----	38
4.2.5 Rousseau: Det suverene, autentiske og sjølvaktive mennesket-----	39
4.2.6 Filantropinismen-----	40
4.2.7 Romantikken-----	40
4.3 Inspirasjonen frå opplysningsfilosofien-----	40
4.4 Søndagsskolar og elementær undervisning for vaksne-----	41
4.5 Kveldsskolar-----	43
4.6 Mekaniske institutt-----	44
4.7 Lyceum-----	46
4.8 ”Self-improvement” og ”mutual improvement”-----	46
4.9 Popularisering gjennom foredrag-----	47
4.10 Vaksenopplæring i organisasjonar og folkerørsler-----	48
4.11 Skolar og institusjonar-----	50
4.12 Vaksenopplæring som kultur og del av det nasjonsbyggjande arbeidet-----	51
4.13 Statleg intervensjon og initiativ-----	52
5 DEN FORMATIVE PERIODEN - FRÅ SLUTTEN AV 1800-TALET TIL 1940-----	53
5.1 Universitetet ut til folket-----	53
5.2 Arbeidaropplysning-----	57
5.3 Særskilde skolar og institusjonar-----	60
5.4 Andre skoletiltak-----	61
5.5 Vaksenopplæring under økonomiske kriser-----	63
5.6 Nye media og undervisningsformer-----	64

5.7	Statleg engasjement	66
5.8	Profesjonelle organisasjonar	66
5.9	Forskning og undervisning	67
FOLKEOPPLYSNING PÅ 1800-TALET		69
6	ARVEN FRÅ OPPLYSNINGSTIDA	71
6.1	Organisasjonar og opplysningsskrifter	72
6.2	Peder Hansen og leseselskapa	74
6.3	Opplysning til alle, men tilpassa stand og stilling	75
6.4	Søndagsskolar	77
7	RELIGIØS OPPLYSNING	80
7.1	Haugerørsla	80
7.1.1	Ideologi	82
7.1.2	Opplysningsarbeid	83
7.1.3	Lekmannsrørsler og folkeopplysning	85
8	STATSBORGARLEG OPPLYSNING	87
8.1	Henrik Wergeland	88
8.2	Peder Soelvold	90
8.3	Haugianske bondeførarar	91
8.4	Allmugeskolen som grunnlag for folkeopplysning	93
8.5	Høgre allmugeskolar	95
8.6	Jordbruksskolar	97
8.7	Kvinnedanninga	98
8.8	Husmorskolar	99
8.9	Marcus Thrane	100
9	SELSKABET FOR FOLKEOPPLYSNINGENS FREMME	103
9.1	Bakgrunnsfaktorar og årsaker	104
9.1.1	Økonomisk og sosial bakgrunn	104
9.1.2	Grundtvigianisme	105
9.1.3	Seminaristar som folkeopplysarar	105
9.1.4	Opplysning mot religiøs, politisk og sosial uro	105
9.2	Målgruppe og strategi	107
9.3	Opplysningsprogram og aktivitet	109
9.4	Opplysningsideologi	111
9.4.1	Harmoni og integrasjon	111
9.4.2	Opplysning som vilkår for framsteg og økonomisk vekst	112
9.4.3	Folkeleg fornuft som kunnskapskjelde	114
9.4.4	Vekselverknad og sjølvopplysning	116
FOLKERØRSLENE SI TID FRAM TIL 1940		119
10	AVHALDSRØRSLA	121
10.1	Mål og politisk strategi	122
10.2	Utoverretta folkeopplysning	123
10.3	Studiearbeid	124
10.3.1	Oscar Olsson, studiesirkelens far	124
10.3.2	Norsk implementering	125
10.3.3	Vekt på systematikk og organisering	126
10.3.4	Vidt emnespenn	127
10.3.5	Omfang og utvikling	128
11	NORSKDOMSRØRSLA	129
11.1	Grundtvig	129
11.1.1	Påverknaden frå Grundtvig	131
11.2	Dei første folkehøgskolane	132
11.2.1	Sagatun 1864	132

11.2.2	Vonheim og Christopher Bruun-----	133
11.3	Norskdomsideologien -----	134
11.3.1	Folkeånd -----	135
11.3.2	Folkeleg opplysning -----	139
11.3.3	Morsmålet -----	141
11.4	Danningsteorien -----	145
11.4.1	”En ny dannelsesvei”-----	145
11.4.2	Fri vekst og sjølvutvikling-----	146
11.4.3	Sjelsevnene -----	147
11.4.4	”Selvbevissthet” -----	148
11.4.5	Samvit-----	149
11.4.6	Fridom og vilje-----	150
11.4.7	Ånd og nytte-----	151
11.4.8	Kroppsarbeid -----	151
11.4.9	Kvinnedanninga-----	153
11.5	Skole og allmenndanning -----	153
11.5.1	Vekking først-----	154
11.5.2	Allmenndanning -----	155
11.5.3	Kva fag og emne verka dannande? -----	156
11.5.4	Kunnskapen si rolle i danninga -----	159
11.5.5	Pedagogikk: Det levande ordet-----	159
11.6	Folkehøgskolen som rørsle og institusjon-----	160
11.6.1	Folkeopplysning for alle -----	161
11.6.2	Amtsskolar-----	162
11.6.3	Kristelege ungdomsskolar -----	163
11.6.4	Folkehøgskolen og staten -----	165
11.6.5	Toppskolen som ikkje blei noe av -----	166
11.6.6	Skolar og elevar-----	167
11.7	Målrørsla -----	168
11.7.1	Organisering-----	168
11.7.2	Motreaksjon -----	169
11.7.3	Målpolitiske kampsaker og opplysningsverksemd -----	169
11.8	Ungdomslag -----	175
11.8.1	Oppstart -----	175
11.8.2	Gjennombrøt for organisasjonen-----	178
11.9	Ideologiske særtrekk ved ungdomslagsrørsla -----	179
11.9.1	Nøytral og upolitisk - men Venstre-dominert -----	179
11.9.2	Frilynde -----	180
11.9.3	Kristendom og norskdomb -----	181
11.9.4	Forsvar -----	182
11.10	Opplysning: Ideal og formål-----	184
11.10.1	Sjølvopplysning-----	184
11.10.2	Medborgaroppseding-----	185
11.10.3	Personleg danning og åndeleg utvikling -----	186
11.11	Arbeidsoppgåver og saker -----	187
11.11.1	Målsak-----	188
11.11.2	Avhaldsak-----	188
11.11.3	Sogelag og museum -----	188
11.11.4	Arbeid og yrke -----	189
11.11.5	Helse og kroppskultur-----	190
11.12	Opplysningsmiddel -----	191
11.12.1	Blad, folkeskrifter og boksamlingar-----	191
11.12.2	Foredrag-----	192
11.12.3	Kveldsskolar-----	194
11.12.4	Studiearbeid -----	195
11.12.5	Uformelle læring gjennom lagsarbeidet -----	197
11.12.6	Samla opplysningsaktivitet-----	200

12	ARBEIDAROPPLYSNING, FRIUNDERVISNING OG FOREDRAG-----	201
12.1	Borgarlege arbeidarforeiningar-----	201
12.2	Studentane si fri undervisning-----	204
12.2.1	Reorganisering og ny vekst.-----	205
12.2.2	Friundervisninga utanfor Oslo-----	207
12.3	Arbeidarakademi-----	208
12.3.1	Innhald-----	209
12.3.2	Ideologi-----	210
12.3.3	Foredrag som ”kulturelt vekkelsesarbeide”-----	210
12.3.4	Tilhøyrarar-----	211
12.3.5	Vekst og nedgang-----	211
12.4	Foredrag i NRK-----	212
13	DEN UAVHENGIGE ARBEIDAROPPLYSNINGA-----	214
13.1	Fagrørsla-----	214
13.2	Partiorganisasjonen-----	215
13.3	Ungdomsrørsla-----	217
13.4	Opplysningsideologi og ideologiske brytingar-----	219
13.4.1	Danning og kultivering-----	220
13.4.2	Demokratisering av kulturen-----	222
13.4.3	Konstruksjonen av ein sosialistisk ideologi-----	223
13.5	Praktisk skolering-----	225
13.5.1	Kveldsskolar-----	225
13.5.2	Studiearbeid-----	226
13.6	Nye ideologiske brytingar-----	227
13.6.1	Inspirasjonen frå Sovjet-----	228
13.7	Opplysningsoffensiv-----	230
13.7.1	Den sosialistiske dagskolen-----	230
13.7.2	Kveldsskolar-----	231
13.7.3	Studiesirkklar-----	232
13.7.4	Brevskole-----	233
13.8	Kulturdebatt-----	234
13.8.1	Overtaking og distansering-----	235
13.8.2	Kultursyntese-----	235
13.8.3	Separatisme-----	236
13.9	Nytt oppsving i opplysningsarbeidet-----	238
13.9.1	Årsaker til oppsvinget-----	240
14	ARBEIDAROPPLYSNINGA UNDER AOF-----	242
14.1	Nordiske føredøme-----	243
14.1.1	Sverige: Arbetarnas bildningsförbund-----	243
14.1.2	Danmark: Arbejdernes oplysningsforbund-----	245
14.2	Studie- og skoleringsarbeidet-----	246
14.2.1	Kveldsskolar-----	246
14.2.2	Dagskolar-----	248
14.2.3	Studiesirkklar-----	248
14.2.4	Kurs-----	252
14.3	Opplysningsarbeid i særorganisasjonane-----	253
14.3.1	Arbeidernes lytterforbund-----	253
14.3.2	Arbeidernes idrettsforbund-----	255
14.3.3	Helseopplysning gjennom arbeidarsaniteten-----	255
14.3.4	Seksuell opplysning-----	256
14.3.5	Skole- og kulturorganisasjonar-----	256
14.4	Opplysningsmiddel og spreingsformer-----	257
14.4.1	Teater-----	257
14.4.2	Film-----	259
14.4.3	Feriereiser-----	262
14.4.4	Det kulturelle støtteapparatet-----	262

14.5	AOF som propagandasentral -----	263
14.5.1	Klassekamp og leirideologi-----	263
14.5.2	Kampen om folket -----	264
14.5.3	Den fascistiske og nazistiske trugselen -----	264
14.5.4	Propagandametodar-----	266
14.5.5	Gjennomføring -----	267
14.6	Skolepolitikk-----	268
14.6.1	Skole for ”arbeidernes frigjørelse” -----	268
14.6.2	Skole for ”arbeidslivets krav”-----	270
14.6.3	Vitskapleggjing -----	271
14.7	Frå arbeidarkultur til forsvar av borgarleg kultur -----	273
14.7.1	Separatisme og arbeidarkultur -----	274
14.7.2	Demokratisering og overtaking av borgarleg kultur-----	275
14.7.3	Kritisk tileigning-----	275
14.7.4	Dilemma og konflikhtar -----	277
14.7.5	Forsvar av kulturarven -----	278
14.8	Arbeidarhøgskole -----	280
14.8.1	Formål-----	280
14.8.2	Liberal education og arbeidsskolen som ideal -----	282
14.9	Effekt og resultat-----	284
15	BYGDEFOLKETS OPPLYSNINGSNEMND-----	286
16	BREVUNDERVISNING -----	289
17	HELSEOPPLYSNING OG HUSMOROPPLYSNING -----	292
17.1	Kampen mot folkesjukdomane -----	292
17.2	Sjukepleie og utdanning av helsepersonell -----	295
17.3	Kosthald, tannpleie og førebyggjande arbeid retta mot barn -----	296
17.4	Husmoropplysning og husmorutdanning-----	297
18	SAMORDNING OG STATLEG ENGASJEMENT-----	300
18.1	Samnemnda for studiearbeid -----	300
18.2	Plan for folkeopplysningsarbeidet -----	301
19	FOLKEOPPLYSNING 1800-1940: OPPSUMMERING OG KONKLUSJONAR -----	304
19.1	Opplysning som eit religiøst og filantropisk prosjekt -----	304
19.2	Opplysning som eit moderne prosjekt-----	305
19.3	Opplysning som eit demokratisk prosjekt-----	305
19.4	Opplysning til forsvar for hegemoniet og den sosiale harmonien -----	306
19.5	Folkeopplysning som kulturell og nasjonal danning -----	307
19.6	Folkeopplysnings som popularisering av vitskap-----	307
19.7	Politisk danning -----	308
19.8	Folkeopplysning som motkultur -----	308
19.9	Folkeopplysning som sjølvdanning-----	309
19.10	Sivilsamfunn, stat og marknad -----	309
19.11	Norsk og internasjonal utvikling -----	310
	FOLKEOPPLYSNING SOM KULTUR 1945-1960 -----	313
20	KULTURELL GJENREISING-----	315
20.1	Planlegging i eksil -----	315
20.2	Arbeidarrørsla på offensiven -----	316
20.3	”Vår kulturs framtid” -----	318
20.4	Demokrati som motivering for opplysning -----	318
20.5	Modernisering og vitskap -----	320
21	INSTITUSJONALISERING -----	322
21.1	Ungdom, fritid, idrett og helse -----	322
21.2	Organisert samvirke mellom organisasjonane og staten -----	324
21.3	Også skepsis til statleg innblanding -----	326

21.4	Offentleg støtte	327
21.5	Universiteta engasjerer seg	331
22	AOF OG ARBEIDARRØRSLA	333
22.1	Nye retningslinjer	333
22.2	Avideologisering og avpolitisering	334
22.3	Kulturprogram	335
22.3.1	Statstillit og vern om det sivile samfunnet	336
22.3.2	Nytt begrep: vaksenopplæring	337
22.4	Opplysningsarbeidet i AOF	338
22.4.1	Organisasjonsoppbygging	338
22.4.2	Sørmarka	340
22.4.3	Fagleg skolering	341
22.4.4	Politisk skolering	342
22.4.5	Allmenn og allmenndannande skolering	343
22.4.6	Hobbykurs	343
22.4.7	Kultur	344
22.4.8	Fleire emne og tema	345
22.4.9	Studieformer	346
22.4.10	Deltakarar	347
22.4.11	Finansiering	348
23	NYTT OPPSVING FOR FOLKEAKADEMIA	349
24	BREVUNDERVISNING SOM ALTERNATIV UTDANINGSVEG	353
24.1	Brevundervisning for sjøfolk	356
24.2	Brevundervisning i Forsvaret	356
25	AVHALDSOPPLYSNING	358
25.1	Studiearbeidet	359
26	NORGES HUSMORFORBUND	362
26.1	Saker	362
26.2	Studiearbeid	364
27	FRIUNDERVISNINGA	367
28	NOREGS UNGDOMSLAG	372
28.1	Formål	372
28.2	Medlemsutvikling	373
28.3	Studiearbeidet	374
28.4	Eit mangfald av aktivitetar – og stridsspørsmål	375
29	FOLKEHØGSKOLEN	377
29.1	Yngre elevar	378
29.2	Staten og folkehøgskolen	378
29.3	Folkehøgskolen sin plass i skoleverket	380
29.4	Andreårsliner og spesialisering	381
29.5	Praktiske fag og liner	382
29.6	Karakterar	383
29.7	Særskolar og organisasjonsskolar	383
29.8	Mål og innhald	384
29.9	Folkehøgskolen og vaksenopplæringa	385
30	OFFENTLEG UTGREIING: GRAN ANDRESEN KOMITEEN	386
30.1	Internasjonale impulsar	387
30.2	Gran Andresen komiteen	388
	VAKSENOPPLÆRING SOM UTDANNING OG YRKESRETTA OPPLÆRING 1960-1981	391
31	NY VAKSENOPPLÆRINGSPOLITIKK	393

31.1	Vaksenopplæring som opplæring (training) -----	393
31.2	Vaksenopplæring som utdanning (education) -----	397
31.3	Vaksenopplæring som etter- og vidareutdanning -----	398
31.4	Debatten om St.prp. 92 og stridsspørsmåla i vaksenopplæringa -----	401
31.5	Opplysningsorganisasjonane og St.prp. nr. 92 -----	405
32	LOV OM VAKSENOPPLÆRING -----	407
32.1	Generell oppfatning av vaksenopplæring -----	409
32.2	Ny kulturpolitikk -----	411
32.3	Målsettinga i vaksenopplæringa -----	412
32.4	Arbeidsdeling -----	416
32.5	Styringsorgan -----	418
32.6	Finansiering -----	420
32.7	Politisk studiearbeid -----	422
32.8	Nytte-perspektivet -----	422
32.9	Lærarutdanning og forskning -----	423
33	FRÅ BREVUNDERVISNING TIL FJERNUNDERVISNING -----	425
33.1	”Skoleverkets forlengede arm” -----	425
33.2	Kombinert undervisning -----	426
33.3	Statsstøtte -----	427
33.4	Deltaking -----	428
33.5	Radio og fjernsyn -----	428
34	EI ”BORTIMOT EKSPLOSJONSARTET” UTVIKLING -----	432
34.1	Opplysningsorganisasjonane -----	432
34.1.1	Profesjonalisering -----	436
34.1.2	Geografisk spreing og styrking av det lokale organisasjonsapparatet -----	438
34.2	Arbeidsformer og aktivitetsutvikling i vaksenopplæringa -----	438
34.2.1	Kveldsskolar og studieringar -----	439
34.2.2	Brevundervisning -----	440
34.2.3	Kurs -----	440
34.2.4	Foredrag -----	441
34.2.5	Universitetssirklar og studieringar på høgre nivå. -----	441
34.2.6	Amatørkunst -----	442
34.2.7	Vaksenopplæring i skoleverket -----	442
34.2.8	Omskolering, sysselsettingstiltak og intern bedriftsopplæring -----	443
35	STATSSTØTTE; VEKST OG INNSTRAMMING -----	445
35.1	Kommunal og fylkeskommunal støtte -----	448
35.2	Økonomisk innstramming -----	449
36	MÅL OG INTENSJONAR – RESULTAT OG KONSEKVEN SAR -----	451
36.1	Rekruttering og deltaking -----	451
36.1.1	Deltaking i yrkesretta vaksenopplæring -----	451
36.1.2	Deltaking i vaksenopplæring i skoleverket -----	452
36.1.3	Vaksenopplæringa i folkeopplysande organisasjonar -----	452
36.1.4	Den totale deltakinga i vaksenopplæring -----	453
36.2	Utjamning? -----	455
36.2.1	Alder, utdanning og kjønn -----	455
36.2.2	Geografisk utjamning? -----	457
36.3	Førstegangsutdanninga og arbeidsdelinga -----	461
36.4	Tiltak for særskilde grupper -----	464
37	ARBEIDERNE S OPPLYSNINGSFORBUND -----	467
37.1	AOF sitt forhold til parti- og fagrørsle -----	468
37.2	Fagleg og politisk skolering -----	469
37.2.1	Tillitsmannsopplæring -----	470
37.2.2	Bedriftsdemokrati -----	470
37.2.3	Arbeidsmiljøopplæring -----	471

37.3	Kulturarbeid	472
37.4	Internasjonal orientering	474
37.5	Studiearbeid	475
37.5.1	Studieringar og kveldsskolar	476
37.5.2	Universitetssirklar	477
37.5.3	Kurs og førelesingar	477
37.5.4	Kjønns- og aldersfordeling	478
37.5.5	Emne	479
37.5.6	Økonomi	481
38	FOLKEUNIVERSITETET	483
38.1	Ekspansjon	483
38.2	Orientering mot høgre utdanning	484
39	FOLKEAKADEMIA	488
40	FOLKEHØGSKOLEN ORIENTERER SEG MOT VAKSENOPPLÆRINGA	492
40.1	Orientering mot vaksenopplæring	493
40.1.1	Akademiet i Rauland	495
40.1.2	Fridom og sjølvstende eller tilpassing?	496
	KOMPETANSEUTVIKLING, ETTER- OG VIDAREUTDANNING 1981 - 2003	499
41	VAKSENOPPLÆRING UNDER MARKNADENS ÅR	501
41.1	Arbeidarpartiet og vaksenopplæringa	501
41.1.1	Utdanning og arbeid	503
41.1.2	Borgarleg kritikk	505
41.2	Høgre og vaksenopplæringa	507
41.2.1	Omprioritering	507
41.2.2	Rammestyling	509
41.2.3	Motbør	509
42	NY REFORMPOLITIKK	512
42.1	Rett til livslang læring?	512
42.2	Nye argument for vaksenopplæringa	514
42.2.1	Vaksenopplæring som kompetanseutvikling	514
42.2.2	- og som etter- og vidareutdanning	515
42.2.3	Det internasjonale og globale argumentet	516
42.3	Hernes: Både-og	517
42.4	Omstrukturering og lovendingar	517
43	KOMPETANSEREFORMA	521
43.1	Bakgrunn og forarbeid	521
43.2	Buerutvalet og stortingsmeldinga om kompetansereforma	524
43.2.1	Globaliseringsargumentet	525
43.2.2	Konsekvensar for utdanningssystemet	527
43.2.3	Realkompetanse	528
43.2.4	Utdanningspermisjon	529
43.2.5	Læringsarenaer	530
43.2.6	Styringsorgan	531
43.2.7	Reform for alle?	532
43.2.8	Utdanning, eit særleg sosialdemokratisk prosjekt?	532
43.3	Tiltak og resultat	535
43.3.1	Kompetanseutviklingsprogrammet	536
43.3.2	Dokumentasjon av realkompetanse	537
43.3.3	Rett til grunnskoleopplæring og høgre opplæring	538
43.3.4	Rett til utdanningspermisjon	539
43.3.5	Økonomiske støtteordningar	539
43.3.6	Folkeopplysning og demokratisk deltaking	540

44	FOLKEHØGSKOLEN – ”STORTINGETS HJERTEBARN”	542
44.1	Ny lov 1984	542
44.2	Orientering mot vaksenopplæring gjennom korte kurs	544
44.3	Elevtilgang	546
44.3.1	Motivasjon og fagval	547
44.4	Kompetansespørsmålet	548
44.5	Folkehøgskolen i utdanningspolitikken	551
45	REKRUTTERING, DELTAKING OG OFFENTLEG STØTTE	554
45.1	Statstilskott	554
45.2	Førstegongsopplæring i skoleverket	556
45.2.1	Grunnskole	556
45.2.2	Vidaregåande opplæring	557
45.2.3	Høgre utdanning	558
45.3	Norskopplæring for innvandrar	559
45.4	Fjernundervisning	560
45.5	Tillitsmannsopplæring	563
45.6	AMO-kurs	563
45.7	Studiearbeid i opplysningsorganisasjonar	564
45.7.1	Deltakarane	566
45.7.2	Opplysningsorganisasjonane som kulturberarar	570
45.7.3	Organisasjonane som skolar i demokrati	571
45.7.4	Supplement til skoleverket	572
45.7.5	Ein alternativ veg til utdanning?	574
45.7.6	Sjølvlæring og lærarundervisning	574
45.8	Arbeidets lange arm	576
45.9	Skeivrekuttering	578
45.9.1	Kjønn	578
45.9.2	Alder	579
45.9.3	Utdanning	579
45.9.4	Geografi	580
46	VAKSENOPPLÆRING ETTER 1945: OPPSUMMERING OG KONKLUSJONAR	583
46.1	Staten og folkeopplysninga før 1940	583
46.2	Ny kontekst og nye rammefaktorar etter 1945	585
46.3	1945-60: Demokratisering av (fin)kulturen	587
46.4	1960-80: Institusjonalisering	588
46.4.1	1960-åra: Yrkesopplæring og allmennutdanning	589
46.4.2	1970-åra: Kulturelt demokrati og likestilling	590
46.5	1980-2003: Vaksenopplæringa under arbeidslivets herredømme	594
46.5.1	1980-åra: Marknadsliberalisering	594
46.5.2	1990-åra: Globalisering	596
	LITTERATUR OG KJELDER	603

**PROBLEMSTILLINGAR, TEORETISKE PERSPEKTIV
OG TIDLEGARE FORSKING**

1 TEMA OG PROBLEMSTILLINGAR

1.1 Presentasjon

Temaet for dette arbeidet er framveksten og utviklinga av eit fenomen med mange namn, men som med eit overordna begrep her blir kalla vaksenopplæring. I røynda er det eit begrep som høyrer til tida etter 1945, medan folkeopplysning vil vere det dekkande ordet for tida før. Som tittelen på avhandlinga seier er det utviklinga frå folkeopplysning til vaksenopplæring som blir skildra. Denne begrepsutviklinga har parallellar i andre språksamfunn, t.d. i Sverige der ein talar om folkbildning og vuxenutdanning og i Tyskland der begrepsbruken har endra seg frå Volksbildung til Erwachsenenbildung.¹ Det samlande begrepet i engelsk språkbruk er *adult education*. Det dekkjer praksisfeltet, fagfeltet og forskingsfeltet og omfattar i tillegg både *education* og *learning* frå det heilt uformelle til det formelle. Dette engelske begrepet har eksistert i to hundre år, og eg vil her bruke vaksenopplæring (i tillegg til folkeopplysning) for alle periodar.

Fenomenet eller samfunnsaktiviteten vaksenopplæring er ofte omtala som eit *felt*.² Dels har vaksenopplæring også blitt oppfatta som ei *sosial rørsle*. I ei amerikansk framstilling heiter det at *adult education* vart født som rørsle etter første verdenkrig og ”grew to maturity after World War II”. I mellomkrigstida vart *adult education* ”a social force in its own right”, og i 1962 skreiv M. Knowles historia til *The Adult Education Movement in the U.S.*³ Men i 2000 stilte Peter Jarvis spørsmålet om ein ikkje har kome til slutten for ”adult education as a social movement” med den grunnivinga at ”adult education has been subsumed within lifelong learning by the forces of globalisation”.⁴ Ei tredje nemning er også *system*, men vaksenopplæring er i så fall eit særleg *shadow educational system*.⁵ Det uklare med feltet eller systemet er at det ikkje let seg avgrense innafor utdanninga sitt område. Det har særleg tilknytning til kulturfeltet og arbeidslivets område. Det uklare ligg også i mange begrep som er nytta om feltet, og vi skal møte fleire enn dei som er nemnde så langt.

Eit utgangspunkt for denne studien er å få større klårleik og oversikt over feltet og å forstå korleis vaksenopplæring har oppstått og utvikla seg fram til i dag. Ei generell problemstilling kan dermed formulerast slik: Korleis kom vaksenopplæringa fram til den posisjonen at regjeringa framheva denne i 1974 som ”en av de viktigste oppgaver som foreligger i vårt utdanningsamfunn”?⁶ Og korleis vart denne oppgåva handsama av det norske samfunnet etterpå?

¹ Rubenson, 1995.

² Om det er eit felt i Bourdieu sin forstand, skal eg ikkje diskutere her, men viser til Tønseth, 2002.

³ Stubblefield, 1991.

⁴ Jarvis, 2000b.

⁵ Nordhaug, 1991.

⁶ St. prp. nr. 67 (1974–75).

1.2 Problemstillingar

Dette hovudtemaet kan inndelast i fire undertema eller perspektiv for skildring, drøfting og analyse; utviklingsperspektivet, ideologiperspektivet, aktørperspektivet og det utdanningspolitiske perspektivet.

1.2.1 Utvikling og trendar

Mitt første spørsmål i dette arbeidet er: Når oppstod vaksenopplæring som tiltak og fekk ei begrepsfesting? Kvar i verden byrja det, og i kva grad var norske tiltak resultat av eller inspirerte av internasjonale liknande tiltak i andre land? I del 2 og 3 tar eg derfor opp det internasjonale perspektivet og ser på framveksten av *adult education* i andre land. Når kan vi tale om at vaksenopplæring ikkje berre er noen einskildtiltak, men eit eige felt? Gjennom heile arbeidet er skildring og analyse av utviklinga sentralt, dvs. utviklinga frå idear til einskildtiltak og til at vaksenopplæringa blir institusjonalisert og integrert i statleg politikk. Korleis endra vaksenopplæringa seg, kva kjenneteikna feltet til ei kvar tid og kva slags trendar kan vi observere?

1.2.2 Idear og førestellingar

Det neste spørsmål er kva slags idear og førestellingar som har vore framtreddane i vaksenopplæringa og i kva grad generelle idéstraumar, ideologisk-filosofiske retningar eller spesielle førestellingar har påverka eller styrt aktiviteten og utviklinga. Er det muleg å identifisere visse ideberarar? Dette betyr at eg legg vekt på å studere formuleringsarenaen og diskursen om vaksenopplæringa. På formuleringsarenaen finn vi målsettingane, intensjonane og dei normative førestellingane om kva aktørane vil med vaksenopplæringa. Dette blir ei side ved feltet som må jamførast med realiseringsarenaen der vi finn vi praksisen, funksjonen, effekten og resultatata.⁷ Begge arenaer har interesse, men ut frå mitt kjeldemateriale vil tyngdepunktet ligge på formuleringsarenaen. Materialet vil seie mye om intensjonen, dvs. kva personar, organisasjonar og styresmakter vil med vaksenopplæringa, men det manglar mye materiale som kan vise om folkeopplysninga nådde ut til folk, kva som vart oppfatta og lært i vaksenundervisninga og kva som vart det faktiske utbyttet, resultatet og effekten elles. Einskildstudiar vil kunne kaste lys over dette, og i den grad det er gjort, vil eg referere til slike.

1.2.3 Aktørane og aktiviteten

For å svare på kva vaksenopplæring er, må vi studere aktørane og aktiviteten. Men kven er aktørane i vaksenopplæringa? Generelt er begrepet aktør knytt til einkvar som set i verk eller inngår i sosiale handlingar. Aktørane kan vere individ eller kollektiv. Med aktørar vil eg i hovudsak meine einskildpersonar som kan identifiserast som idéberarar, ideologiprodusentar eller igangsetjarar, og kollektiv som organisasjonar, rørsler, institusjonar eller offentlege styresmakter. Sentrale aktørar her er folkerørsler og organisasjonar fordi desse viser seg å ha forma den aktiviteten og det begrepet vi kallar folkeopplysning. For det første kan arbeidet til rørsle oppfattast som uttrykk for folkeopplysning i den forstand at effekten av rørsle var folkeopplysning. For det andre var

⁷ Jmf. Lindensjö og Lundgren, 2000, s. 171 ff..

folkeopplysning ein strategi for folkerørslene og for organisasjonane. Eg skil her ikkje skarpt mellom folkerørslar og organisasjonar og ser noen organisasjonar som institusjonaliserte uttrykk for rørsle dei er knytte til eller er del av.

Men i ein eksplorativ studie – som også dette er – er det ikkje gitt kven som er viktige aktørar. Det er noe som den historisk-empiriske analysen må finne ut. Men med ei vid forståing av aktørbegrepet, kan aktørane vere mange, og dei kan finnast utanfor det snevre utdanningsområdet. For som Gustav Karlsen peikar på, rører utdanning ved alle samfunnets hovuddimensjonar; det teknisk-økonomiske, det politisk-demokratiske, det kulturelle og sosiale. ”Det betyr at også systemer og aktører som ikkje primært er knyttet til utdanning som ordning og virksomhet, likevel kan ha stor betydning i utdanningspolitisk sammenheng”.⁸ Lindensjö og Lundgren konstaterer at det særleg har vorte fleire aktørar på formuleringsarenaen. Det har skjedd ei ”överbefolkning av de politiska beslutsprocesserna”.⁹ Dette vil ikkje minst gjelde for vaksenopplæring som er eit særleg sektorovergripande felt.

Ei sentral problemstilling innafor studiar av aktørar er i kva grad dei er underlagt styring, kontroll eller tvang av struktur, eller om dei sjølve kan påverke og gripe inn i omkringliggende struktur. Utgangspunktet her er at aktørperspektivet ikkje utelet strukturperspektivet. I staden for å sjå aktør og struktur som dikotomiske begrep er det meir fruktbart å sjå dei som relasjonelle. Aktør og struktur kan ikkje analyserast uavhengig av kvarandre, men utgjør ein dualitet, slik som m.a. Giddens overtydande har argumentert for.¹⁰

Aktørperspektivet inneber ikkje ei forpliking til å skrive historia på aktøren sine premissar. Premissane for framstillinga er historikaren ansvarleg for. Men aktørperspektivet kan inkludere det Emilio Betti kallar objektets hermeneutiske autonomi.¹¹ Det vil seie at ein må forsøke å tolke andre sitt liv ut frå individets eigen, indre utviklingslogikk, og ikkje ut frå visse eksterne formål som fortolkaren må ha eller finn relevant. Metodisk vil det innebære at meining ikkje skal lesast vilkårleg inn i teksten, men ut av denne, altså det tradisjonelle hermeneutiske kravet om å få tak i den opphavslege meininga og intensjonen.

1.2.4 Utdanningspolitikken

Eg har alt sitert døme på at styresmaktene har framheva vaksenopplæring som ei viktig samfunnspolitisk oppgåve, og det utdanningspolitiske perspektivet blir i denne studien særleg sentralt etter som staten tar opp denne oppgåva og inkluderer vaksenopplæringa i sin legitime interessesfære og offentlege politikk. Denne forma for institusjonalisering¹² melder seg med tyngde etter 1945, og mitt hovudfokus skiftar i denne perioden frå aktørar som er tilbydarar og til aktørane i politikken og det politiske feltet. Politikk inkluder i dette perspektivet både *policy* og *politics*. *Policy* handlar om mål, hensikt og

⁸ Karlsen, 2002, s. 180.

⁹ Lindensjö og Lundgren, 2000, s. 173.

¹⁰ Giddens, 1984.

¹¹ Jmf. Knutsen 2002, s. 126.

¹² Gooderham og Tøsse, 1997.

intensjonar, altså formuleringsarenaen. *Politics* dreiar seg om strategi, vedtak og implementering, altså realiseringsarenaen.

1.2.5 Ei pluralistisk og eksplorativ tilnærming

Desse fire tema eller perspektiv er naturlegvis ikkje utelukkande, men overlappar i høg grad. Tilnærminga er pluralistisk ved at studien av vaksenopplæringa si historie har element av organisasjonshistorie, idéhistorie og utdanningspolitisk historie. Det er nødvendig å røre seg både på makro og mesonivå, studere både system og aktør, og samhandlingane mellom ein styrande stat (regjering, Stortinget, departementet og fagkomitear) og dei styrte (organisasjonar, råd, kommisjonar, interessegrupper og brukarar/deltakarar). Studien er eksplorativ i den forstand at eg ikkje forfølgjer spesielle teoriar eller hypotesar, men at slike kan utviklast gjennom den historisk-empiriske analysen. Det vil heile tida bli arbeidd med spørsmålet om brot og kontinuitet i utviklinga.

1.3 Avgrensing

I denne studien blir det nødvendig å skilje mellom vaksne si læring (*adult learning*) som har gått føre seg til alle tider, og vaksenopplæring eller utdanning (*adult education*) som organiserte og intenderte tiltak for vaksne. Det er vesentleg berre det siste som er objekt for undersøkinga her. Studien inkluderer altså ikkje all opplæring av vaksne (*education of adults*), men fokuset er retta mot dei institusjonaliserte og organiserte formene for opplæring og utdanning.

Dette vil seie at eg også avgrensar studien frå den uformelle læringa (*informal learning*) som skjer i arbeidslivet og i kvardagen elles. Eg utelet altså noe sidan vanlege definisjonar av folkeopplysning og vaksenopplæring inkluderer den uformelle læringa, slik som t.d. blir gjort i den aktuelle kompetansereforma. På den andre sida avgrensar eg meg også frå den formelle utdanninga som vaksne deltar i (*formal education*) gjennom yrkes- og allmenndannande skolar, høgskolar og universitet. Grensene er uklåre, men vaksenopplæring vil her, som elles er vanleg i litteraturen, vesentleg gjelde *out-of-school* utdanning og *nonformal* utdanning og læring.

Ei avgrensing ligg også i begrepet vaksen, men definisjonar av kven som er vaksen varierer etter historisk kontekst og kva funksjon dette begrepet har i ulike samanhengar. Vaksen kan referere til eit trinn i livssyklusen, til ein akseptert status i samfunn som gir visse rettar og plikter, og begrepet kan kjenneteikne ei sosial rolle. Å vere vaksen kan dessutan inkludere eit sett av ideal og verdiar som t.d. er underforstått i det engelske begrepet *adulthood*.¹³ Slik er begrepet brukt i forarbeidet til lov om folkehøgskolen i 1984: ”Vaksen er den som er medveten om ansvaret sitt som menneske og medmenneske”.¹⁴

Det enklaste er å definere begrepet vaksen i høve til alder. Vaksenopplæring gjeld da tiltak for alle over ein definert alder. Men som vi skal sjå var begrepet folkeopplysning

¹³ Tight, 1996, s. 13.

¹⁴ Innst. S, nr. 209, 1979–80.

på 1800-talet ikkje berre knytt til vaksne. I somme tiltak, både i Norge og i andre land, vart det ikkje skild skarpt mellom barn og vaksne. Men styresmaktene har til vanleg sett visse nedre aldersgrenser for deltakarane i offentleg støtta vaksenopplæring. Lov om vaksenopplæring i 1976 sette nedre aldersgrense til 14 år. Men noen tilbod har høgare aldersgrense. Folkehøgskolen krev at elevane må ha fylt 17 år i opptaksåret, og for studiering på høgre nivå er grensa vanlegvis 18 år.

Arbeidsmarknadsopplæring (AMO-kurs) blir berre gitt til personar over 19 år. Men slike aldersgrenser har blitt og kan bli endra, t.d. som resultat av utvida obligatorisk skolegang. Deltakarane i offentleg støtta vaksenopplæring må no vere 16 år, og det er framlegg om å heve aldersgrensa ytterlegare til 18 år.¹⁵ Definisjonen av vaksenbegrepet vil i denne framstillinga derfor variere med tiltak og historisk kontekst.

Kven som er aktørane i vaksenopplæringa, vil som sagt vere noe som studien må avklare. Men det melder seg raskt eit avgrensingsproblem kva folkerørslar og organisasjonar eg skal ta med og kven eg skal leggje mest vekt på. Mitt val er å ta med dei organisasjonar og rørslar som i størst grad har tatt opp folkeopplysning og vaksenopplæring som oppgåve og dermed forma innhaldet i desse begrepa. Derneft er det eit omsyn til å få fram hovudliner og konfliktliner, og det gjer at hovudvekta er lagt på arbeidarrørsla og norskdomsrørsla (dvs. folkehøgskole, ungdomslag og mållag). Desse har utspring i kvar sine idétraumar, opplysningstidsfilosofi og romantikken, og knytte seg til kvar sine politiske ideologiar, sosialisme og liberalisme.

Utover 1900-talet blir organisasjonssamfunnet meir mangfaldig, og det blir uråd innafør rimelege grenser for plass og tid å drøfte grundig mange av dei nye organisasjonane som tar opp folkeopplysning, studiearbeid eller vaksenopplæring som oppgåve. At tilhøvet mellom internt organisasjonsarbeid og skoloring, utoverretta informasjon, opplysning, propaganda og kulturarbeid er særskilt innfløkt, kompliserer også analysen. I nyare tid da organisasjonane dannar profesjonelle studieforbund, eller blir medlem i eitt, blir det ei særleg uoverkomeleg oppgåve å analysere alle aktørane. For tida etter 1980 drøftar eg derfor ikkje einskildorganisasjonar og studieforbund, men ser på det samla omfang og resultat av deira arbeid. Det offentlege blir i denne perioden den viktigaste aktøren å studere, og fokuset blir dreia meir mot utdanningspolitikken, reformene og dei nye trendane i vaksenopplæringa.

Eit problem som melder seg, er også den begrepsmessige avklaringa av opplysning, opplæring og utdanning i forhold til andre begrep som informasjon, propaganda, indoktrinering etc. Spørsmålet er om det er noen pragmatiske, legitime eller vitskaps-teoretiske grunnar til å avgrense vaksenopplæring i forhold til visse formål, innhald og aktivitetar. I utgangspunktet ønskjer eg å definere begrepa vidt og la dei omfatte all slags religiøs og politisk påverknad. Slik sett kan kristninga av Norge i middelalderen eller innføringa av reformasjonen i Danmark-Norge på 1500-talet vurderast som store folkeopplysningsprosjekt.¹⁶ Men om all politisk propaganda skal gjelde som vaksen-

¹⁵ Rapport fra Regelverketvalet, 12.08.2000, s. 19.

¹⁶ Ove Korsgaard startar i si bok *Kampen om lyset* (1997) med reformasjonen som det første, store folkeopplysningsprosjektet.

opplæring, kan ein og diskutere "Hitler som folkbildare".¹⁷ Men det vil sprengje ramma for denne framstillinga om all religiøs og politisk opplysning skal takast med. Derfor har eg med berre eitt kapitel om religiøs opplysning som inkluderer Haugerørsla, men avgrensar meg frå både det tidlegare og seinare religiøse opplysningsarbeidet. Likeins vil eg avgrense meg i forhold til ymse kulturelle aktivitetar – som t.d. museumsarbeid, teater, musikk – sjølv om desse har opplysnings- og opplæringseffektar og med all rimeleg grunn kan reknast til folkeopplysninga. Eg utelet dessutan ei viktig institusjonalisert form for folkeopplysning og læring som skjer gjennom bibliotek.¹⁸ Opplysninga og den uformelle læringa som har skjedd og skjer via diverse media kan heller ikkje få ei grundig handsaming. Vi må erkjenne at vaksenopplæring ikkje berre er eit skuggesystem, men representerer ei gråson mellom kultur, utdanning og arbeid og mellom ei rekkje sektorar eller område som det offentlege byråkratiet har delt samfunnet inn i. Eg må her halde fast ved hovudfokuset på dei målretta organiserte tiltaka, men det blir ein del av analysen å vurdere kva innhald som kan karakteriserast som undervisning, indoktrinering eller propaganda og å trekke grensene mellom kunnskap og informasjon.

1.4 Periodisering

I den allmenne historiske litteraturen presenterer forfattarane ulike periodiseringar av historia. I skole- eller utdanningshistoria finn vi tilsvarande forsøk på periodeinndelingar. Periodane kan vere ulike i lengde etter som forfattarane trekkjer lange liner eller fokuserer på visse bråe omskifte, og dei varierer etter om ein legg vekt på politiske prosessar (statsregime), trekker inn demokratiske og sosio-kulturelle prosessar (kunnskapsregime) eller økonomisk-sosiale prosessar (samfunnsformer).

Eit av dei mest kjende og omdiskuterte faseinndelingane gjorde Jens Arup Seip i foredraget *Fra embetsmannsstat til ettpartistat* i 1963. Seip etikna her opp tre lange fasar: Embetsmannsstaten frå 1814 til 1884, fleirpartistaten frå 1884 til 1940 og ettpartistaten eller arbeidartartistaten etter 1945. Hegemoniet til embetsmennene frå den første fasen måtte vike for hegemoniet til borgarskapet. Men embetsmennene miste ikkje all makt i 1884, men heldt på kontrollen over rettsstellet, byråkratiet og universitetet. Og Seip framstilte utviklinga som ein sirkel ved å hevde at under arbeidartartistaten vart embetsmannsstyret reaktivisert som eit reformpolitisk reiskapsbyråkrati ("etaten er atter blitt staten"). Sjølv om Seip kalla mellomperioden for fleirpartistaten, påpeikte han at eitt parti eller rørsle dominerte, og det var Venstre: "Venstretradisjonen ... var et samlande og stabiliserende element i politikk og kulturliv ... den faste strøm i en urolig tid".¹⁹

Ei heilt anna periodisering gir Edvard Bull ved å sjå på historia nedanfrå og korleis "folk flest" levde og hadde muligheter til å "bestemme over sitt daglige liv". Da finn han eit utprega *bondesamfunn* fram til midten av 1800-talet. Frå omkring 1860 og fram til 1920 byrja *kapitalismens frigjerande fase* ved at det kapitalistiske systemet og industrien opna alternativ for underklassene. Åra frå 1920 til 1935 blir frå Bull sitt

¹⁷ Nils-Åke Sjösten gjer nettopp det i Bergstedt och Larsson (red.), 1995.

¹⁸ Eg viser til at Geir Vestheim har tatt opp bibliotekarbeidet i avhandlinga *Fornuft, kultur og velferd* (1997) og i andre bøker og artiklar.

¹⁹ Seip, 1963.

perspektiv kriseprega år. Men frå 1935 byrja *den organiserte kapitalismens epoke*. ”Det er min påstand”, skriv Bull, ”at under Arbeiderpartiets regjeringstid er kapitalismen blitt fullstendigjort”.²⁰

Rune Slagstad følgjer i sitt store verk om *De nasjonale strateger* (1998), delvis Seip i si periodisering. Han kallar mellomperioden rett ut for Venstrestaten. Venstre og ”borgarlege” ideal dominerte statens ”ideologiske apparater”, medan arbeidarrørsla stod utanfor og laga sine egne institusjonar.²¹ Også Slagstad finn arbeidarpartistaten dekkande for perioden etter 1945. Men fasane overlappar. Slagstad fører forteljninga om Venstrestaten tilbake til ei gryande norskdoms- og folkehøgskolerørsla i 1850-60-åra, og Arbeidarpartistaten byrja med regjeringsmakta til DNA i 1935. Samtidig vidareførte Arbeidarpartistaten venstrestaten, for det var ”med Venstre Arbeidarpartistaten etablerte den reformbærende koalisjon”.²² Denne tendensen til å føre det eigentlege vendepunktet til midt på 30-talet deler fleire historikarar i nyare tid.²³ Det same gjer Alfred Oftedal Telhaug når han skildrar den nasjonale skoleutviklinga.²⁴ Sett frå skolen si side blir det også ei forskyving av dei tidlegare fasane. Telhaug legg t.d. vekt på at tida frå 1739 til 1860-60 er teologane si tid. Deretter kjem lærarane si tid som går fram til 1835. I arbeidarpartistaten er det så den pedagogiske ekspertisen som rår.

Tida etter 1945 kan innehalde fleire brot som gir grunn for ei periodisering. Dei første åra var prega av gjenreising og større politisk samarbeid i forhold til førkrigstida. Telhaug kallar t.d. åra frå 1945 til 1958 for samarbeidsåra. 1968 innleiar noen år med nyradikalisme, medan høgrebølgja slår inn frå slutten av 70-talet. Men når Telhaug flyttar fokuset til reformer i skoleverket, blir det noen andre nyansar i periodeinndelinga.²⁵ Eit skilje synest å vere byrjinga av 80-åra. Telhaug kallar denne perioden for det nyliberale regimet.²⁶ Bull registrerte desse nye tendensane da han skreiv bind 14 av Cappelen si Norges historie i 1979. Han heldt fast ved karakteristikken den organiserte kapitalismen, men omtala samtida under overskrifta *Den nye utrygghet*. Dette gjaldt på fleire område. Utviklinga hadde m.a. ført arbeidarrørsla ut i alvorleg krise, hevda Bull i 1982, men han både håpa og trudde at høgrebølgja ikkje vart langvarig og at ”en ny slags sosialistisk bevegelse kan kanskje tross alt gjenreises”.²⁷ Det som vart gjenreist, sett frå eit skoleperspektiv, var ei fornya kraft og vilje til å reformere heile utdanningssektoren. Slagstad såg også i 1998 positive teikn til ”politikkens gjenkomst”, men såg mange ulike samfunnstrekk som gjorde det vanskelig å kopiere Seips ”formelaktige beskrivelse”. Slagstad enda derfor opp med den lause karakteristikken ”skiftende fronter” for dei siste tiåra av 1900-talet.

Historisk, samfunnsvitskapleg og pedagogisk litteratur byr med andre ord på eit rikt arsenal av faseinndelingar og drøftingar av brot og kontinuitet i samfunnsutviklinga.

²⁰ Bull, 1975.

²¹ Althusser, 1971.; Haaland, 2002.

²² Slagstad, 1998, s. 206.

²³ T.d. Furre, 1991, Lange, 1998.

²⁴ Telhaug, 2003.

²⁵ Telhaug, 1994.

²⁶ Telhaug, 2003.

²⁷ Bull, 1982, forordet.

Utfordringa i denne studien er å finne dei brot som teiknar seg i utviklinga når vi ser denne frå vaksenopplæringa sitt perspektiv og dei sentrale problemstillingar eg har reist. Igjen er det berre noe som kan svarast på gjennom ei kontekstuell historisk-empirisk gransking. I utgangspunktet har eg ei pragmatisk periodeinndeling der eg er open for at kvar periode kan innehalde nye tendensar og trekk og brot i utviklinga. Det styrande prinsippet for framstillinga er kronologi, og utviklinga blir følgd gjennom to hovudbolkar der temaet er folkeopplysning i den første og utviklinga av vaksenopplæringsfeltet i den andre. Skiljet mellom desse er sett ved andre verdskrig som her blir sett i ein parentes og utelate i drøftinga. Men aller først vil eg ta opp røtene og framveksten til vaksenopplæringa i eit internasjonalt perspektiv og fram til at *adult education* i internasjonal samanheng etablerer seg som rørsle, praksisfelt og fagfelt. I mange europeiske land skjedde dette i tida mellom 1890 og 1930, og særleg mellomkrigstida var den formative perioden.²⁸ Etter den internasjonale introduksjonen følgjer så framstilling av den norske utviklinga i to lange og noe overlappende periodar. I den første perioden frå omkring 1800 til 1860-åra presenterer eg dei organiserte tiltaka som var inspirerte av tenkinga i Opplysningstida og andre etterfølgjande tiltak. Den andre perioden er folkerørslene si tid som startar i andre halvdel av 1800-talet og går fram til andre verdskrig. Medan den først perioden viser til arven frå Opplysningstida, startar den andre perioden med folkeopplysninga si forankring i Romantikken. Den andre perioden sluttar med eit kapittel om samordning og statleg engasjement, og det blir hovudtrekk som følgjer heile den andre bolken, tida etter 1945.

Tida etter 1945 er delt i tre periodar. Den første går fram til 1960-talet og viser korleis folkeopplysning vart vidareført som eit folkeleg kulturarbeid innafor den sivile sektoren. Andre perioden tar for seg 1960- og 70 åra da staten inkorporerer feltet i ein politikk for utdanning og yrkesretta opplæring. I tredje perioden frå byrjinga av 1980-talet er det så marknaden som i auka grad styrer feltet mot næringslivet sitt behov for kompetanseutvikling, etter- og vidareutdanning.

²⁸ Hake, 1994.

2 TEORETISKE PERSPEKTIV OG KJELDER

Ideelt sett burde kanskje dette arbeidet ha starta med ein definisjon av studieobjektet, kva folkeopplysning og vaksenopplæring er. Men mitt utgangspunkt er at dette er noe som berre kan forklarast gjennom ein historisk-empirisk analyse. Å definere vaksenopplæring er å skrive historia om fenomenet. I denne ambisjonen ligg at eg vil fortelje, forstå og forklare. Metodisk grip studien inn i kjerneproblemet i historisk forskning som dreiar seg om å forstå menneskelege handlingar, forklare og forstå intensjonen, måla og motiva til dei handlande subjekta og tolke dei meiningane som ligg i desse handlingane ved hjelp av det kjeldematerialet (teksten) som er valt ut for studien. Tradisjonelt er det nødvendig i slik forskning å trenge inn i den situasjonen som subjekta stod i for å få meining ut av teksten, dvs. vi må også gå inn i det vi kan kalle konteksten. Dette er område til hermeneutikken som også blir den metodiske tilnærminga i mi undersøking. Hermeneutikken som metode og teori er gjort greie for i dei mest brukte metodebøkene og i mye anna litteratur og skal ikkje rekapitulera her.¹ Men i det følgjande skal eg gå nærmare inn på noen av dei sentrale begrepa som er nemnde ovanfor og drøfte kvifor kontekstuell analyse vil stå sentralt i denne studien.

2.1 Å fortelje, forstå og forklare

”Beskrivelse, forståelse og forklaring må gå sammen”, hevdar Anne-Lise Seip i ein artikkel om norsk kulturnasjonalisme på 1800-talet,² og ho får tilslutning til dette synet i dei fleste nyare metodebøkene. Men i eldre hermenutikk utrykte begrepa forstå og forklare motsette tilnærmingar for tolking, og Dilthey (1833-1911) knytte desse begrepa til to ulike sfærer av røyndomen. Å forklare var formålet i naturvitskapane, medan humanvitskapane sikta mot forståing. I ei rimeleg tolking av kvardagsleg språkbruk kan vi seie at forståinga må gå føre forklaringa.³ Vi må ha forstått ei sak før vi kan forklare denne for andre. Men ei innsikt som særleg Ricoeur har gitt oss gjennom sin kritiske hermeneutiske modell, er at tolkingprosessen inkluderer både forståing og forklaring. Å forstå og tolke er ikkje knytt til to metodar, men det er slik, skriv Ricoeur, at ”förståelsen föregår, ledsagar, avsluter och innesluter ... förklaringen”.⁴ For Ricoeur er det altså eit dialektisk samspel mellom forklaring og forståing. Det å forstå og forklare vil eg her følgjeleg oppfatte som ein metodologisk dualitet som inngår i ei overgripande historisk forståing av det temaet eller den historiske prosessen forteljinga handlar om.

Forklaringar i denne framstillinga har ei forteljande eller narrativ form. Den tradisjonelle historiske forteljinga – og i samband med dette; kulturhistoria - har blitt omfatta med ny interesse av historikarar som har tatt lærdom og inspirasjon frå mange hald og i særleg grad litteraturvitskapen. Debatten, artiklane og bøkene i kjølvatnet av den

¹ Dahl, 1982; Gilje, 1987; Kjeldstadli, 1992, Uggla, 1994; Knutsen, 2002; Kaldal, 2003; Krogh, 2003.

² Seip 1998.

³ Knutsen, 2002, s. 110.

⁴ Ricoeur, 1992, s. 96.

provoserande boka til Hayden White i 1973 er illustrerande.⁵ Men den nyare historie-skrivinga skil seg mye frå den eldre krønike-forteljande forma. Det nye metodiske begrepet er analytisk narrasjon. Ein sentral talsmann for det narrative, den tyske historikaren Jörn Rüsen, går så langt som å hevde at forklaringa ligg i forteljinga. Han framstiller den narrative tilnærminga som eit tredje standpunkt mellom den positivistiske og den hermeneutiske.⁶ Ottar Dahl, som dei fleste norske historiestudentar har hatt som metodelærer sidan 1960-talet, er langt på veg einig. Den narrative grunnstrukturen er det særleine og konstitutive ved historiske forklaringar, teoriar og framstillingar, hevdar Dahl. Den eigentlege forklaringa går ut på å gjere nærmare greie for kva som har skjedd.⁷ Ein yngre historikarar som Ingar Kaldal er heilt på line i dette synet: ”Det er først i forteljinga det spesifikt historiske i ei forklaring får sin rettmessige plass”.⁸

Når Dahl sluttar seg til Rüsen, i alle fall eit godt stykke, er det fordi Dahl finn at det er forteljinga som integrerer dei ulike elementa i historiske forklaringar; dei kausale, dei intensjonale og dei kontingente (tilfeldige). Særleg det siste er eit viktig punkt. For i historiske prosessar er det ei rekkje tilfeldige eller ikkje-nødvendige element (i den tydinga at dei er verken tilstrekkelege eller nødvendige årsaker) som likevel er viktige tillegg for at historiske forhold skal bli skikkeleg forklart. Det er nettopp dei narrative formene som er nødvendige for å gi rom for innslag av det tilfeldige eller kontingente i historiske hendingar.⁹

Halvdan Koht vart ein gong spurt om kva han meinte var det viktigaste i historia, og i følgje tradisjonen svarte Koht at kronologien, årstalla, var det viktigaste. Koht sette her på spissen det viktige kravet at historiske forteljingar må ta omsyn til tidsdimensjonen. Eit strukturerande prinsipp i denne studien er da også kronologien som hjelper til med å få fram utviklingsperspektivet. Eit krav som kan stillast i tillegg, er at forteljinga må ha med det konfigorative som går ut på å konstruere og binde saman elementa til ein meningsfull heilskap.¹⁰ Først da kan forteljinga gå ut over krøniken der elementa er ordna kronologisk. Da kan det vere aktuelt og ofte nødvendig å gå utanom kronologien, og i to konklusjonskapittel forsøker eg dels å gi ein slik analyse på tvers av kronologi og tema som er tatt opp i forteljinga.

Forstå og forklare er altså noe som vil henge saman i denne studien og blir formidla gjennom ei forteljande form. Tolking og analyse blir forsøkt innvevd i det narrative, og det er dette som er karakterisert som analytisk narrasjon. Analyse brukar eg her stort sett i moderat tyding som å arbeide med eksplisitte problemstillingar. Analytisk narrasjon vil seie å godkjenne forfattarens subjektivitet og at teoretiske premisser og perspektiv vert søkt integrert i forteljinga.¹¹

⁵ To artiklar kan nemnast: H. With Andersen: Mennesker, meninger og medlemmer – en skisse av de nye mulighetene for en kulturhistorie. I *Clios tro tjener. Festskrift til Per Fuglum* (1994); Sejersted: Historiefagets fortellinger. I *Norsk idyll?* (2000). Det er også illustrerande at den nyaste norske metodeboka i historie har tittelen: *Historisk forskning, forståing og forteljing* (Kaldal, 2003).

⁶ Kjeldstadli, 1992, s. 119.

⁷ Dahl, 1986, s. 41; Dahl, 1993, s. 78.

⁸ Kaldal, 1993, s. 83.

⁹ Dahl, 1993, s. 77; Kaldal, 1993, s. 84; Knutsen, 2002, s. 132.

¹⁰ Kaldal, 1993, s. 90.

¹¹ Knutsen, 2002, s. 25 og 83.

I det tidlegare skiljet mellom forklare og forstå var forklaring oftast knytt til problemet å finne fram til årsakene, medan forståing var knytt til meininga i eit tekstmateriale. Å hevde at noe er årsak til noe anna er å innføre ein kausal tvang mellom ei hending som skal forklarast og noe som har skjedd førut. Slike kausalforklaringar er svært problematiske i historisk forskning, og både hermeneutikarar og såkalla post-modernistar kan avvise slike som ikkje berre umulege, men til og med irrelevante eller uinteressante. Filosofen G. H. von Wright har overtydande argumentert for at mellom forklaringsobjekt og forklaringsgrunn eksisterer eit begrepsmessig eller logisk samband, men det er ikkje kausalt. ”Ty vi kan inte identifera bevekelsesgrunderna, utan att hänvisa till själva handlandet.”¹² Ei historisk forklaring dreiar seg derfor om, i følgje von Wright, å forstå eller innsjå korleis ei handling har skjedd ut frå visse målsettingar og vurderingar av fakta. Det er tale om motivasjonsbakgrunn, og denne vil innehalde ikkje berre intensjon og mål, men ha ein intellektuell komponent som Wright kallar ”bedömningen av situasjonen samt överläggningen om medlen, vägarna till målet”. Stundom vil same sak eller hending ha mange forklaringar som i seg sjølv vil vere både fullstendige og rette. I så fall talar vi om overdeterminering.

Det hermeneutiske begrepet forståing er altså knytt til meining, og grunnlagsproblemet i historisk forskning er korleis ein skal få tilgang til den historiske meininga i dei tekstane som fortida har etterlatt seg.¹³ I eldre hermeneutisk tolkingstradisjon frå Schleiermacher (1763–1834) til Dilthey var det muleg å nå ei forståing av fortida gjennom innleving og sympati med aktørane. Den hermeneutisk-metodiske innlevinga eller forståinga skjer med basis i ein ståstad utanfor aktøren sin kontekst, og det gir ein mulighet for ein betre forståing enn aktøren sjølv hadde, hevda desse hermeneutikarane. Ståstaden til tolkaren var eit arkimedisk punkt som gjorde det muleg å forstå fortida, historia og livet som totalitet.¹⁴ For Dilthey var det dermed muleg at åndsvitskapane kunne oppnå objektivitet. Teoretisk var tolkinga grunnlagt på ei form for deskriptiv psykologi.¹⁵ Men ei slik psykologisk tilnærming har vorte avvist av mange. Max Weber utvikla sitt begrep om forståing gjennom rasjonell rekonstruksjon av handlingars meining i lys av den objektive handlingssituasjonen, dei midla aktørane rådde over og dei måla dei søkte å realisere.¹⁶ Hans-Georg Gadamer trekte inn det synspunktet at forskaren sjølv er bunden av sin historiske kontekst. Tolkinga har alltid sitt utgangspunkt i ei forforståing og forskaren sine fordomar, og historia blir dermed tolka i lys av samtida og i samsvar med samtidas forståingshorisont. Men Gadamer utvikla ein teori om horisontsamansmelting mellom fortida sine aktørar og tolkaren i ettertid, og forståing hos Gadamer er da noe som oppstår i møtet mellom det ukjende og kjende, mellom ulike horisontar.¹⁷ I denne tradisjonen er meininga i ein tekst noe som blir realisert i sjølve leseprosessen, altså i møtet med teksten. Ricoeur ligg nær dette synet når han omtalar lesing av tekst som ei form for tileigning som kan minne om å utføre eit partitur i musikken. Det er i lesinga

¹² von Wright, 1969. Argumentasjonen er utvikla meir utførleg i boka *Explanation and understanding*, 1971.

¹³ Med tekst meiner eg alle typar materiale, altså alle leivningar som kan bli utnytta som historisk kjelde. Teksten er alle dei studerte kjeldene som handlar om saka og temaet.

¹⁴ Guneriussen, 1996, s. 95.

¹⁵ Guneriussen, 1996, s. 104.

¹⁶ Guneriussen, 1996, s. 105.

¹⁷ Gadamer, 1975. Jmf. Warnke 1987, kap. 3 og Krogh, 2003, kap. 9.

ein realiserer tekstens semantiske mulegheiter. Ricoeur byggjer dette synet på ei førestelling om at teksten har ein viss semantisk autonomi. Forfattaren har ikkje monopol på å tolke teksten sin, men er ein av mange mulege tolkarar. Teksten kan overskride forfattaren sin horisont og innehalde eit overskott av mening som andre kan tillate seg å tolke kritisk. Forklaring fungerer dermed som ei presisering og korrigering av tekstens eiga mening.

2.2 Tekst og kontekst

For å forstå må ein knytte forteljinga til den historiske konteksten til aktørane. Med kontekst meiner eg tekstens forståingshorisont, og denne kan oppfattast som samfunnsmessig omgivnad eller strukturelle forhold.¹⁸ I den (eldre) hermeneutiske tradisjonen er kontekst noe som står utanfor teksten, noe fast og nærmast objektivt som ein jamfører teksten med og hjelper til å forstå teksten. Men ei slik oppfatning let seg ikkje lenger forsvare. Vi kan ikkje objektivere eit eller anna trekk eller forhold ved fortida som vi så kan sette teksten opp i mot. Eit slikt arkimedisk punkt finst ikkje. Det er rett og slett umuleg å tenke seg tekst og kontekst uavhengig av kvarandre, og begge må vere objekt for forklaring og tolking. Konteksten gir dermed ikkje ei forklaring eller nøkkelen til motivasjonsbakgrunnen eller kva årsaker som har verka, men er sjølv tekst som må gjerast til tema for tolking.¹⁹ Å hevde dette i dag er vel å slå inn opne dører, og nyare metodebøker snakkar mindre om rekonstruksjon av fortida og hallar meir mot dei konstruktivistiske teoriane. Når eg her argumenterer for ein kontekstuell analyse, må det altså understrekast at tekst og kontekst er ein einskap som begge kastar lys over kvarandre og der også konteksten blir skapt og tolka slik som teksten. Men kontekstualisering kan presiserast slik:

2.2.1.1 Del og heilskap

Ei kjelde eller ein tekst kan isolert sett sjeldan eller aldri seie noe utan å bli sett inn i ein større tekst- og meningssamanheng. Konteksten gir delane i teksten mening, og teksten sjølv får si mening frå ein kombinasjon av delane. Del og heilskap kastar lys over kvarandre slik som tekst og kontekst. Dette er den hermeneutiske sirkelen eller rettare sagt spiral. For gjennom ei kontinuerleg dialektisk tolking av del og heilskap, vil ein vinne fram til auka innsikt som fører til forståing på eit stadig høgare plan. Vi kan og kalle dette for intertekstualitet fordi det er summen av kunnskap og forståing som gjer det muleg å lese mening ut av tekstar. Tolkinga av tekstar føreset slik førehandkjennskap til andre tekstar og kontekstar.²⁰

Det eg er opptatt av i denne studien er ofte meningskonteksten og meningsuniverset til aktørane i forhold til temaet. Eg vil leite etter både intensjon og motiv. Den politiske idéhistorikaren Qentin Skinner har gjort eit poeng ut av skiljet mellom desse to begrepa og hevdar at forfattarens "intention in writing" kan ligge innafor teksten. Teksten kan gi oss det Skinner omtalar som primære intensjonar. Men ein tekst er også ei talehandling,

¹⁸ Strømholm, 1989, s. 102; Kaldal, 2002, s. 68.

¹⁹ Strømholm, 1989, s. 103 ff.; Kaldal, 2002, s. 67 ff. og 2003, s. 72 ff.

²⁰ Kaldal, 2002, s. 74. Begrepet intertekstualitet stammar frå Julia Kristeva.

og for å forstå den historiske betydninga av ein tekst, må ein fokusere på kva aktøren har til hensikt å gjere med teksten sin.²¹ Forfattarens ”motives for writing” ligg oftast utanfor teksten, seier Skinner, og motiv kan vere noe heilt anna enn den intensjonen som vi tolkar ut av teksten. Skal ein få tak på meininga med ei handling og aktørens primære intensjonar med teksten, må ein analysere også konteksten som for Skinner først og fremst er andre språklege tekstar. Teksten blir hos Skinner søkt forstått ”in circular and hermeutic terms as a meaningful item within a wider context of conventions and assumptions”.²² Det er dermed ikkje tale om å leve seg inn i aktøren sitt sjelsliv, slik dei eldre hermeneutikarane meinte, men å få tak på den språklege meininga som er materialisert i teksten. Desse kommunikative intensjonane kan vi berre få tak på ved å identifisere konvensjonar eller kommunikative kodar som gjaldt for aktøren og dei meiningsmulegheitene som er gitt av desse konvensjonane.²³

I røynda inneber dette at tolkaren arbeider innafor eit aktørperspektiv. I denne studien er det oftast tale om kollektive aktørar, og det blir da det diskursive fellesskapet som er av interesse, dvs. fellesskapet i tale- og skrivesituasjonar som er delt innafor ei gruppe. Det blir her aktuelt å gå inn i den interne diskursen og diskursens kontekst, og poenget med ei tekstanalytisk tilnærming er å forstå korleis idear og synspunkt blir utvikla innafor tankekollektiv. Folkehøgskolen og arbeidarrørsla er døme på slike tankekollektiv, og visse idear, førestellingar, kunnskap og synspunkt er ingrediensar i særlege diskursar som eg finn innafor desse tankekollektiva og som eg påstår karakteriserer desse kollektiva. Sjølv om eg her ikkje eksplisitt gjennomfører ein diskursanalyse,²⁴ er det likevel eit viktig og fruktbart perspektiv i å analysere korleis den sosiale og politiske røyndomen vert konstituert språkleg og endrar seg med historisk kontekst.²⁵ Tekstane er altså språklege manifestasjonar som har symbolske verdiar, meiningar og ideal. Dei formidlar erfaringar og dei viser tenkemåtar som eg vil definere som medvitne reflekterte tankar og idear som er grunngitte teoretisk eller er forankra i ideal.²⁶ Det vil her vere særleg interessant å drøfte korleis begrepsbruken viser ulike måtar å forstå vaksenopplæringa på, og i kva grad det eksisterer motsetningar og spenningsforhold innafor og mellom tankekollektiv.

2.2.1.2 Indre og ytre kontekst

I denne studien er det også relevant å skilje mellom ytre og indre kontekst. Med indre kontekst i ein studie av organisasjonar – sentralt i denne studien – skal vi forstå dei nære økonomiske, fysiske-materielle, sosiale og kulturelle forholda som rår innafor organisasjonen og som menneska møter dagleg. Den ytre konteksten er dei strukturelle faktorane som også blir omtala som rammefaktorar.²⁷ Rammefaktorar er m.a. fysiske, organisatoriske og administrative rammer for undervisninga og konsekvensar av politiske og/eller

²¹ Höög i *Slagmark* nr. 33, 2001, s. 79 ff.

²² Sitert frå Gilje, 1987, s. 73.

²³ Guneriussen, 1996, s. 119 ff.

²⁴ Jmf. Winther Jørgensen og Philips, 1999; Neumann, 2001.

²⁵ Jmf. Østerud, 1997.

²⁶ Jmf. Terjesen, 1984.

²⁷ Den rammefaktorteoretiske tenkinga vart i Sverige utvikla av Urban Dahlløf på 60-talet og vidareført av hans elev Ulf P. Lundgren. Dahlløf er omtala hos Dale, 1999, s. 258 ff.. Sjå Lundgren, 1977 og Ellström et. al. 1990.

administrative vedtak og som siktar mot å avgrense, regulere eller styre den aktuelle utdanninga. Ei nærmare spesifisering av rammefaktorar i tråd med Lundgren vil vere 1) økonomiske-administrative som t.d. offentlege tilskott, 2) juridiske rammer som t.d. lover, forskrifter og rettleiingar og 3) ideologisk-kulturelle rammer som t.d. gjeld mål, policydokument, kursplaner osv. Denne ytre ideologisk-kulturelle kontekst inkluderer institusjonelle førestellingar, ideologiar og normer som institusjonane eller organisasjonane prøver å tilpasse seg for å oppnå legitimitet og støtte.²⁸

Ytre rammefaktorar (som dei to første ovanfor) kan vere observerbare og skildrast i objektive termer uavhengig av korleis dei vert oppfatta av aktørane. Desse er den synlege utsida. Ideologisk-kulturelle forhold kan derimot ikkje skildrast på same måte gjennom direkte observasjon. Dei er den subjektive innsida som må konstruerast på basis av teksten og kjeldene. Vi vil neppe finne ein heilskapleg ideologi og kultur i ein institusjon eller organisasjon. Men det kan vere tale om ein dominerande kultur som står i motsetning til ein eller fleire delkulturar, eller to eller fleire som står ved sidan av kvarandre utan at noen dominerer, dvs. vi har ideologisk-kulturell pluralisme.²⁹

Den ytre konteksten kan ha fleire lag eller nivå. I den svenske rammefaktorteoretiske tenkinga var eit hovudsyn at utdanningsplanlegging og utdanningspolitikk måtte analyserast som del av den totale samfunnsplanlegginga. Det vil også vere eit viktig perspektiv her.

Vaksenopplæringa er innramma av ein større kontekst, utdanningssektoren, som igjen er del av ein større samfunnskontekst. I tillegg eller utanfor denne har vi ein større internasjonale kontekst. Det kan dessutan vere tale om strukturelle delkontekstar som er ikkje tilsikta effekter av handlingane til ein aktør eller av statleg politikk, altså det Giddens drøftar som "unintended consequences".³⁰

2.2.1.3 Horisontal og vertikal kontekstualisering

I eit utviklingsperspektiv kan det vere relevant å jamføre teksten med både den samtidige konteksten og det som har skjedd før eller etter. Dette dreiar seg om å plassere og tolke ei kjelde eller tekst i tid og rom og tolke den same kjelda i lys av andre forhold frå andre tidsperiodar og kontekstar.³¹ Som Raymond Williams har påpeika er det i den kulturelle prosessen element av tradisjon og gjenverande element som verkar saman med samtidige straumar og det dominerande. (Eg kjem nærmare tilbake til desse begrepa frå Williams.) Som Gadamer formulerte det så har tradisjonen ei "justification that lies beyond rational grounding and in large measure determines our intitions and attitudes".³² Tradisjonen er altså ein kontekst som gir tilgang til meining og motiv. Men det interessante ved å kontekstualisere over tid og rom er å vise korleis idear og tanke sett blir transformerte og omtolka under nye samfunnsforhold. Dette vert også relevant i drøftinga av kontinuitet og brot. Her melder spørsmålet seg om identitet og likskap

²⁸ Ellström et. al. 1990, s. 34 som viser til Lundgrens bøker og artiklar på 80-talet.

²⁹ Ellström et. al. 1990, s. 37.

³⁰ Giddens, 1984, s. 293 ff.

³¹ Kaldal, 2003, s. 75.

³² Gadamer, 1975/1999, s. 281.

mellom begrep og tankegods frå ulike kontekstar og tidsperiodar. Vi vil her finne ord og begrep som går igjen i ulike periodar, men som likevel ikkje har identiske tydingar. Det interessante å drøfte korleis ord og begrep får tilført nye meiningar, tydingar og identitetar etter som tida går.

2.3 Analytiske perspektiv

Til forklaringa høyrer også å trekke inn større teoretiske perspektiv. Perspektiv tyder konkret å sjå gjennom noe, og perspektivbegrepet kan vise til at ein søker å nå fram til kunnskap og innsikt ved å ta utgangspunkt i eller analysere noe frå eit bestemt standpunkt eller synsvinkel. Perspektiv kan også tyde forståingsramme for det temaet eller feltet ein vil studere. Det kan vere tale om eit overordna perspektiv som strukturerer framstillinga, eller eitt eller fleire perspektiv som blir trekt inn undervegs. Med teoretisk perspektiv vil eg meine å ta i bruk teoriar og begrep i analysen, og i dette tilfelle at eg analyserer den historiske empirien i lys av visse teoriar og begrep.

2.3.1 Analytiske begrep

Undervegs vil eg trekke inn ulike analytiske begrep som kan hjelpe til med forståinga og forklaringa. Begrepa skal hjelpe til å begripe, forstå og trenge inn i det ein studerer. Dei vil også markere det som er vesentleg ved ein prosess.³³ Vi vil t.d. tidleg møte eit skilje mellom opplysningsarbeid som er underlagt styring og kontroll av andre enn deltakaren, og det som er sjølvstyrt eller deltakarstyrt. Det første kan vi karakterisere som *avhengig* opplysning. Det motsette vil vere *uavhengig* opplysning der arbeidet blir sett i verk, gjennomført og kontrollert av deltakarane eller det kollektivet dei tilhøyrer.

Ei viktig problemstilling vil knytte seg til kva funksjon opplæringa har for dei deltakande og dei motiva som aktørane eller tilbydarane har for å sette i verk tiltak. Eit begrepspar for analysen vil her vere *frigjering* og *tilpassing*. Eit anna begrepspar vil vere *eigenverdi* og *instrumentell verdi*. Ei handling har ein instrumentell verdi når vi har å gjere med formålsrasjonelle val av hensiktsmessige middel for å nå eit mål, og der handlinga har sin verdi i målet. Eigenverdi vil seie at ei handling har ein verdi i seg sjølv som t.d. venskap der ein ikkje brukar venskap for å oppnå noe.

Eit spørsmål eg stiller i dette arbeidet, er også kva slag styringsinstrument som folkeopplysninga og vaksenopplæringa er underlagt eller er forankra i. Noen viktige begrep her vil vere *sivilsamfunn*, *stat* og *marknad*. Det er neppe tale om at anten det eine eller det andre styrer, men at vaksenopplæringa, i alle fall i nyare tid, er underlagt alle tre. Som Kjell Rubenson seier om Sverige så kan ”folkbildningen betraktas som en del av den korporativa staten och liggande i skärningspunkten mellan det civila samhället och staten”.³⁴ Men korleis har denne posisjonen endra seg over tid, og i kva grad er det sivilsamfunnet, staten eller marknaden som dominerer i vaksenopplæringa?

Ei utbreidd førestelling vi møter er at opplysning – og dermed folkeopplysning og vaksenopplæring – er del av det moderne prosjektet. For mange av aktørane represen-

³³ Kaldal, 2003, s. 132.

³⁴ Rubenson, 1996.

terte arbeidet deira framsteget, og dei knytte opplysninga til frigjering. Opplysning og modernitet heng saman. Men korleis stiller dette seg dersom vi er komen til den postmoderne samfunnstilstanden? Dei såkalla postmodernistar har jo avvist den hermenutiske søken etter mening, og likeeins den store forteljninga om frigjering gjennom opplysning. Lyotard t.d. har hevda at opplysningsprosjektet i sitt vesen er autoritært.³⁵ Å analysere vaksenopplæringa ut frå den postmoderne kritikken ville vere eit spennande prosjekt, men det er ikkje mitt ærend. Men det eg stiller spørsmål om, er i kva grad dei ulike opplysningsprosjekta var i tråd med forteljninga om modernitet og frigjering.

2.3.2 Hegemoni som teoretisk perspektiv

Eit sentral forståingsramme for store delar av dette arbeidet er analysen av vaksenopplæringa ut frå begrepet hegemoni. Eg skal i det følgjande forklare kvifor, dernest drøfte kva begrepet tyder og til slutt vise døme på korleis begrepet er blitt brukt og kan nyttast i dette arbeidet.

Vaksenopplæring – særleg i tydinga opplysningsarbeid eller folkeopplysning - vil eg i dette arbeidet forstå som eit prosjekt som kan analyserast ut frå sine overordna formål, ideologiske og politiske intensjonar og funksjonar. Arbeidet var i tida før 1940, knytt til sosiale rørsler. Opplysningsarbeid var for dei eit middel til å synleggjere eigen kultur, verdiar, interesser og ideologi. Det var eit middel til rekruttering og spreiding av idear, og for mange eit middel til å tileigne seg eller sikre personlege, kollektive eller samfunnsmessige gode (utdanning, kulturoppleving, velstand, demokrati osv.). Opplysning var i seg sjølv eit kulturarbeid, innvevd i kulturkampen i den forstand at opplysning var eit middel, reiskap eller våpen i kampen, og samtidig hadde kulturelle aktivitetar element av opplysning i seg. Opplysningsverksemd – både det allment utoverretta og det internt retta studiearbeidet – kan forståast som forvaltning av visse verdiar, sanningar eller fortolkingar og som ideologiproduksjon for rørsler som kjempar om det ideologiske hegemoniet. Som eit allment nytta begrep kan vi førebels definere hegemoni som ”kontroll over et samfunns intellektuelle liv ved rent kulturelle midler”.³⁶ Begrepet har samanheng med andre begrep som *makt*, *ideologi* og *kultur*. Hegemoni har som premis at det finst ein dominerande ideologi i samfunnet,³⁷ og kamp om hegemoni kan gjelde både forsvar av og åtak på den dominerande ideologien. I siste tilfelle vil vi kunne tale om *mothegemoni* og *motkultur*.

Begrepet hegemoni har opphav i marxistisk filosofi og har blitt tatt i bruk for å forstå og forklare makt- og herredømeforhold og klassestruktur. Med utgangspunkt i Marx har hegemonibegrepet ei tilknytning til andre begrep som *falskt medvit* og *klassediktatur*. Men det som kjenneteiknar mye mekanisk – eller noen vil seie vulgær-marxistisk – tolking av marxistisk teori, er økonomisk determinisme som byggjer på ei skjematisk deling mellom basis og overbygning. Ei følgje av økonomisk determinisme er at utdanning og opplysning ikkje kan medverke stort til sosial endring sidan utdanninga er determinert av den økonomiske basisen og reflekterer heilt ut behova i det økonomiske livet - dvs. kapitalismen i eit kapitalistisk samfunn. Ein variant av deteministisk filosofi

³⁵ Lyotard, 1984.

³⁶ Sørensen, 2001, s. 16.

³⁷ Denne tesen er drøfta av Abercombie, Hill og Turner, 1990.

er Althusser sin påstand at reproduksjonen av klasseherredømet skjer i overbygninga. Althusser framheva den kapitalistiske staten som det undertrykkande og ideologiske apparatet til borgarskapet. Han såg det slik at reproduksjonen av arbeidskrafta i minkande grad vart sørge for innafor produksjonslivet sjølv, men meir og meir utanfor produksjonen, av det kapitalistiske utdanningssystemet og av andre instansar og institusjonar.³⁸ I denne overbygninga fekk arbeidarar tilpassa dei kunnskapar og evner som vart kravd av dei i den posisjonen dei hadde i produksjonen og dessutan tilført den herskande ideologien i samfunnet. Men ideologien og overbygninga som heilskap var forankra i basis, ifølgje Althusser, og sjølv utdanningssystemet var determinert av dei økonomiske herskande strukturane.

Inspirert av Althusser lanserte også Herbert Gintis eit tilsvarande deterministisk syn på utdanninga. Det vart klårast utforma i boka til Bowles og Gintis *Schooling in capitalist America* (1976). Der lanserte dei ein korrespondanse-teori som gjekk ut på at skolen avspegla produksjonslivet og klassetilhøva i samfunnet.

”The educational system helps integrate youth into the economic system, we believe, through a structural correspondence between its social relations and those of production. The structure of social relations in educations not only inures the student to the discipline of the workplace, but develops the types of personal demeanor, modes of self presentation, self image, and social class indentifications which are crucial ingredients of job adequacy. Specifically, the social relations of education ... replicate the hierarchical division of labor.”³⁹

Likeins som filosofien til Althusser ikkje gir stort spelerom for individet og utdanningssystemet til å endre sosiale og økonomiske strukturar, kan heller ikkje kulturell klassekamp og radikal pedagogikk påverke i særleg grad organisering, form og innhald i utdanningssystemet etter oppfatninga til Bowles og Gintis. Derimot viste undersøkinga deira av den amerikanske skolen at

”the business interest ... were higly successful in maintaining ultimate control over the administration of educational reform. Working people got more schooling, but the form and content of the schooling was more often than not effectively out of their hands”.⁴⁰

Den kulturelle reproduksjonsteorien til Bourdieu gir heller ikkje mye håp for endringar gjennom radikal pedagogikk. Sjølv om Bourdieu gir skolen ei langt meir autonom stilling i samfunnet enn Althusser, Bowles og Gintis, er det nettopp gjennom utdanningssystemet at dei kulturelle privilegia og klassestrukturane blir reproduserte.⁴¹ Skolen er for Bourdieu, slik som for Althusser, ein ideologisk reiskap for staten til å oppretthalde eit feudalistisk arvesamfunn og til å overføre makt frå den eine generasjonen til den andre utan å bruke fysisk tvang.

³⁸ Althusser, 1971, s. 132.

³⁹ Bowles and Gintis, 1976, s. 131.

⁴⁰ Bowles and Gintis, 1976, s. 240.

⁴¹ Bordieu and Passeron, 1977, s. 167.

Ut frå økonomisk determinerte teoriar blir politisk opplysningsarbeid både lite meiningsfull og lite forståeleg. Alternativet til determinismen er å hevde at den sosiale strukturen er eit produkt av aktiviteten til menneska, at utdanning kan endre medvitet til menneska og føre til sosial endring.⁴² Dei deterministiske teoriane har da også blitt kritiserte av mange, og ei rekkje marxistiske pedagogar og forskarar har søkt tilbake til hegemonibegrepet hos Gramsci og funne i dette eit betre teoretisk verktøy for ein sosialistisk pedagogikk.⁴³ Giroux hevdar at

”the notion of hegemony provides a theoretical basis for understanding not only how the seeds of domination are produced, but also how they may be overcome through various forms of resistance, critique, and social action”.⁴⁴

Giroux tar i bruk hegemonibegrepet til Gramsci fordi det tydeleggjer forholdet mellom ideologi og makt, og han nyttar det for å imøtegå den dualistiske oppfatninga av skole og utdanning som anten determinert utanfrå eller i seg sjølv er determinerande. Begrepet vart av denne grunnen revitalisert i 1970-åra og omfamna av fleire som ønskte å konstruere alternative teoriar om radikal og sosialistisk pedagogikk. I dette arbeidet finn eg begrepet særleg relevant i analysen av norskdomsrørsla og ikkje minst arbeidar-rørsla sitt opplysningsarbeid, og eg går derfor inn på hegemonitenkinga til Gramsci som er den sentrale opphavsmannen til begrepet.

2.3.2.1 *Hegemonitenkinga til Gramsci og hans fortolkarar*⁴⁵

Den italienske kommunisten Antonio Gramsci (1891-1937) reviderte det deterministiske synet på basis og overbygning. Han hadde tru på at utdanning kunne endre visse vilkår i samfunnet, men ikkje slik at utdanning eller ideologisk påverknad hadde avgjerande tyding. Påstanden om utdanning som determinert av den økonomiske strukturen var utslag av økonomisk ekstremisme, hevda han, men på den andre sida kunne heller ikkje utdanning forme den sosiale strukturen og samfunnsutviklinga. Det siste var kulturell opportuniste, og begge oppfatningane var utslag av umoden tenking. Sjølv argumenterte Gramsci for å kople utdanning og opplysning til den økonomiske og politiske kampen.⁴⁶ Politikk var først og fremst oppseding, og Gramsci skilde derfor ikkje mellom politisk, økonomisk og ideologisk strev. Eit kvart politisk parti – også det fascistiske i hans Italia – var ein oppsedar og ein opplysnings- eller vaksenopplæringsorganisasjon. Politisk arbeid utan opplysningsfunksjonar var like feilaktig som sosialistisk kulturarbeid utan samband med det politiske partiet. Gramsci kritiserte såleis i si tid dei idealistiske og kulturelle rørslene (t.d. *Italian Popular Universities*) som ville

⁴² Youngman, 1986, s. 38.

⁴³ Williams, 1977; Entwistle, 1978 og 1979; Carnoy, 1982; Dale, 1982; Youngman, 1986.

⁴⁴ Giroux, 1981, s. 95.

⁴⁵ Gramsci var tidleg aktiv skribent og politisk, men vart fengsla av fascistane i 1926. Viktige tilskott til teorien om hegemoni vart skrivne i fengselet, men desse oppteikningane, utgitt på engelsk frå 1971 som *Prison Notebooks*, var dels skrivne i kamouflert form for å omgå sensuren. Dei er blitt tolka av mange, og eg byggjer her på både skriftene til Gramsci sjølv og litteraturen om han. Sjå biografiske opplysninga i m.a. Holub, 1992 og Mayo, 1999.

⁴⁶ Gramsci, 1971.

gå ut og verke mellom arbeidarane, fordi dei verken var del av ei ”organisk pedagogisk rørsle” eller uttrykk for dei objektive interessene til arbeidarklassen.⁴⁷

I lys av det som skjedde i 1920-åra kom Gramsci fram til at kultur og ideologi hadde ein viss autonomi frå dei økonomiske strukturane i samfunnet. Han observerte at hersarklassen styrte og utøvde makt og dominans, ikkje berre gjennom fysisk maktbruk (politi, militære styrkar osv.), men også gjennom ideologi, filosofi, kulturpolitikk og psykologiske prosessar. Gramsci skilde derfor mellom det politiske og det sivile samfunnet. Det politiske samfunnet var identisk med staten. Gjennom militærvesenet, politi, rettsstell og offentleg byråkrati kunne hersarklassen utøve makt gjennom tvang. Det sivile samfunnet var dei ikkje-politiske og kulturelle elementa; kyrkje, utdanningsvesen, media, organisasjonar osv. I stabile periodar var det først og fremst gjennom dette sivile samfunnet at hersarklassen kunne utøve klassekontroll. Det skjedde ikkje gjennom tvang, men ved overtyding. Herskande verdiar og livssyn vart internalisert hos dei dominerte klassene slik at dei samtykte i eller fann seg i å bli dominerte og undertrykte. Desse mangearta og varierte kulturelle og ideologiske prosessane som resulterte i dominans ovanfrå og samtykke (konsensus) nedanfrå, kalla Gramsci for hegemoni. I tråd med ei slik forståing definerer Gwyn Williams hegemoni som

”an order in which a certain way of life and thought is dominant, in which one concept of reality is diffused throughout society in all its institutional and private manifestations, informing with its spirit all taste, morality, customs, religions, particularly in their intellectuall and moral connotations”.⁴⁸

Hegemoni vart utøvd utan bruk av tvang, og Gramsci skilde mellom makt og hegemoni. Makt var knytt til ytre tvang og utøvd gjennom det politiske samfunnet. Men bruk av økonomisk eller fysisk makt var ikkje nødvendig for hegemonisk herredømme. Gramsci nemner den katolske kyrkja i Italia som eit døme på ein hegemonisk institusjon som spreier livssynet sitt til ulike livsaspekt, i hovudsak gjennom presteskapet som utøvar eit intellektuelt og moralsk leiarskap. Hegemoni var først og fremst resultat av ideologiske og kulturelle prosessar og i vid forstand eit mål for både politisk, økonomisk og ideologisk strev, noe som altså Gramsci oppfatta som integrerte funksjonar innafør det politiske partiet.

Gramsci påpeikte også at ideologien til den dominerande klassen kan trenge igjennom i livsverda til folk slik at herskarsynet blir identisk med sunn fornuft, dvs. at det blir umedvite og ukritisk akseptert. Dominans og underordning blir dermed skapt og reproduisert gjennom alle typar av sosiale relasjonar og erfaringar i dagleglivet. Hegemoni, slik som Raymond Williams tolkar begrepet, går på heile den gjennomlevde og praktisk organiserte sosiale prosessen som formar meiningar og verdiar. Det dreiar seg om eit gjennomlevd system av verdiar, konstitutive og konstituerande, som ligg i botnen av praksisen vår. For betre å få fram det prosessuelle, nyttar derfor Williams hegemonisk i staden for hegemoni og det dominerande i staden for dominans. For hegemoni vil ikkje vere totalt eller einerådande. Det vil alltid bli motarbeidd og utsett

⁴⁷ Coben, 1994; Morgan, 1987, s. 302.

⁴⁸ Williams, 1960, s. 587.

for innverknad frå opposisjonelle eller alternative former for kultur og politikk, dvs. mohegemoniske krefter. Styrken til hegemoniet vil vere avhengig av i kva grad det greier å omskape eller inndra i seg slike mohegemoniske element.

”The reality of any hegemony, in the extended political and cultural sense is that while by definition it is always dominant, it is never total or exclusive ... it does not just passively exist as a form of dominance, it has continually to be renewed, recreated, defended, and modified. It is also continually resisted, limited, altered, and challenged by pressures not all its own.”⁴⁹

Det sentrale spørsmålet for den politiske aktivisten Gramsci, var da korleis ein skulle endre medvitte til menneska og arbeide fram alternative livssyn som kunne fri arbeidarane og andre dominerte klasser frå hegemoniet til herskarklassen og sette dei dominerte i stand til å kaste av seg det kapitalistiske åket og innføre sosialisme. Ein slik revolusjon måtte etter synet til Gramsci, vere ein prosess. Bolsjevikane hadde vist at det var muleg å erobre den politiske makta, men strategien til Lenin var ikkje realistisk å gjennomføre i vestlege demokratiske land, meinte Gramsci. Til det var desse, gjennom hegemonisk dominans, for motstandsdyktige mot å bli endra av slike økonomisk-sosiale katastrofar som skapte den revolusjonære situasjonen i Russland i 1917.

Den revolusjonære strategien til Gramsci var stillingskrig (”war of position”) for å utvikle det nødvendige mohegemoni. I denne striden inngikk arbeidet med å skape ei ”historisk blokk”, dvs. alliansar mellom aktuelle klassar og sosiale grupper (Gramsci tenkte på arbeidarar, bønder og intellektuelle). Erobring av det ideologiske herredømet måtte gå forut for eller samtidig med makterobringa. Ein vellykka mohegemonisk revolusjon vil altså krevje pedagogisk innsats og kome som resultat av kulturell endring:

”every revolution has been preceded by an intense labour of criticism, by the diffusion of culture and the spread of ideas amongst masses of men who are at first resistant, and think only of solving their own immediate economic and political problems for themselves”.⁵⁰

Men Gramsci hadde klart for auge at ein revolusjon ikkje kom av seg sjølv gjennom stillingskrig, men at det og var nødvendig med ”war of movement”, dvs. avgjerande og direkte konfrontasjonar med maktapparatet. Sjølv om han la vekt på ideologisk bevisstgjerung og synest å sette det ideologiske og kulturelle området framfor det økonomiske, abstraherte han ikkje hegemoni frå den økonomiske basisen i samfunnet:

”for though hegemony is ethical-political, it must also be economic, must necessarily be based on the decisive function exercised by leading groups in the decisive nucleus of economic activity”.⁵¹

⁴⁹ Williams, 1977, s. 112-13.

⁵⁰ Gramsci: *Selections from Political Writings* (1919–20), her sitert frå Entwistle, 1979, s. 14.

⁵¹ Gramsci, 1971, s. 161.

Den ideologiske kampen om å vinne hegemoniet måtte derfor ikkje sjå bort frå økonomisk og politisk handling. For når hersarklassen ikkje lenger kunne sikre kontroll gjennom samtykke, ville han nytte tvang, og det kravde følgjeleg motmakt.

Ein sosialistisk revolusjon føresette såleis fleire strategiar, etter synet til Gramsci. Revolusjon var ikkje eit kupp, men ein prosess der massane vart mobiliserte gjennom intellektuell og kulturell førebuing. Under denne prosessen måtte arbeidarane skape sin eigen kultur og byggje opp eit mohegemoni. Når dei så kom til makta, gjaldt det for klassen å styrke og spreie dette mohegemoniet til heile samfunnet og utvikle ein autentisk sosialistisk kultur.⁵² Men den politiske oppsedinga var ikkje ferdig når hegemoniet var erobra, det måtte vere permanent:

”A social group can, and indeed must, already exercise leadership before winning governmental power (this indeed is one of the principal conditions for the winning of such power); it subsequently becomes dominant when it exercises power, but even if it holds it firmly in its grasp, it must continue to lead as well.”⁵³

I det mohegemoniske arbeidet spela dei intellektuelle ei avgjerande rolle. Gramsci nytta begrepet intellektuelle i vid tyding om alle som arbeidde intellektuelt i produksjonslivet, kulturen eller i administrasjon. Men berre eit fåtal har funksjon som intellektuelle i samfunnet.⁵⁴ Han skilde mellom to typar intellektuelle. For det første ”tradisjonelle” intellektuelle som var dei skolerte fullmektige til dei herskande. Arbeidarrørsla kunne dra nytte av desse, dvs. overløparar frå andre klasser. Men viktigare var å utvikle eigne intellektuelle, ”organiske” intellektuelle, i følgje språkbruken til Gramsci. Han førestelte seg at nye intellektuelle ville stige direkte opp av massane,

”but remain in contact with them to become, as it were, the whalebone in the corset. ... The process of development is tied to a dialectic between the intellectuals and the masses”.⁵⁵

Organiske intellektuelle ville vere dei viktigaste agentane for å utvikle mohegemoni og for å erobre tradisjonelle intellektuelle og muleggjere alliansar, det Gramsci kalla kulturell og sosial blokk. Han var likevel ikkje ukritisk til intellektuelle:

”The popular element feels, but does not always know or understand; the intellectual element knows but does not always understand and in particular does not always feel.”⁵⁶

⁵² Youngman, 1986, s. 75.

⁵³ Gramsci sitert frå Entwistle, 1979, s. 13.

⁵⁴ Gramsci, 1971, s. 9.

⁵⁵ Gramsci, 1971.

⁵⁶ Gramsci, 1971, s. 418.

Gramsci stod såleis fjernt frå leirtenkinga⁵⁷ og oppfatninga om at arbeidarrørsla skulle stenge seg av frå all borgarleg påverknad for ikkje å utvikle ”falskt medvit”. Trass i at skolen var apparat for det politiske og kulturelle hegemoniet til herskarklassen, kunne han for Gramsci ha eit revolusjonært potensiale. Potensialet låg ikkje i å utvikle eit ideologisk, revolusjonært og indoktrinerande innhald i skolen, men å byggje på klassisk humanisme, ideala frå renessansen og dei liberale ideala som gjorde kritisk refleksjon muleg. Den ideelle skolen for Gramsci skulle sameine teknisk og humanistisk utdanning, i tråd med oppfatninga om einskap mellom teori og praksis, slik at ingen av sidene vart underordna den andre. Allmennskolen skulle nettopp vere allmenn og felles for alle samfunnsklasser og ha som formålet å utvikle karakteren meir enn å førebu for yrke. Men både innhald og metode burde vere knytt til arbeid, fordi arbeid står i eit indre forhold til det å lære. Utdanning av intellektuelle burde helst skje i ein industriell kontekst, dvs. at teknisk og industriell utdanning burde gå føre seg i fabrikk. Dermed kunne intellektuelle også bli tettare knytt til klassen og hindre dei i å forsvinne over til dei tradisjonelle intellektuelle. Gramsci inkluderte følgjeleg uformell politisk læring i utdanningsbegrepet, og slik læring skjedde på arbeidsplassen og over alt elles i samfunnslivet.⁵⁸

Det hegemonibegrepet som er gjort greie for her, høyrer altså saman med begrepa ideologi og kultur, men er eit vidare begrep enn desse to. Korleis skal vi forstå desse begrepa i dette arbeidet? Ei utbreidd tolking med utgangspunkt i skriftene til Marx er at ideologi er ei form for medvit som blir falsk gjennom dei materielle og sosiale vilkåra subjektet lever under. Ideologi er eit system av illusoriske førestellingar som kan kontrasterast mot verkeleg kunnskap.⁵⁹ Ideologi i denne marxistiske tydinga knyter altså ideologi til klassar og interesser og uttrykkjer ei forvrengd oppfatning av røyndomen for å kunne tene interessene til ein dominerande klasse.

Men mange, inklusive ”ny-marxistar”, vil avvise ei slik tyding og bruk av ideologybegrepet. ”Political education needs a more dialectical notion of ideology”, hevdar Giroux, ”one that stresses it as a mode of conciousness and practice that is related to specific social formations and movements”. Det er derfor han også finn hegemonibegrepet fruktbart:

”Ideology as an element of hegemony points then to one’s limited perceptions of the world and to social practices that mold and shape the structure of dispositions and needs as well.”⁶⁰

Ideologi i den tydinga Giroux (og andre) gir begrepet, vil gi grunnlag for ideologikritikk og politisk handling. Det uttrykker former for kunnskap og praksis med potensiale for å endre økonomiske og sosiale strukturar. Ein ideologi er eit symbolsystem som er

⁵⁷ Leirtenking og leirideologi er begrep som eg hentar frå Negt og Kluge (1974). Det er uttrykk for leirtenking når eit parti eller ei gruppe som gir seg ut for å representere interessene til heile arbeidarklassen, organiserer seg som eit samfunn i samfunnet utan å trekke inn erfaringane som arbeidarane gjer utanfor dette lukka politiske samfunnet.

⁵⁸ Armstrong, 1988, s. 257. Ei slik tolking av Gramsci sitt syn på skolen, finst særleg hos Entwistle, 1979.

⁵⁹ Williams, 1980, s. 49.

⁶⁰ Giroux, 1981, s. 25–26.

artikulert og medvite for berarane av denne ideologien.⁶¹ Vi har å gjere med førestellingar, og i analysen av opplysningsarbeid og vaksenopplæring er eg nettopp interessert i førestellingane omkring denne verksemda.

Begrepet kultur er i vid tyding uttrykk for "lived experiences" og "the whole way of life", slik Raymond Williams definerer det.⁶² Giroux refererer til kultur som "lived antagonistic relations situated within a complex of socio-political institutions and social forms that limit as well as enable human action". Kultur er såleis ikkje eit eintydig begrep, men uttrykker

"a number of instances in which power is used unequally to produce different meanings and practices, which in the final analysis reproduces a particular kind of society that functions in the interest of a dominant class".⁶³

Ein slik kulturdefinisjon opnar for at det kan finnast fleire kulturar ved sidan av ein dominerande, hegemonisk kultur. Kulturar vil alltid stå i eit forhold til kvarandre, og forholdet er ofte karakterisert ved dominans og underordning.⁶⁴ Hegemonisk strid kan følgjeleg te seg som kulturkamp.

Williams skil ut tre aspekt i den kulturelle prosessen.⁶⁵ *Tradisjon* er det fortidige som enno verkar i den samtidige sosiale og kulturelle organisasjonen og er knytt til interessene til dei dominerande klassene. Tradisjonen vil ofte støtte den rådande samfunnsordninga og fungere som hegemonisk tvang og noe som avgrensar tanke- og handlingsromet. Men tradisjonen kan også vere retrettspunkt for samfunnsgrupper som er plasserte utanfor den hegemoniske utviklinga og er da eit element som den dominerande klassen vil forkaste. I analysen må vi vere open for at tradisjon ikkje er noe som er gitt og finst ferdig på førehand, for som Hobsbawm seier, kan tradisjon også vere ein konstruksjon og ei oppfinning.⁶⁶ *Institusjonar* sørgjer for overføring av ideologi og for sosialisering. Men institusjonane utgjer ikkje eit organisk hegemoni, fordi hegemoni er prosess av motsetningar og uløyste konflikter og ikkje berre sosialisering. I kulturprosessen finst også *straumar* som blir stadig meir viktige i moderne samfunn. Straumar er bevisste rørsler og tendensar. Noen er alternative og opposisjonelle eller i ferd med å bli det, andre kan vere del av det hegemoniske.

Tradisjon, institusjon og straumar kan vi finne i vaksenopplæringa. I tillegg vil eg nytte tre andre begrep frå Williams. I den kulturelle prosessen finn han at noen trekk er dominerande, andre er framtrengande eller igjenverande.⁶⁷ Med dominerande (*dominant*) trekk meiner Williams dei store strukturar og hovudtrekk og nemner som døme feudal kultur eller borgarleg kultur. Framtrengande (*emergent*) trekk er nye verdiar, praksisar og forhold som blir skapt. Det framtrengande står i samband med

⁶¹ Ellström et. al, 1990, s. 36.

⁶² Williams, 1977, 1980.

⁶³ Giroux, 1981, s. 27.

⁶⁴ Clarke et al., 1976, s. 12, sitert hos Giroux, 1981, s. 27.

⁶⁵ Williams, 1977, s. 91 ff.

⁶⁶ Hobsbawm and Ranger, 1983.

⁶⁷ Williams, 1977, s. 102.

straumar, og i alle samfunnsstrukturar finst ein sosial basis for slike element i kulturprosessen som er alternative eller opposisjonelle til dei dominerande elementa. Igjenverande (*residual*) element er element frå fortida som kan dukke opp igjen og bli aktive gjennom omtolking, nytolking eller framheving. Som døme på slike trekk i engelsk kultur nemner Williams den organiserte religionen, ideen om å bu på landet og monarkiet som institusjon. Denne begrepsbruken vil eg her overføre til vaksenopplæringa som eg meiner har mange trekk i seg som anten dominerande, igjenverande eller framtrengande. Det interessante vil vere å drøfte i kva grad desse eksisterer ved sidan av kvarandre som motsetningsfulle, gjensidig utelukkande eller komplementære trekk.

2.3.2.2 *Nytte og relevans av hegemonibegrepet*

Gramsci vart ”gjenoppdaga” i 1960-åra, og hegemonibegrepet vart tatt i bruk og utvikla vidare av kulturforskarar i mange land. Spørsmålet er om begrepet er nyttig, fruktbart og relevant for studiar av vaksenopplæring. Vi kan vise til at begrepet er særleg brukt av forskarar som tilhøyrer radikal, kritisk og sosialistisk pedagogisk forskning.⁶⁸ Men med noen unntak er det relativt få nordiske forskarar som har gått djupt inn i Gramscis hegemonibegrep og nytta det i sine analysar. Historikaren Bill Sund har i ein artikkel analysert utviklinga i det svenske sosialdemokratiet i lys av begrepet og hevdar å ha ”visat fruktheten i att analysera den svenska socialdemokratien med hjelp av Antonio Gramscis begrepp og teorifragment”.⁶⁹ Men han nemner ikkje det kulturelle arbeidet og fokuserer mest på den vellykka blokkbygginga som han tolkar som samsvarande med tilrådingane til Gramsci. I prøvoførelsinga for doktorgraden testa Anders Todal Jenssen ut fruktheten av hegemonibegrepet på ein analyse av tilbakegangen til Arbeidarpartiet etter 1978 og framveksten av høgrebølga på 80-talet. Også han konkluderer med at begrepet, i hans tilfelle, er fruktbart til å generere nye hypotesar.⁷⁰ Øystein Sørensen nyttar hegemonibegrepet allment i si norske idéhistorie, men utan å gå inn på Gramsci. ”Et analytisk grep i denne fremstillingen er å forstå utviklinga av norske nasjonale ideer som en hegemonistrid, som et spill mellom ulike nasjonsbyggingsprosjekter”, skriv Sørensen.⁷¹ Den talande tittelen på hans bind av idehistoria er da også *Kampen om Norges sjel*. I vaksenpedagogisk forskning har Nils-Åke Sjösten nytta hegemonibegrepet i ein analyse av soknebiblioteka på 1870-talet i Sverige. Soknebiblioteka, hevdar han, skulle allment stadfeste folkeskolens religiøse og moralske lære. Folkbildninga verka i stor grad for å tilpasse menneska til samfunnet, auke den allmenne velstanden og føre til landets og folkets utvikling. ”Folkbildningen”, konkluderer Sjösten, var på denne tida ”hegemonins instrument för att utveckla landet, men også för att bevara hegemonin som sådan”.⁷² Også Lars Arvidson drøftar hegemonibegrepet i si komparative studie av arbeidarrørsla og frikyrkjerørsla, men utan å nytte det som eit analytisk grep.⁷³

⁶⁸ T.d. Raymond Williams, Henry Giroux, Paul Armstrong, Martin Carnoy, Harold Entwistle, Frank Youngman, Diana Coben, Peter Mayo, Roger Dale, Sallie Wetswood.

⁶⁹ Sund, 1989.

⁷⁰ Jenssen, 1992.

⁷¹ Sørensen, 2001, s. 16.

⁷² Sjösten, 1993, s. 102.

⁷³ Arvidson, 1985.

Det som skil reproduksjon av hegemonisk ideologi frå anna ideologiproduksjon er at den første har basis i maktstrukturar.⁷⁴ Den hegemoniske ideologien blir internalisert på ulike måtar og formidla gjennom alle kanalar for sosialisering. Todal Jenssen nemner særleg at før ein ideologi (eventuelt) vinn hegemoni, er strategien for dei kreftene som vil vinne fram, å drive ”retorisk arbeid”. Hypotesen i denne studien er at mye av opplysningsarbeidet i folkerørsler – i særleg grad i arbeidarrørsla – var del av eit slikt retorisk arbeid for gjennom kulturelle midlar å erobre ein hegemonisk posisjon i samfunnet. Opplysningsverksemd vil eg da forstå som del av den kulturelle meiningsproduksjonen som formar oppfatningar, livssyn og verdiar og reproduserer, held vedlike eller fornyar ideologi. Det betyr også at eg ventar å finne, slik som Sjøsten, at folkeopplysning var instrument for å konservere det etablerte hegemoniet.

Hypotesen er vidare at hegemoniperspektivet i denne studien er mest fruktbart i periodar med kamp og strid. Lars Arvidson hevdar at studieforbunda i Sverige har gått frå eit konfliktorientert til eit konsensusorientert syn.⁷⁵ Om dette også gjeld norsk vaksenopplæring, vil hegemonibegrepet vere meir nyttig for tida før 1940 enn for nyare tid. Sidan eg også i denne perioden ikkje følgjer opp analysen av folkerørslene, blir dermed hegemonibegrepet mest relevant for den eldre perioden. Sagt på ein annan måte er hypotesen at vaksenopplæring i nyare tid er ein mindre del av kampen om ideologisk hegemoni enn vi kan finne for tida før 1940.

2.4 Kjelder

I begge periodar utgjer ulike typar av tekster det sentrale kjeldematerialet. Som det vil gå fram av lista bak i boka om kjelder og litteratur byggjer arbeidet på eit stort utval av primære og sekundære kjelder. Kort referert dreiar det seg om 6 typar:

1. Arkivmateriale frå organisasjonar, studieforbund og andre aktørar, t.d. årsmeldingar, brosjyrar, handbøker og studiemateriell.
2. Tidsskrifter, bøker og artiklar som representerer synspunkt til aktørar.
3. Offentlege dokument som stortingsmeldingar, referat frå debattar i stortinget, proposisjonar, innstillingar og utgreiingar frå offentleg nedsette komitear.
4. Offentleg statistikk.
5. Forskingsrapportar.
6. Anna nasjonal og internasjonal litteratur om vaksenopplæring.

⁷⁴ Jenssen, 1992.

⁷⁵ Arvidson, 1996 ?

3 TIDLEGARE FORSKING

Prosjektet om å studere folkeopplysninga og vaksenopplæringa si historie og utvikling har hatt sin start og tatt si utvikling ut frå den eksisterande litteraturen på feltet - eller rettare sagt ein mangel på historiske analysar og oversiktslitteratur. Samtidig oppdaga eg da eg byrja som forskar på Norsk vaksenpedagogisk institutt i 1992, at feltet var mindre studert og forska på i Norge enn i mange andre land. Ein openberr grunn synest å vere at vaksenopplæring og vaksenpedagogikk ikkje har fått noen akademisk status i Norge og i liten grad har etablert seg som eit forskingsfelt.¹ Eg vart dermed både utfordra av mangel på norsk forskning på feltet og inspirert av arbeid i andre land.

Det første og hittil einaste oversiktsverket om norsk folkeopplysning er *Folkelig kulturarbeid* som kom ut i 1958. Det var resultat av eit NAVF-støtta prosjekt der Rolf N. Nettum, Sigmund Strømme, Liv Holte og Oddvar Foss tok for seg kvar sin del av "det frivillige folkeopplysningsarbeidet i Norge". Dette verket startar med Opplysningstida og går fram til 1950-talet og dekker det meste av det forfatarane rekna med til folkeopplysningstiltak. Boka er eit grundig empirisk arbeid som for meg har fungert både som kjelde og som vegvisar. Dels dekker denne studien same tiltak, folkerørslar og organisasjonar, men eg har trekt inn nye og fleire kjelder og utfylt den historiske analysen. Det gjeld særleg kapitla om Selskapet for folkeopplysningens fremme, folkehøgskolen og arbeidarrørsla. Eg har med nye tema som *Folkelig kulturarbeid* ikkje dekker som t.d. religiøs opplysning (Haugerørsla). På den andre sida har *Folkelig kulturarbeid* tatt med tema som eg har utelelete, t.d. ei fyldig utgreiing om boksamlingar og utviklinga av bibliotek. Dette er elles i ettertid blitt studert av Geir Vestheim som har skrivt ei doktoravhandling om norsk folkebibliotekpolitikk, *Fornuft, kultur og velferd*, 1997.

I tillegg til oversiktsarbeidet *Folkelig kulturarbeid* finst det noe variert litteratur om personar og einskildtiltak. Egil Nilsen har skrivt om den verdslege søndagsskolen (1993) og *Trekk av brevundervisningens historie* (1983). Knut Tveit (1970) har skrivt om ein av pionerane for den første søndagsskolen, biskop F. J. Bech. Torstein Høverstad (1930) og andre (Gjermundsen (red.), 1989) har tatt for seg den pedagogiske gjerninga til Peder Soelvdal. Høverstad har også ein fyldig biografi om Ole Vig (1953), og er forfatar av *Norsk skulesoga* der bind 2 dekker perioden 1814 – 1842. Denne skolehistoria ligg stort sett utanfor interessefeltet for dette arbeidet, men eg har derimot hatt stor nytte av Arne Bergsgård (1951) sin studie av høgre allmugeskolar. Ein nyttig skolehistorisk kontekst for 1800-talet finn eg i avhandlingane til Bjarne Bjørndal (1964) og Hans-Jørgen Dokka (1967). Ole Vig, Hartvig Nissen, Eilert Sundt og Marcus Jacob Monrad, som alle var sentrale personar i *Selskapet for Folkeopplysningens Fremme*, er omtala i forskingslitteraturen av Einar Boyesen (1947), H. O. Christophersen (1959 og 1979) og Anne-Lise Seip (1983). Nyleg har også Ole Marius Hylland (2002) tatt for seg dette selskapet og studert folkeopplysning som tekst i tidsskriftet *Folkevennen*. Marcus Thrane er biografert av Oddvar Bjørklund (1970) og omtala i fleire historiske verk.

¹ Jmf. Tøsse, 1995a og 1995b.

Om folkehøgskolen finst ein noe variert litteratur, og pionerane i folkehøgskolen som rørsle og skoleslag er omtala i ymse historiske og pedagogiske verk. Eit grundig arbeid er avhandlinga til Anders Skrondal om *Grundtvig og Norge* (1929, 1936). Seinare har Dag Torkildsen (1995, og 1996) gitt nye perspektiv på grundtvigianismen i Norge. Men mye av litteraturen som finst om folkehøgskolen og er gjennomgått for dette arbeidet, er i stor grad normativ og skriven innafor skolens eige verdisystem og tradisjon. Det gjeld aller mest boka til Frits Hansen frå 1877 Om *Folkehøiskolen og Almendannelsen* som var eit forsvarsskrift og ei forklaring til kva folkehøgskolen ville. Men utnytta som leivning er denne boka ei god kjelde til folkehøgskolen sitt idégrunnlag og dannelsesideal. Det same gjeld seinare litteratur om folkehøgskolen som er skriven av personar innafor rørsla sjølv fram, m.a. festsskrift om folkehøgskolen, biografiar om pionerar og oversiktsbøker. Ein tilsvarende situasjon gjeld for norskdomsrørsla elles, dvs. ungdomslaga og mållaga, og det er lite av forskingsbasert litteratur. Eit unntak kan nemnast for målrørsla der historikaren Kjell Haugland har skriva om målrørsla i fleire bøker, m.a. i avhandlinga *Striden om skulespråket. Frå 1860-åra til 1902* (1985).

Haugerørsla har fått ny merksemd i seinare år, og kapitlet om religiøs opplysning kan byggje på ny litteratur av Olav Golf (1996) som set haugerørsla inn i eit folkeopplysningsperspektiv. Historieskrivarane om avhaldsrørsla gjer ikkje det i same grad, og den fremste på området, Per Fuglum, er mest opptatt av den politiske rolla. Men både Fuglum og andre (H. O. Christiansen, 1984) har også tatt med studiearbeidet i sine framstillingar av avhaldsrørsla.

Når det gjeld arbeidarrørsla, som er sentral i dette arbeidet, er litteraturen både stor og mangfaldig. Om arbeidarrørsla finst mye stoff skriva av personar innafor rørsla sjølv og som for dette arbeidet har verdi både som leivning og beretning. Men arbeidarrørsla har og blitt studert grundig av faghistorikarar, og det store arbeidet om *Arbeiderbevegelsens historie i Norge* i 6 bind (1985 – 90) vart overlata til desse. Det gjaldt også jubileumshistoria til Arbeidernes opplysningsforbund som Arne Kokkvoll skreiv i 1981.

Med unntak av jubileumshistorier, noen hovudoppgåver og historia om einskildtiltak som søndagsskole og brevundervisning, er det lite av historisk-pedagogisk forskning med fokus på folkeopplysning og vaksenopplæring. For dette arbeidet har det blitt nødvendig å byggje på mange primære kjelder, men den omtala litteraturen (pluss anna litteratur som er referert til) har supplert primærmaterialet og dannar det kontekstuelle materialet som tolking og analyse står i vekselsforhold til.

Feltet har vekt større interesse mellom forskarar i mange andre land. Eg skal her nemne litteratur frå det respektive idéhistoriske, pedagogiske og det historiske utviklingsperspektivet som har inspirert dette arbeidet. Frå eit idéhistorisk perspektiv har Bernt Gustavsson (1991) skriva ei avhandling om tre bildningsideal i svensk arbeidarrørsle 1880 – 1930. Han knyter eit medborgarideal til Rickard Sandler, eit sjølvbildningsideal til Hans Larsson, Ellen Key og Oscar Olsen og eit nyhumanistisk personlegdomsdannande ideal til Arthur Engberg. Alle tre ideal har ein idéhistorisk bakgrunn i 1700-talets filosofi, og Gustavsson finn at desse ideala var dominerande i arbeidarrørsla i perioden. Også andre svenske forskarar har vore opptatt av idear og bildningssyn (Åkerstedt, 1967, Johansson, 1985 og Arvidson, 1991), men Gustavsson reindyrka tre

ideal. Dette perspektivet er naturlegvis særleg interessant ut frå mine problemstillingar, men mi tilnærming er meir historisk-empirisk enn idéhistorisk og eg finn eit større mangfald av idear som konkurrerer med kvarandre, overlappar og har ei utviklingshistorie. Raymond Williams nemnde begrep om det dominerande, igjenlevande og framtrengande blir i denne ideanalysen viktige analytiske reiskap.

Døme på historisk-pedagogisk forskning på vaksenopplæring ut frå eit pedagogisk perspektiv er Lars Arvidson sin komparative studie av pedagogisk syn i folkbildning i svensk arbeidarrørsle og frikyrkjerørsle (*Folkbildning i rörelse*, 1985). I dette arbeidet samanliknar Arvidson innhaldet (stoffutval), arbeidsformer, deltakarar og leiarar i tre periodar på 1900-talet. Arvidson samanlikner også rørsle og finn at frikyrkjerørsle orienterte seg mot personleg utvikling som formål. Arbeidarrørsle la større vekt på kunnskapens instrumentelle verdi for samfunnsendring og for kollektivet. Slike spørsmål vil stå sentralt også i dette arbeidet.

Ei samla historisk framstilling over utviklinga av vaksenopplæringa, slik som Folkelig kulturarbeid var forsøk på, er gjort i Danmark av Ove Korsgaard (1997). *Kampen om lyset* handlar om *Dansk voksenoplysning genom 500 år* og drøftar utviklinga under fem tema:

1. Kristen opplysning.
2. Statsborgarleg opplysning.
3. Folkeleg-nasjonal opplysning.
4. Arbeidaropplysning og nasjonal opplysning.
5. Personleg opplysning.

Med dette grepet får Korsgaard fram både dei sentrale tema, ideal og formål som har dominert i dansk folkeopplysning og ei utviklingsline frå det kristelege formålet til den person- og kroppsfikserte opplysninga i seinare år. Korsgaard har tidlegare hatt sitt virke i folkehøgskolen, og denne står naturleg nok sentralt i denne danske historia om folkeopplysninga (som framleis er det naturlege begrepet å bruke i Danmark).

At den første *History of Adult Education* i England, forfatta av William Hudson, vart skriven så tidleg som i 1851, fortel at dette landet var tidleg ute når det gjeld tiltak for vaksenopplysning. Det gjeld også USA, og i begge desse føregangslanda for adult education, har forskarar i nyare tid gått laus på oppgåva å skrive samla framstillingar og oversynsverk over den historiske utviklinga. I *A History of Adult Education in Great Britain* (1970) går Thomas Kelly heilt tilbake til middelalderen. Framstillinga går fram til etter andre verdskrig og må framleis reknast som eit standardverk, særleg for den tidlege historia. Av andre oversynsverk må særleg framhevast Brian Simons store bok *Education and the Labour Movement 1870 – 1920* (1965). Eit nyare standardverk er *A History of Modern British Adult Education* av Roger Fieldhouse and Associates (1997). Dette verket tar for seg ei rekkje tema og område av feltet i tillegg til å gi oversyn over det 19. og 20. hundreåret. Forfattarane representerer noen av dei fremste engelske forskarane på feltet, og styrken i dette verket er at det både er godt empirisk forankra og gir djuptpløyande analysar på sine respektive område.

I USA finst og tidlege oversynsverk og ein mangslungen litteratur på feltet. Eit relativt ny samla historieframstilling er *Adult Education in the American Experience* (1994) av

Harald Stubblefield og Patrick Keane som følgjer utviklinga frå *The colonial Period to the Present*. Same året gav Joseph F. Kett ut *The Pursuit of Knowledge Under Difficulties* som også tar for seg ideane, tiltaka og utviklinga på feltet frå 1750 til 1990. Bøkene utfyller kvarandre utan å gjenta alt for mye den same historia, og viser den breidda og mangfaldet som *adult education* har hatt og har i USA.

Dei nemnde oversiktsverka dannar sentrale kjelder for mine første kapittel om den internasjonale utviklinga. Men for det internasjonale perspektivet og innsikta i kva vaksenopplæring er, handlar om og har utvikla seg til, har ikkje minst ulike spesialstudiar og artikkelstoff i internasjonale tidsskrift hatt stor verdi. Trykte og utrykte innlegg (paper) frå ei rekkje nordiske og internasjonale forskingskonferansar representerer også eit viktig tilskott til forskingslitteraturen. For den allmenne kunnskapsoversikten vil eg framheve den amerikanske serien *Handbook of Adult and Continuing Education* (siste utgåve 2000, redigert av Arthur L. Wilson og Elisabeth R. Hayes), *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*, redigert av Colin J. Titmus (1989) og *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, redigert av Albert C. Tuijnman (1996). Ei kort oversikt over utviklinga i ulike land gir *Perspectives on Adult education and Training in Europe* (1992), redigert av Peter Jarvis.

Forskingslitteraturen som omhandlar vaksenopplæringa i dei siste tiåra har ein noe anna karakter. Sidan vaksenopplæring og vaksenpedagogikk ikkje har hatt noen plass innafor universitet og høgskolar, bortsett frå noen kurstilbod, har feltet blitt lite forska på av dei tilsette forskarane. Det er produsert noen hovudoppgåver som har tatt for seg m.a. folkehøgskolen og kompetansereforma. Norges Handelshøgskole, FAFO og noen høgskolemiljø kan vise til betydeleg arbeidslivsforskning og organisasjonssosiologiske studiar av stor relevans og verdi for vaksenopplæringa i arbeidslivet. Men det er særleg forskingsmiljøet knytt til Norsk vaksenpedagogisk forskingsinstitutt som mest direkte har fokusert på den tradisjonelle vaksenopplæringa og også hatt studiar av utviklinga på feltet.² Innsatsen dei første åra etter 1977 var t.d. særleg retta mot å studere konsekvensar av Lov om vaksenopplæring. I tillegg var undersøkingar av deltaking og rekruttering eit satsingsområde, og slike studiar vart og følgd opp seinare. Eg har i stor grad støtta meg til og dratt nytte av denne forskinga for å analysere utviklinga på feltet i dei siste tiåra.

Sidan vaksenopplæringa både i retorikk og i praksis er blitt del av den allmenne utdanningspolitikken, gir studiane av skoleutvikling og utdanning etter 1945 ein viktig bakgrunn og kontekst for mine studiar. Alfred Oftedal Telhaug har åleine og i samarbeid med andre gjennomført ei rekkje slike studiar dei siste åra og publisert desse i bøker og artiklar. Noen av dei siste studiane er del av eit forskingsråd støtta prosjekt om utdanning som nasjonbygging og handlar om noen av dei same personane og problemstillingane som er nemnde her. Eg viser til litteraturlista for dei arbeida eg har hatt særleg nytte av.

Studiar av organisasjonar og organisasjonssamfunnet må også nemnast som ei viktig støtte for mine studiar. Utviklinga innafor frivillige organisasjonar i seinare tid er særleg

² Ei kort oversikt er gitt i Tøsse, 1995b.

tatt opp av forskarar knytt til LOS-senteret i Bergen, og noen av dei nye studiane inngår i makt- og demokratiutgreiinga (1998 – 2003). Eit av dei nyaste resultata frå denne forskinga på sivilsamfunnet er boka *Det nye organisasjonssamfunnet* (2002) av Dag Wollebæk og Per Selle, og denne viser også til tidlegare arbeid.

VAKSENOPPLÆRING FØR 1940 – EIT INTERNASJONALT PERSPEKTIV

Folkeopplysningstanken har røter både i Opplysningstida og i Romantikken. Religiøs opplysning har eit opphav i Pietismen, og noen tidlege opplysningstiltak var sterkt influert av Filantropinismen. Folkeopplysning var altså frå slutten av 1700-talet eit samansett fenomen, og opplysningstiltak vart sett i verk ut frå høgst varierende motiv og mål. I denne delen ser eg på framveksten av folkeopplysning eller vaksenopplæring i eit internasjonalt perspektiv og trekkjer fram ulike initiativ og tiltak for å opplyse og utdanne allmugen eller folket. Hovudvekta er lagt på utviklinga i England og USA, som også var dei førande landa i å etablere *adult education* som både eit praksisfelt og eit forskingsfelt. Den formative perioden da dette skjedde, strekker seg frå slutten av 1800-talet til andre verdskrig.

4 OPPHAV OG RØTER

Når byrja dei første tiltaka for å opplyse eller undervise vaksne menneske? Kvar oppstod fenomenet vaksenundervisning, og kven stod bak tiltaka? Ser vi på litteraturen om vaksenopplæringa si historie, er det ulike meiningar om kva som er startpunktet. Thomas Kelly starta i si *History of Adult Education in Great Britain* (1970) med middlealderen og "the teaching work of the Church". Ove Korsgaard (1998) hevdar at "reformasjonen kan betragtes som det første store folkeopplysningsprosjekt". Barry Hake (1994) nemner likeeins den protestantiske reformasjonen og Opplysningstida som periodar med interessante tiltak "associated with the education of adults". Spørsmålet om startpunkt blir avhengig av kva vi skal legge i vaksenopplæring eller tilsvarande begrep. Her vil eg legge vekt på at begrepa må dekke organiserte og systematiske tiltak for å opplyse eller undervise vaksne og at tiltaka skil seg ut frå allmenn religiøs oppseding av folket. Ei utbreidd oppfatning i den historiske litteraturen er å sjå vaksenopplæring som eit moderne fenomen i kjølvatnet av ideane i Opplysningstida, altså frå siste halvdel av 1700-talet. "Hence it is much younger than the school system. It is a late product of the history of education, a child of the Enlightenment movement", skriv t.d. den tyske historiepedagogen F. Pöggeler.¹

For dei fleste land i Europa vil dette vere ei gyldig framstilling.² Men det er ikkje universelt gyldig at vaksenopplæring har vakse fram i ettertid av skolar for barn. Vaksenopplæring oppstod i England og i dei engelske koloniane i Amerika lenge før det blei innført noe krav om skolegang for barn. Ei anna innvending mot utsegna til Pöggeler er at det overser visse tiltak og forlauparar til vaksenopplæring før Opplysningstida.

4.1 Forlauparar

Ein forlaupar som det har blitt vist til, er pedagogen *J. A. Comenius* (1592–1670) som tala om å gjere heile livet til ein skole.³ Comenius verka i ei tid med store vitskaplege nyvinningar og lansering av eit nytt verdsbilde. Etter mange si meining begynte den moderne tida med den vitskaplege revolusjonen litt før midten av 1600-talet, altså lenge før Opplysningstida.⁴ *Francis Bacon* (1561–1626) formulerte slagordet for den nye tida; kunnskap er makt. Med dette meinte han at kunnskap var makt til å temje naturkreftene og utnytte dei til produksjon av varer. Framgang på det økonomiske området skapte behov for systematisk opplæring. Fagleg og praktisk opplæring skjedde på denne tida innafor laugssystemet, og det utvikla seg vidare på 1600-talet. I dei engelske koloniane arbeidde og tente lærlingane normalt sju år hos ein meister og lærte faget gjennom

¹ Pöggeler, 1996.

² Jmf. Jarvis, P. (ed.) (1992). *Perspectives on Adult education and Training in Europe*, som gir ei oversikt over 30 land.

³ I Simon Grabowski (1995). *Mannen som ville förbettra världen*, utgitt av Nordens folkliga akademi, blir Comenius framstilt som ein forlaupar til Grundtvig og talsmann for "livsupplysningens pedagogik".

⁴ Eg viser særleg til Toulmin, 1992.

praktisk arbeid og rettleiing. Frå slutten av 1600-talet oppstod også noen kveldsskolar i den engelsktalande verda. Dels var desse retta mot lærlingane, dels mot andre ungdommar som ville førebu seg til vidare utdanning, og noen få tiltak var særskild retta mot kvinner. Stort sett dreidde undervisninga seg om elementær lesing, skriving og rekning, men det er og døme på meir avanserte kurs i språk, handelsfag og tekniske emne.⁵ Ein viktig faktor som forsterka behovet for systematisk læring, var oppfinninga av boktrykkarkunsten som gjorde masseproduksjon av bøker muleg. Frå slutten av 1600-talet oppstod dei første avisene i den engelsktalande verda og dei første soknebiblioteka som lånte ut bøker. Vilkårane for uformell læring og sjølvutdanning vart dermed betre. Ein arena for uformell læring var vertshus der det kunne haldast klubbmøte, dans eller visast teater. Noen kultur- og vitskapsinteresserte menn, som t.d. Benjamin Franklin, danna foreningar (*societies*) som spreidde opplysning til snevre grupper. I noen få tilfelle gav også vitskapsmenn offentlege førelesingar. Kunnskapsnivået i dei engelske koloniane var relativt høgt og stigande. Noen har kalkulert optimistisk med at omkring 1700 var mest alle vaksne, kvite menn lese- og skrivekunnige i New England og kanskje så mange som 2/3 i Virginia og Pennsylvania.⁶ I så fall låg det nye landet langt framfor moderlandet England der om lag halvparten av folket var analfabetar omkring 1750.⁷

Eit viktig motiv for dei tidlege utdanningstiltaka var å oppsede allmugen til gode kristne og verne om den eksisterande sosiale orden.⁸ I slutten av 1600-talet oppstod ei pedagogisk og filantropisk rørsle i England med dette som formål. Senteret for rørsla var *The Society for the Promotion of Christian Knowledge*, etablert i England og Wales i 1698. Denne organisasjonen oppretta såkalla "charity schools" som primært var retta mot barn, men også hadde mange vaksne elevar. Undervisninga vart gitt om kveldane slik at skolegang skulle vere muleg for folk i arbeid. Denne rørsla kan altså oppfattast som ein forlaupar til seinare vaksenopplæring

The Charity School Movement hjalp til å rydde grunnen for spreidinga av metodismen som også danne liknande skolar. Vurdert i eit kritisk lys kan vi seie at John Westly og metodistane, som dei andre religiøse rørsleane på 1700-talet, ville oppdra barn og vaksne til lydnad og tilpassing under sine gitte økonomiske og sosiale kår. Men dei ville og skape yttarst aktive og flittige samfunnsmedlemmer som kunne evne å forbetre levkåra sine. Deira fortjeneste i vaksenopplæringa si historie er at dei arbeidde for å fremja lesekunna. Westly meinte at ein ikkje kunne vere ein skikkeleg kristen utan å ha tileigna seg åndeleg føde gjennom bøker, og han formana predikantane sine å lese minst fem timar dagleg. Han tilrådde heller ikkje berre religiøse bøker, men fekk trykt billege, forkorta utgåver av klassiske og populær verk, brosjyrar om sosiale og økonomiske problem og små handbøker med nyttig informasjon om m.a. medisin, skikk og bruk. Westly gav dessutan ut eit magasin som saman med bøkene, fann vegen til mange vanlege arbeidarheimar.⁹

⁵ Kelly, 1970; Stubblefield & Keane, 1994; Kett, 1994.

⁶ Stubblefield & Keane, 1994, s. 25.

⁷ Fieldhouse, 1997, s. 19.

⁸ Morgan, 1988.

⁹ Kelly, 1970, s. 73.

4.2 Idéhistorisk bakgrunn

Men det er først med opplysningsfilosofien i andre halvdel av 1700-talet at vaksenopplæring for først gong blir presentert som eit universelt prosjekt for heile folket og alle vaksne borgarar. I fortetta form finn vi dette formulert av den franske opplysningsfilosofen Condorcet i 1792. I ein plan som han la fram for nasjonalforsamlinga sa han at målet var å gi alle høve til å få tilfredsstilt behova sine, sørgje for eigen velferd, hevde sine rettar og utøve pliktene dei hadde som borgarar. Han la vekt på at alle fekk utvikle dei naturgitte evnene sine og la til at

”the real meaning of education is to cultivate for each generation its physical, intellectual and moral facilities and, thereby, contribute to the general development of humankind. ... Education should not abandon the people at the very moment they leave school; but it should seek to respond to the needs of all ages, for there is nobody who cannot learn something useful. This second education is more necessary than the first one since, during childhood, it has been more limited. ... Thus, education must be general and include all citizens. It has to be provided equally within the limits of its expenditure ... (and) it should include the whole range of human knowledge and ensure that people at every stage of their life have the facilities to preserve and extend their own knowledge”.¹⁰

Dei konkrete resultatane stod ikkje i stil med denne storarta planen. Condorcet sjølv vart offer for revolusjonen og fekk på ingen måte sette i verk programmet sitt. Men i den perioden som har fått namnet Opplysningstida, finn vi ei tankar og førestellingar som har tent som inspirasjon og idéhistorisk perspektiv for seinare tider. Vi vil i dette arbeidet finne ei rekkje tiltak som byggjer på opplysningsideal, kunnskapssyn og formål som har røter tilbake til 1700-talet. Eg vil i det følgjande nemne sentrale idear. Opplysningsfilosofi kan vi knytte til sentrale filosofar i Opplysningstida, men perioden rommar ulike og motstridande idékompleks.

4.2.1 Pietismen

I pedagogikken si historie har pietismen i første del av 1700-talet ein viktig plass fordi denne religiøse rørsla la grunnlaget for ei religiøs opplysning ved å innføre tvungen konfirmasjon og skolegang. I Danmark-Norge gjorde Kongen det samtidig til ei plikt for allmugen til å møte opp i kyrkja (”kirketuktsforordninga”). Opplysning skulle tene til frelse, men konsekvensane var at pietismen fremja lesekunne og førte med seg eit sterkare statleg engasjement i opplysning av allmugen. Konfirmasjonen vart ein offentleg eksamen og inngangsbillett til vaksenlivet; berre den konfirmerte kunne gifte seg, kjøpe eigedom og bli soldat.¹¹ Skolen vart derfor innretta mot å føre barna fram til denne eksamen. Men pietismen la også vekt på det nyttige, og skolen innførte også dei instrumentelle faga lesing, skriving og rekning, dvs. sørgde for den *literacy education* som var og er grunnvilkåret for oppseding til medborgarskap – og dessutan var praktisk

¹⁰ Caspar i Jarvis (ed.), 1992.

¹¹ Kravet om tvungen konfirmasjon var ikkje radikalt nytt, men skjerpa tidlegare påbod. Kyrkjeordinansen frå 1607 påla prestane å gi katekismeopplæring ein gong i veka i kvar kyrkjelyd. Kongebrevet frå 1645 ga presten rett til å nekte å vigsle par som ikkje kunne gjere tilfredsstillande greie for barnelærdomen (Byberg, 1998).

nyttig for voksenlivet. Men når skolen i praksis vart for kortvarig og mangelfull til å tilfredsstillе behova industrialismen og samfunnet hadde for kunnige arbeidarar og borgarar, vart det opplæring i vaksen alder som måtte fullføre skolen si gjerning.

4.2.2 Empirisme

Ei tankeretning førut for Opplysningstida var empirismen med utgangspunkt i filosofien til John Locke (1632-1704). I følgje Locke har mennesket ingen medfødde førestellingar, men er å samanlikne med ei tom tavle (tabula rasa) der sanseerfaringane kan skrivast inn. Alt som eksisterer i tanken har i følgje den reindyrka empirismen opphav i sansinga. Mennesket blir dermed ei passivt vesen og eit produkt av omgivnaden. Den pedagogiske konsekvensen av dette synet blir at oppsedaren vil leggje vekta på å kontrollere og betre miljøet. Opplysning og kunnskap blir noe som må overførast til mennesket (objektet) utanfrå. Denne engelske empirismen finn ein og variantar av hos franske opplysningsfilosofar i Opplysningstida som hevda ein ekstrem *environmentalisme* og identifiserte kunnskapstileigning med sanseoppfatning (*sensualisme*). Dei hevda at mennesket kan formast til nærmast kva som helst, at oppsedinga kan gjere alt ("l'education faire peut tout") som Helvetius formulerte det i 1773.¹²

4.2.3 Rasjonalisme

I opposisjon til empirismen hevdar rasjonalismen at mennesket har tenkeevne, kan sette seg mål og handle fornuftig. Rasjonalismen presenterer mennesket som aktivt og skapande, og det kan skaffe seg kunnskap og innsikt gjennom tenking. I følgje den rasjonalistiske filosofien er målet for opplysninga å utvikle fornufts- og tenkeevna slik at mennesket både kan skaffe seg meir innsikt og frigjere seg frå alt (fordommar, vrangførestellingar, tradisjon, autoritet osv.) som kan hindre det i bruke fornufta sin. Desse tankane vart utvikla vidare i Opplysningstida til ein rasjonell og sekularisert filosofi som forkynte at menneska kunne gjere fornuftig bruk av vitskap til å sikre dei materiell framgang. Det var særleg denne trua på fornuft og framsteg og optimisme til at mennesket gjennom vitskapleg kunnskap kunne skape ei ny historisk utvikling mot stadig betre kår som kjenneteikna Opplysningstida. Vitskapleg kunnskap og det nyttige og praktiske kom i sentrum for pedagogisk tenking, og nyttefilosofien med Jeremy Bentham (1748–1832) som førar fekk ei hegemonisk stilling innan filosofien. Men også denne fornuftsdyrkinga impliserte at opplysning var noe som kom ovanfrå eller utanfrå, og at folkeopplysning kom til å bety popularisering av vitskap og "offentlig belæring av folket".¹³

4.2.4 Kant: Det myndige mennesket

Filosofen *Immanuel Kant*. Kant sette opp det myndige menneske som mål for opplysninga og definerte opplysning som frigjeringa frå den sjølvpålagde umyndigheit. Med det siste meinte han mangelen på vilje og mot til å bruke forstanden sin utan hjelp

¹² Palmer, 1985, s. 227. Trekk ved denne tenkinga (empirismen) kan vi seinare gjenfinne i den behavioristiske psykologien på 1900-talet.

¹³ Korsgaard, 1997, s. 131.

av andre. Å ha mot til å bruke sin eigen fornuft eller forstand, sette han følgeleg opp som motto for opplysninga. Det måtte altså vilje til for å bli opplyst, og hos Kant tar opplysningsprosjektet form som frigjeringsprosess og blir aktiv sjølvoppseding. Eit anna nødvendig vilkår for opplysninga var fridom til å gjere offentleg bruk av fornufta, dvs. at det finst eit offentleg rom med fri rett til meiningsutveksling. Slik gjorde Kant opplysningsarbeidet til både eit personleg spørsmål og til ei politisk og samfunnsmessig sak om menneskerettar og fridom for individet. Dessutan peikar han på det nødvendige med ein offentleg sfære der fornufta fekk fridom til å bli tatt i bruk.¹⁴

4.2.5 Rousseau: Det suverene, autentiske og sjølvaktive mennesket

Kant var på mange vis inspirert av *Rousseau* (1712–78), men det var eit avgjerande skilje mellom desse to. Medan Kant såg på opplysning som ein frigjeringsprosess frå naturens herredømme og formyndarskap, ”fra instinktets ledestråd til fornuftens lederskap”¹⁵, gjorde Rousseau naturen til oppsedar. Idealet for Rousseau var det naturlege mennesket før det var blitt kunstig forma av kulturen. Utvikling var eit samspel mellom indre vekst og erfaring. Det pedagogiske prinsippet som følgjer av dette synet er at erfaring må gå føre læringa. Mennesket er aktivt av natur, hevda Rousseau, og kunnskapen blir til gjennom sjølvaktivitet og erfaring. Mennesket lærer gjennom erfaring og ikkje forklaring. Hos Rousseau vart målet for oppsedinga å skape det autentiske, autonome og frie mennesket.¹⁶

Også demokratitanken, førestellinga om folkesuverenitet og kravet om at makta måtte ligge hos folket sjølv, henta inspirasjon frå Rousseau. Desse tankane bygde igjen på eldre førestellingar om at det fanst ein naturrett som kunne overprøve den retten som menneska skapte gjennom lov og sedvane. Naturretsfilosofien postulerte at det fanst ein opphavleg naturtilstand der alle individ var like suverene og hadde same rett. Opphavleg tenkte ein seg at denne naturretten var forankra i Guds vilje. Tenkemåten kom fram i den Nord-amerikanske sjølvstendeerklæringa i 1776 som hevda at ”all men are created equal ... (and) are endowed by their Creator with certain unalienable rights”. Hos Locke fekk naturretsfilosofien ein verdsleg utforming gjennom teorien om samfunnskontrakten. Denne gjorde det muleg å forsvare det opplyste einevelde. Men etter den franske revolusjonen i 1789 var ideen om at folket måtte delta i statsstyret den grense-sprengjande krafta i politikken. Det var også denne demokratitanken – saman med Kant sine ideal om det myndige mennesket og Rousseau sin erfaringspedagogikk – som vart drivkraft bak arbeidet for folkeopplysning og vaksenopplæring. For skulle folket vere med og styre, måtte det også ha opplysning og kunnskapar til å ta på seg ansvar og oppgåver som følgde med å vere ein samfunnsborgar. Ei fransk lov i 1795 om utdanning kravde derfor at borgarane måtte kunne lese og skrive for å få røysterett.¹⁷ Skulle slike krav få gjennomslag, måtte det satsast mye på opplysning og skolevesen. Det var derfor med Opplysningstidas idear at pedagogikk og skoleutvikling kom i sentrum av politikken og det offentlege livet på ein heilt annan måte enn før. I denne

¹⁴ Kant, 1993.

¹⁵ Kant, 1993, s. 89.

¹⁶ Ferrara, 1993, s. 71.

¹⁷ Palmer, 1985, s. 230.

perioden fekk folkeopplysninga innhald, meining og ei retning, nemleg at opplysninga skulle føre utviklinga og framsteget vidare og underbyggje folkestyret.

4.2.6 Filantropismen

I Opplysningstida oppstod ei pedagogisk reformrørsle, *filantropismen*, som kombinerte tankane og førestellingane omkring nytte, lykke, fornuft og dyd med tankane til Rousseau om den ”naturlege” oppsedinga.¹⁸ Retninga prøvde også å fremje ein ”naturleg religion” og gjorde morallære til kjernen i kristendomsundervisninga. Opphavet til rørsla var kostskolen som *Johann Bernhard Basedow* (1723–90) opna i 1774.¹⁹ Basedow og andre filantropar hevda at læring måtte skje av lyst. Etter deira pedagogikk skulle derfor tvang og tukt avløysast av opplysning og kultivering av både den ytre og indre natur.²⁰

Begrepet filantropisk har seinare blitt brukt nedsetjande om eit opplysningsarbeid under formyndarskap,²¹ og det karakteriserer utan tvil mye av opplysningsarbeidet på 1800-talet. Men ei viktig frukt av filantropismen og Opplysningstida elles er førestellinga – og denne var ny – at staten har ansvar og plikter til å sørge for opplysning og oppseding og at folket har rett til å krevje det. Alt i 1790 hevda den danske filantropist og skole-reformator, Ludvig Reventlow, at dette var allment akseptert: ”At folket trønger til Oplysning og Dannelselse og har Ret til at æske den, maae ustridigen forudsættes som en almindelig antagen Sætning”.²² Men det var meir ein normativ påstand enn eit faktum, for det gikk lang tid før i alle fall folkeopplysning - allmenn opplysning til vaksne – vart oppfatta som ei offentleg sak.

4.2.7 Romantikken

Opplysningsfilosofane la til grunn eit universelt syn på mennesket og hevda allmenn-gyldige ideal, lover og sanningar. Mot dette argumenterte Gottfried Herder (1744–1803) for ein historisk og kulturell relativisme ved å framheve det særigne for kvart folk eller nasjon. Mennesket sin eksistens var knytt til folket og nasjonen det tilhørde, til språket og historia. Det var eit samsvar mellom individ og folkeånd, og kvart individ følgde ei utvikling som var analog til folkekulturen si utviklingshistorie. Herder gjorde dermed til eit mål å få del i den særigne kunnskap og innsikt som var forankra i folkekulturen og kom til uttrykk i den språkleg-litterære arven. Opplysninga kunne i følgje dette romantiske synet kome nedanfrå, frå folket sjølv, og folkeopplysning var arbeidet for å gjere folket bevisst om seg sjølv og folkets kulturelle produkt.

4.3 Inspirasjonen frå opplysningsfilosofien

I opplysningstidas ånd vart det oppretta ei rekkje selskap eller foreiningar i Europa der spreing av opplysning og kunnskap vart eit viktig formål. Eit døme frå Spania er

¹⁸ Dahl, 1965, s. 16.

¹⁹ Grue-Sørensen, 1966, bd. 2, s. 170.

²⁰ Korsgaard, 1997, s. 102.

²¹ Jmf. Bull, 1985.

²² Sitert frå Korsgaard, 1997, s. 101.

Landsbygdsforeiningas vener, stifta i 1763 med formål å fremje utdanning og økonomisk utvikling. Foreininga, som fekk støtte frå Kongen, såg på utdanning både av barn og vaksne, som eit instrument for økonomisk utvikling. Det fekk og i gang yrkesretta og generelle skolar for vaksne arbeidarar og for fattige.²³

Trua på fornuft og framsteg og interessa for det nyttige dominerte som nemnd opplysningsfilosofien og frå slutten av 1700-talet oppstod ei rekkje vitskaplege og kulturelle organisasjonar (*societies*) som ville fremje og dyrke dei nye tankane. *Det nyttige selskap* i Bergen, oppretta 1774, og *Selskapet for kunst og vitskap i Holland*, oppretta i 1784, er to tidlege eksempel. Nyttefilosofien stod særleg sterkt i England og slo her ut i pedagogiske tiltak og rørsler for å popularisere vitskapen og spreie nyttig kunnskap.

Opplysningsfilosofien, og ikkje minst ideane frå den franske revolusjonen, stimulerte også opprørske tankar og opposisjonelle handlingar. Den første spira til ei sjølvstendig arbeidarrørsle oppstod i England i 1790-åra, og i denne var opplysning eit sentralt formål. Det mest særmerkte tiltaket var danninga av *London Corresponding Society* i 1792 som er blitt vurdert som eit slags demokratisk og sosialt seminar for arbeidarleiarar.²⁴ Her vart det utvikla medvitne tankar om at opplysninga skulle ha politiske formål

”to enlighten the people, to show the people the reason, the ground of all their sufferings, when a man works hard for thirteen or fourteen hours a day the week through and is not able to maintain his family”,

som ein medlemmene sa i ei rettssak mot seg.²⁵ Men slike tankar vart rekna som reine jacobinisme og naturlegvis motarbeidd og undertrykt av makthavarane. Dette tidlege forsøket på eit mothegemonisk opplysningsarbeid døydde ut og vart avløyst av meir moderate forsøk med kooperative tiltak og skolar og institutt prega av sosial reformisme.

4.4 Søndagsskolar og elementær undervisning for vaksne

Det var ikkje fornuftsideane frå Opplysningstida, men filantropisk-religiøst inspirerte søndagsskolar som la grunnlaget for systematisk vaksenopplæring I England vart desse oppfatta som noe nytt og byrjinga på ei slags rørsle som fekk namnet *adult education*. Begrepet er truleg første gong brukt i litteraturen av den amerikanskfødde kvekaren og fysikaren Thomas Pole som skreiv *History of the Origin and Progress of Adult Schools* i 1814. Pole var på denne tida med i styret for søndagsskolen i Bristol.²⁶

Bakgrunnen for søndagsskolane var den industrielle revolusjonen og at fabrikkengarane gjorde utstrekt bruk av barn som billeg arbeidskraft. Søndagsskolane var derfor eit tiltak

²³ Flecha, 1990.

²⁴ Morgan, 1988, som refererer til Beer (1919). *A History of British Socialism*.

²⁵ Thompson, 1968, s. 165.

²⁶ Kelly, 1970, s. 151 – 152. I dette grundige verket skriv Kelly at så vidt han kjenner til, er Pole den første som nyttar begrepet *adult education*. Eg har heller ikkje sett at andre har funne tidlegare bruk av begrepet.

som oppstod i industridistrikta i England. Robert Raikes var ikkje den første, men den som sette søndagsskolerørsla i gang da han opna ein søndagsskole ”among the chimney-sweeps children in Sooty Alley, opposite the city prison in Gloucester” i 1780.²⁷ Tiltaket var i første rekkje ei erstatning for dagskolar sidan barn ikkje kunne unnverast frå arbeidet heime, i jordbruket eller i fabrikkane. Søndagsskolane var eit ekte filantropisk tiltak ut frå religiøse motiv, men først og fremst må dei vurderast som svar på sosiale og økonomiske endringar under den industrielle revolusjonen.²⁸ Innhaldet var elementær kristendomsundervisning, og dels som ledd i denne vart det undervist i lesing og skriving. Det siste hadde og mange vaksne bruk for, og det vart vanleg at vaksne deltok saman med barn i denne elementærundervisninga. Eksemplet til Raike spreidde seg raskt, og alt i 1785 vart *the Sunday School Society* etablert for å systematisere og koordinere arbeidet. Eit par år etter hevda Raike at det var ein kvart million barn i søndagsskolane.²⁹

Frå 1790-åra kom også særskilde søndagsskolar for vaksne. Den mest kjende vart *Nottingham Adult School* som i ettertid har fått status som den første vaksenskolen i England. Han hadde som formål å lære dei unge fabrikk- og butikkjentene å lese Bibelen, skrive og rekne. Seinare kom fleire, og i 1821 var det 25 vaksenskolar i England pluss noen andre utanfor sjølve England og i Irland.³⁰ Men da hadde også ideen om søndagsskolar for vaksne for lengst spreidd seg til andre land; til Tyskland der ein skole vart oppretta i 1795, til Danmark 1800 og Norge 1802.³¹

Det karakteristiske ved den første organiserte vaksenundervisninga var at denne byrja med fundamental opplæring i lesing. Elementær undervisning i lesing og andre skolefag kom til å bli sentralt i vaksenopplæringa i mange land på 1800-talet. Grunnen er og openberr. Mange land innførte seint obligatorisk skolegang for alle. I England t.d. kom den første skolelova med slike krav i 1870, og denne gjorde mye for å redusere talet på analfabetar.³² I austeuropiske land var analfabetismen større og varte lenger,³³ og sjølv i land som Norge, som innførte obligatorisk skolegang tidleg, var allmugeskolen for dårleg til at alle lærte å lese og å skrive. Vaksenundervisning vart ei løysing for å bøte på manglande undervisning og skolegang.

I dei første engelske søndagsskolane var lesekunsten ikkje eit formål i seg sjølv, men meir ein reiskap til å tileigne seg bibelkunnskap. Mange skolar var i røynda organisert som bibelklassar, og i historia om søndagsskolane fortel Pole at så snart ein elev kunne lese ”distinctly and readily in the Bible”, vart han erklært som utlært og måtte ut av skolen. Men det kom snart andre søndagsskolar som var meir tilpassa vaksne og tok opp eit variert innhald med skriving, rekning, grammatikk, geografi, teikning og andre fag.³⁴ Søndagsskolane kom til å bli eit viktig tiltak som gav vaksne elementær undervisning,

²⁷ Kelly, 1970, s. 75.

²⁸ Kelly, 1970, s. 73.

²⁹ Kelly, 1970, s. 75.

³⁰ Morgan, 1988; *The International Encyclopedia of Education*, vol. I, 1985.

³¹ Nilsen, 1993.

³² I følgje undersøkingar av giftarmålsregister var 42 % av vaksne analfabetar i 1840, men i 1885 var prosentdelen redusert til 12. (Fieldhouse, 1997, s. 19.).

³³ Jmf. artiklane i Jarvis, 1992 som oversyn over utviklinga i Europa.

³⁴ Fieldhouse, 1997, s. 20

og dei ekspanderte vidare i 1830–40-åra. Men det som byrja å likne på ei skolerørsle for vaksne, fekk deretter ein knekk, dels av mangel på kompetente lærarar og dels av økonomiske årsaker. Men søndagsskoletanken levde vidare og vart vidareført gjennom andre typar vaksne-skolar i andre halvdel av 1800-talet. Pionerskolen i Nottingham overlevde faktisk til omkring midten av 1900-talet.³⁵ Ei vurdering av tiltaket i ettertid er at

”They gave large numbers of people a basic training in literacy, enabling them to become readers, writers and speakers in the village meetings for parliamentary reform and many other social and political activities”.³⁶

4.5 Kveldsskolar

Det same er og sagt om kveldsskolane som supplerte søndagsundervisninga og vart neste trinn i utviklinga av vaksenundervisninga. Slik som søndagsskolane gav dei engelske kveldsskolane elementær undervisning til både barn og vaksne. Men det fanst og mange kveldsskolar berre for vaksne. I følgje ei teljing i 1851 var det vel 1.500 kveldsskolar i England og Wales. Fleirtalet av deltakarane var menn, og handverkarane var den største yrkesgruppa. I kveldsskolane dominerte verdslege skolefag, og det var framfor alt gjennom kveldsundervisning at vaksne med liten skolegang fekk ein sjanse til elementær utdanning.³⁷ Kveldsskolane fekk statstøtte frå 1850-åra, og det gjorde at talet på skolar steig vidare. Men etter innføring av ei lov i 1870 som påbaud elementærskolar alle stader der slike mangla, minka behovet for kveldsskolar. Dei fekk likevel ein funksjon etterpå i å førebu elevar for tekniske skolar. *Recreational Evening Schools Association*, oppretta i 1885, arbeidde særleg for å ta i bruk skolebygningane til å undervise ungdommen ut over det avgrensa pensumet i elementærskolen.³⁸

I mange land der analfabetismen var høgre enn i Storbritannia, var vaksenopplæring i søndagsskolar, kveldsskolar eller lesesentra stort sett einaste form for undervisning vaksne hadde tilbod om på 1800-talet, og tiltaka var einssidig knytt til kampen mot analfabetismen. Det gjeld t.d. i Bulgaria der ideen om skole og undervisning syntest å vere nokså framandt for fleirtalet av det undertrykte folket. Frå 1860-åra kom dei første tiltaka i gang og utvikla seg til skolar som kunne vare frå eitt til tre år. Men sjølv om desse også vart populære, vart dei aldri mange nok til å utrydde analfabetismen. Enno ved slutten av andre verdskrig fanst det ein million analfabetar i Bulgaria.³⁹

Også i Italia vart vaksenopplæring identifisert med elementær undervisning i lesing og skriving i *scuola popolare*. Desse var søndags- eller kveldsskolar og kom først i gang i byrjinga av 1900-talet. Så seint som i 1901 var analfabetismen i Italia offisielt oppimot 50 %, men minka så raskt dei neste to tiåra.⁴⁰

³⁵ Kelly, 1970, s. 79–80; Fieldhouse, 1997, s. 21.

³⁶ Fieldhouse, 1997, s. 21.

³⁷ Kelly, 1970, s. 155 ff.; Fieldhouse, 1977, s. 33.

³⁸ Fieldhouse, 1997, s. 32–34.

³⁹ Bizhkov og Miliankova i Jarvis (red.), 1992, s. 36.

⁴⁰ Maurizio Lichtner i Jarvis (ed.), 1992, s. 233–34.

Eit felles trekk for mange land er at det var særleg folkeskolelærarane som tok seg av den elementære vaksenundervisninga for vaksne i søndags- og kveldsskolar. Dei kjende best behova hos allmugen og var mange stader dei einaste som kunne ta seg av undervisning.⁴¹

4.6 Mekaniske institutt

Eit særmerkt opplysningstiltak på 1800-talet er danninga av institusjonar, skolar eller organisasjonar som har fått samlenamnet mekaniske institutt.⁴² Dei oppstod om lag samtidig i England og i dei amerikanske koloniane. Deretter spreidde tiltaket seg til andre engelsktalende område som Canada, Australia, og New Zealand, og det fekk også noen etterlikningar på det europeiske kontinentet. Langt på veg kan vi snakke om mekaniske institutt som ei internasjonal rørsle for å spreie og fremje nyttig kunnskap.⁴³

Eit første tiltak i retning av mekaniske institutt var dei populærvitenskaplege førelesingane kombinert med eksperiment som dr. George Birkbeck heldt i Glasgow i 1800. Birkbeck flytta kort tid etter til London, og forsøka med å halde populærvitenskaplege foredrag vart tatt opp der i 1820-åra. Dette resulterte i danninga av *London Mechanics' Institution* i 1823 med Birkbeck som president. Formålet var å gi "instruction of the Members in the principles of the Arts they practise, and in the various branches of science and useful Knowledge". Det var Birkbecks gamle idear med populærvitenskaplege førelesingar frå Glasgow som vart sett ut i livet, men i tillegg tok dei mekaniske institutta opp klasseundervisning, og kombinerte denne med å bygge opp eit bibliotek med leserom, verkstad eller laboratorium og samlingar av modellar og apparat for demonstrasjon og eksperiment. Innhaldet var dreia mot vitenskap og nyttig kunnskap, medan politikk og religion vart utelukka frå undervisninga.⁴⁴

Om lag samtidig med instituttet i London vart det første mekaniske instituttet oppretta i Amerika; *The New York Mechanic and Scientific Institution* (1822).⁴⁵ Med desse to institutta i London og New York som mønster spreidde tiltaket seg raskt, delvis takka vere ein entusiastisk pamflett med tittelen *Practical Observations upon the Education of the People*, publisert av Henry Brougham i 1825.⁴⁶ Han appellerte særleg til arbeidsgivarane om å støtte dette nye tiltaket. Alt få år etter opprettinga av London mekaniske institutt, var det 100 etterfølgjarar i England. Mekaniske institutt må såleis karakteriserast som ein suksess, og det var tydeleg eit behov for naturvitenskapleg opplysning, fordi det var så neglisjert i all offentleg undervisning. Høgdepunktet for dei mekaniske institutta var omkring midten av 1800-talet da det var bortimot 700 av dei i

⁴¹ Jarvis (ed.), 1992.

⁴² Namn på slike institutt kunne t.d. vere *School of Arts*, *Society for the Diffusion of useful Knowledge* og *Literary and Scientific Institution*.

⁴³ Det engelske ordet *mechanic* vart på 1800-talet brukt i tydinga fagmann, faglært arbeidar, lærling, industriarbeidar o.l. (*craftsman*, *tradesman*, *apprentice*, *journeyman*, *master* eller *mistress*). Dels omfatta begrepet generelt manuelle arbeidar, og i ei meir vag og utvida tyding alle som tilhørde arbeidarklassen. Mekaniske institutt var da pedagogiske tiltak for å opplyse og opplære den meir eller mindre faglærte arbeidaren (Kelly, 1970, s. 117; Stubblefield & Keane, 1994, s. 82).

⁴⁴ Kelly, 1970, s. 118–122.

⁴⁵ Stubblefield & Keane, 1994, s. 82.

⁴⁶ Boka vart og publisert i Sverige i 1832. (Rubenson i Jarvis (ed.), 1992, s. 317).

Storbritannia. Seinare minka talet, trass i at dei fekk statleg støtte. Hovudgrunnen var at dei møtte konkurranse frå andre tiltak, og med innføringa av *Technical Instructions Act* i 1889, som medførte offentleg støtta teknisk skolar, var tida for mekaniske institutt ute.

Formålet for dei mekaniske institutta var å opplyse arbeidarklassen, og instituttet i London fekk ein passus om at to tredjedelen av styret skulle vere ”working men”.⁴⁷ For arbeidsgivarar som gjekk inn for å opprette dei, var motivet å få ein betre skolert og fagleg utdanna arbeidsstyrke. Vedtektene for institutta i industribyane Manchester og Leeds, viser at formålet var å gjere arbeidarane kjende med den praktiske bruken av vitskapen slik at dei

”may possess a more thorough knowledge of their business, acquire a greater degree of skill in the practice of it, and be qualified to make improvements and even new inventions in the Arts which they respectively profess. ... Instruction ... will greatly tend to improve the skill and practice of those classes of men who are so essentially conducive to the prosperity of this large manufacturing town”.⁴⁸

Faglærte arbeidarar var godt representerte mellom deltakarane, men elles kom mange frå middelklassen – slik som det skulle vise seg i mange tiltak for vaksenopplæring. Mekaniske institutt var dessutan berre for menn og aksepterte seint kvinner som medlemmer.⁴⁹ Ein viktig årsak til skeivrekutteringa var at pionerane la opp til ei systematisk og vitskapleg undervisning som gjekk langt ut over føresetnadene til arbeidarane. Men mange institutt prøvde å forbetre tilbodet ved å legge opp til meir varierte og dels underhaldande program og satsa dessutan på klasseromsundervisning i staden for å halde reine førelesingar.

Dei mekaniske institutta var da også berre på overflata eit arbeidartiltak. Som mange andre tiltak på 1800-talet er dei uttrykk for ei filantropisk innstilling og det utbreidde synet at kunnskapen måtte styrast og spreia ovanfrå og nedover til folket. Med kunnskapsformidlinga følgde og overføring av haldningar og verdiar. Det fanst derfor dei som var kritiske til institutta og stritta imot å bli indoktrinerte. Alt ved opninga av London mekaniske institutt sa ein som seinare vart radikal arbeidarleiarar at ”men had better be without education ... than be educated by their rulers”.⁵⁰ Frederich Engels kommenterte tiltaka slik i 1844:

”Mechanics’ Institutes offer classes in that brand of political economy which takes free competition as its God. ... The proletariat is told that they must resign themselves to starving without making a fuss ... The teaching is uninspired and flabby. The students are taught to be subservient to the existing political and social order. All that the worker hears in these schools is one long sermon on respectful and passive obedience in the station in life to which he has been called”.⁵¹

⁴⁷ Kelly, 1970, s. 121.

⁴⁸ Vedtekter frå 1824, her sitert frå Fieldhouse, 1997, s. 25.

⁴⁹ Fieldhouse, 1997, s. 25; Stubblefield & Keane, 1994, s. 85.

⁵⁰ Kelly, 1970, s. 121.

⁵¹ Sitert frå Fieldhouse, 1997, s. 27.

Men trass i slike kritiske og nedvurderande oppfatningar, kan vi positivt vurdere mekaniske institutt som ei av dei tidlege formene for arbeidslivsretta opplæring av vaksne.

4.7 Lyceum

Der ein prøvde å nå dei ufaglærte arbeidarane, vart slike institutt eller vaksneskolar og kalla Lyceum. Desse hadde ekstra billege medlemsavgifter for tilgangen til avisrom og bibliotek, populære foredrag, konsertar eller elementær undervisning. Inspirasjonen til Lyceum var henta frå Amerika der Josiah Holbrook i 1826 lanserte Lyceum som institusjonar for vaksne. Innhaldet var om lag det same som i mekaniske institutt, men Holbrooks ide var dessutan at Lyceums skulle vere forankra i og ha støtte i lokal-samfunnet. Etter at Holbrook oppretta det første i Massachusetts i 1826 spreidde ideen seg raskt, og det var Lyceum meir enn mekaniske institutt som i Amerika slo rot som "the first adult education school system in the United States".⁵² Det vart også danna særskilde Lyceum for kvinner, militære, sjøfolk, lærarar osv. og ein nasjonal organisasjon, *the American Lyceum*, for å samordne arbeidet og spreie ideen. Holbrook planla til og med ein internasjonal organisasjon for Lyceum. Ideen nådde da og ut til andre land, t.d. Sverige, der *Sällskapet til nyttiga kunskapars spridande* vart danna i 1833. Men dette likna lite på dei engelsk-amerikanske institutta eller lyceum, og verka vesentleg gjennom å publisere nyttige og moralske artiklar.⁵³

4.8 "Self-improvement" og "mutual improvement"

Ei underliggjande førestelling mange hadde for å drive opplysningsarbeid var at utdanning og opplysning ville forbetre og utvikle individet. Slagordet i tida var *self-improvement* som inkluderte ein ekte intellektuell interesse i å lære noe for kunnskapens eigen skuld og tileigne seg kunnskap som kunne tene til personleg utvikling og avansement.⁵⁴ Sjølvlæring, det å tileigne seg kunnskapar på eiga hand, var eit ideal, og historia har mange døme på kvinner og menn som kom fantastisk langt utan lærarhjelp. I historia om amerikansk vaksenopplæring hevdar forfattarane også at "the public appetite for self-improvement seemed insatiable".⁵⁵ Sjølv Friedrich Engels, som var kritisk til mekaniske institutt, medgav at han somme stader – særleg i institutt som vart drivne av sosialistar – kom over

"workers, with their fustian jackets falling part, who are better informed on geology, astronomy and other matters, than many an educated member of the middle classes in Germany".⁵⁶

Skotten Samuel Smiles ga ut boka *Self Help* i 1859 for å oppmuntre unge menn til "self-improvement", og han erklærte at "knowledge is no exclusive inheritance of the rich and the leisure classes but may be attained by all".⁵⁷

⁵² Hayes, C. B. (1932). *The American Lyceum*, her sitert frå Stubblefield & Keane, 1994, s. 90.

⁵³ Rubenson i Jarvis (ed), 1992, s. 317.

⁵⁴ Kelly, 1970, s. 124.

⁵⁵ Stubblefield & Keane, 1994, s. 91.

⁵⁶ F. Engels (1844). *The Condition of the working Class in England*, her sitert frå Kelly, 1970, s. 123.

⁵⁷ Cooke, 2000.

Men sjølvhjelp utelukka ikkje at ein kunne søke hjelp hos andre eller lære i fellesskap med andre. For meir enn noe anna var førestellinga om gjensidig hjelp og fellesskap, *mutual improvement*, eit fundamentet i den frivillige innsatsen for folkeopplysning.⁵⁸ At vener kunne oppdra og utdanne kvarandre var særleg eit motto og ideal i religiøse rørsler, og vi kan finne det også i den filantropiske arbeidaropplysninga. Idealet stod sterkt i England, spesielt i 1840- og 50-åra, da ei rekkje *mutual improvement societies* vart danna med både kvinner og menn som medlemmer.⁵⁹

4.9 Popularisering gjennom foredrag

Interessa for naturvitskap og for å tileigne seg kultur og kunnskap som ledd i ”self-improvement”, skapte også ein marknad for offentlege foredrag. Særleg i Amerika kom foredragsverksemd til å utfylle den populariseringa av vitskap som mekaniske institutt og lyceum representerte. Utviklinga tok særleg fart i 1840- og 50-åra samtidig med danninga av *American Association for the Advancement of Science* (1848) og andre nasjonale organisasjonar for yrke og fagområde. Det skjedde i desse åra ein utvikling mot spesialisering og danning av nye profesjonar, og dette styrkte også ei profesjonalisering av foredragsverksemd, undervisning og kulturtiltak. I 1855 kom det første kommersielle byrået som tilbydde foredrag til publikum. Det fekk fleire etterfølgjarar, særleg mot slutten av 1800-talet, etter eit mellombels tilbakegang for foredragsforma i 1870-åra. I byrjinga av 1900-talet var det heile 150 foredragsbyrå i verksemd i USA, og dei seks største av dei gjorde tre tusen avtalar kvar vinter.⁶⁰

Denne foredragsverksemda kom til å forsterke ”mainstream views on religion and the social order” og dermed samansveise den amerikanske kulturen.⁶¹ Foredraga tente dessutan nasjonsbygginga ved at dei bygde bru mellom det kulturelle og intellektuelle livet i urbane sentra og landsbygda. Utkantane vart dratt med i diskusjonane om kultur, vitskap og aktuelle saker. Men først og fremst var foredraga ei form for popularisering og spreieing av vitskap. Vitskaplege og praktiske emne var mest populært, og foredrag var gjerne koplå til både underhaldning, eksperiment og demonstrasjonar. Dessutan var foredrag ein viktig reiskap for protestrørsler og reformatorar som elles hadde problem med å bli høyrd.

”Orators became the philosophers of these social movements and through rhetoric defined the problems associated with industrialization, urban disruption of traditional rural life, and disenfranchisement. Ordinary people had the capacity to learn, they believed; persuasion and education would effect change.”⁶²

⁵⁸ Stubblefield & Keane, 1994, s. 91.

⁵⁹ Kelly, 1970, s. 142; Fieldhouse, 1997, s. 14.

⁶⁰ Stubblefield & Keane, 1994, s. 136.

⁶¹ Stubblefield & Keane, 1994, s. 93.

⁶² Stubblefield & Keane, 1994, s. 90–94 og s. 136.

4.10 Vaksenopplæring i organisasjonar og folkerørsler

På 1800-talet var også gjennombrotstida for folkerørsler og organisasjonar i mange land. Dei organiserte rørsleane dreiv utoverretta opplysning, skoloring av medlemmer, og dei tente som arena for *nonformal* og *informal* læring. Fleire sette i gang skolar og andre utdanningstiltak som det seinare vart naturleg at det offentlege tok seg av.

Eit døme er den kooperative rørsla. Dei første såkalla *Co-operative Societies* oppstod i England i 1820-åra. Ved sidan av det økonomiske føremålet om å skaffe folk billegare forbruksvarer, engasjerte dei seg i å opprette skolar, bibliotek, lese- og debattrom og diskusjonsklubbar. Etter eit mislukka forsøk på å danne ei landsamanslutning for å fremje ”*Co-operative Knowledge*” i 1829, vart det gjort eit nytt forsøk på å danne ein ”*National Union of the Working Classes*”, som igjen vart omdanna til *London Working Men’s Association* i 1836. Under leiing av William Lovett prioriterte foreininga opplysningsarbeid og fekk i stand eit systematisk studiarbeid. Men foreininga heldt seg trygt innafor reformistisk tankegod. Formålet med opplysninga var å skape

”a moral, reflecting, yet energetic public opinion; so as eventually to lead to a gradual improvement in the condition of the working classes, without violence or commotion”.

Ut frå dette gode formålet appellerte organisasjonen til styresmaktene om å støtte skolar og *colleges* for vaksne som ville tileigne seg ”higher branches of knowledge”.⁶³

Lovett var og sentral i chartistrørsla i England som hadde sitt høgdepunkt i 1830- og 40-åra. Slik som den kooperative rørsla arbeidde chartistrørsla i allianse med den tidlege arbeidarrørsla og den utopiske sosialismen. Chartistane hadde som hovudformål å demokratisere samfunnet og dreiv eit omfattande opplysningsarbeid ved å organisere foredrag og diskusjonsmøte og ved å sørge for leserom og møterom.

Ein av mest kjende opplysningsidealistane i England på denne tida var Robert Owen. Når han seinare er karakterisert som utopist, er det mellom anna på grunn av si usvikeleg tru på å kunne foredle både menneskekarakteren og reformere samfunnet gjennom oppseding og opplysning. I 1835 lanserte han ein organisasjon med den storslåtte tittelen *Association of all Classes of all Nations to effect an entire change in the character and conditions of the human race*. Noe seinare byrja han å bygge *Hall of Science* eller *Social Institutions* fleire stader i England og Skottland der undervisning kunne skje. Owen er også kalla sosialist fordi han hadde stor omsorg for arbeidar-klassen. Men som det viste seg i mekaniske institutt og andre samtidige tiltak, appellert Owen sitt pedagogiske arbeid mest til middelklassen.⁶⁴

I chartistrørsla og i det fagforeiningsarbeidet ho stimulerte, låg det spirer til ein radikal og meir sjølvstendig arbeidaropplysning. Men chartistane lei politisk nederlag. Dei radikale vart isolerte og vende seg i stigande grad etter midten av 1800-talet mot økonomiske spørsmål. Men dei første to tiåra etter 1850 - høgdepunktet for britisk

⁶³ Fieldhouse, 1970, s. 16–17.

⁶⁴ Kelly, 1970; Fieldhouse, 1997, s. 16.

liberalisme og kapitalisme - vart ein roleg politisk periode i England der også arbeidar-klassen fekk noe del i den stigande velstanden. Arbeidarklassen utgjorde halen til det store liberale partiet, som Brian Simon uttrykker det.⁶⁵ Først i 1870- og 80-åra byrjar arbeidarrørsla å organisere seg. *The Social Democratic Federation*, danna i 1884, slutta seg til ein marxistisk ideologi som markerte eit brot med liberalismen. Målet vart sosial endring og eit nytt samfunn der arbeidet ville vere ei glede, og utdanning ein rett for alle, forkynnte William Morris. Morris var visjonær idealist som trudde på å endre samfunnet gjennom opplysning og utdanning, slik som Robert Owen tidlegare. Brian Simon meiner at dette synet også er karakteristisk for arbeidarrørsla på denne tida:

”This whole movement was, therefore, educative in the widest sense. Socialist educational programmes aimed directly to change the workers’ outlook, to develop a new conception of the dignity of man. In this sense the importance of the early socialist movement, as Morris insisted, was primarily educational.”⁶⁶

Det same gjeld langt på veg også for arbeidarrørsla som byrja å organisere seg om lag samtidig i andre europeiske land og i USA. Læring, utdanning, skoloring var integrert i all kulturell og politisk aktivitet og kamp. Som Fred Schied uttrykker det i undersøkinga av arbeidaropplysninga i det tyske emigrantmiljøet i Chicago:

”Education was ... intrinsically connected to the community. To separate out some community activities and call them ”educational” would have seemed absurd to the radical workers. Education, primarily but not exclusively informal, was at the very heart of all institutions, gatherings and celebrations”.⁶⁷

I tillegg til å fremje den uformelle læringa, arrangerte fag- og partiorganisasjonar kveldsskolar og søndagsskolar (som i England), diskusjonsklubbar og agitasjonsskolar (som i Norden) og bibliotek- og leserom (som i Spania). I Spania danna arbeidarane sine egne motstykke til dei liberale og middelklasse-dominerte *ateneos*. Det første arbeidar-ateneo vart danna i 1861 og trakk til seg fleire hundre arbeidarar som møttest til kulturelle samkomer og studiar av vitskap om kveldane. I ein kort periode under den første republikken fekk desse også offentleg støtte, og regjeringa erklærte i 1873 at det var ei plikt å fremje alle høve til utdanning for arbeidar-klassen.⁶⁸ Men desse radikale tendensane vart kortvarige og arbeidaropplysninga vart ein motkultur i konflikt med dei herskande kreftene.

Eit spesielt fenomen var *Chautauqua-rørsla* i USA. Chautauqua var namnet på ein innsjø i sørvestdelen av New York, og ved denne sjøen byrja metodistane John H. Vincent og Lewis Miller i 1870-åra med to vekers sommarskole for søndagsskole-lærarar. Seinare vart aktiviteten utvida til eit slags sommar-college for ”liberal arts” og *Chautauqua Literay and Scientific Circle*. Det siste var eitt av dei første og mest

⁶⁵ Simon, 1965, s. 17.

⁶⁶ Simon, 1965, s. 18.

⁶⁷ Schied, 1993, s. 127.

⁶⁸ Flecha, 1990; Flecha i Jarvis (ed.), 1992, s. 190.

vellykka forsøka på korrespondanseundervisning i Amerika.⁶⁹ Studiesirklane som kom i stand var stort sett lesesirklar som følgde organisasjonen sin plan for sjølv læring og lesing heime. Dette arbeidet avspeglar trua som Vincent og hans samtidige la på bøker som kjelde til personleg utvikling. Vincent la vekt på at heimen var ein viktig stad for læring, og hans opplysningsideal var mye i tråd med tidas vekt på ”self-improvement” og sjølvutdanning. Dette var noe som først kunne skjje i vaksen alder, og det burde gå føre seg gjennom heile livet. Å tileigne seg kunnskap og kultur, var for Vincent ei religiøs plikt. Med kultur meinte mange ei viss mengde oppsamla viten og kunnskap, og oppgåva var å spreie kulturen til dei ukultiverte slik at flest muleg kom i kontakt med det beste som var tenkt og kjend. Etter 1900 tok Chautauqua-rørsla i bruk telt og drog rundt frå by til by og tilbydde kulturell og lærerik underhaldning. Rørsla førte det heilage og verdslege saman i eit pedagogisk-idealistisk program for kulturell og moralsk utvikling av menneske og samfunn.

Ein annan type organisasjon som kom til å drive eit omfattande opplysnings- og skoleringsarbeid var *The Young Men's Christian Association* (KFUM). Organisasjonen oppstod i London i 1844 og sikta i byrjinga mot å påverke den moralske og åndelege utviklinga til unge industriarbeidarar. I 1855 fekk rørsla ein parallellorganisasjon for kvinner (KFUK), og ho spreidde seg til mange land. I tillegg til det religiøse formålet byrja organisasjonen snart å kombinere dette med sosialt arbeid og utdanning og oppretta bibliotek, leserom og klasseundervisning.⁷⁰

4.11 Skolar og institusjonar

Mekaniske institutt førte vaksenopplæringa ut over stadiet for elementær undervisning. Med stigande opplysningsnivå i befolkninga auka også behovet for vidaregåande opplæring og høgre utdanning. Men sjansane vanlege folk hadde til å ta høgre utdanning var små, og tilboda var få. Institusjonar for høgre utdanning til fleire enn ungdomane frå overklassen måtte altså skapast, og særleg i England kom allmenn vaksenopplæring på høgre nivå til å bli eit sentralt verkefelt. På dette som på mange andre område var England føreganglandet. Tiltaka var av to slag; for det første oppretting av nye skolar og institusjonar, og for det andre desentralisering og demokratisering av universitetsutdanninga. Det siste skjedde særleg etter 1900 og blir tatt opp under neste kapitel.

Arbeidet for å gi vaksne menn og kvinner tilgang til noe høgre utdanning kom for alvor opp i 1840- og 50-åra i England. Eitt av dei første tiltaka var *People's College* i Sheffield, oppretta i 1842 og fekk raskt femti klassar med undervisning i ei rekkje fag og emne. Som det heitte i grunngivinga for skolen hadde folket behov for å lære noe meir enn å lese og skrive; dei måtte også lære å tenke. Dels tok denne skolen sikte på å gi ei meir yrkesnyttig utdanning. Men andre etterfølgjarar som t.d. *London Working Men's College*, tok universitetsutdanninga som ideal og tilbydde allmenn og ikkje-yrkesretta utdanning. Namnet *College* var valt medvite fordi ein både ville skape noe nytt og fordi det skulle vere eit samfunn av lærarar og studentar slik grunnleggarane var vane med frå Oxford og Cambridge. Det skulle vere ”a Society for fellow work, a

⁶⁹ Kett, 1994, s. 156 ff.; Stubblefield og Keane, 1994, s. 136 ff.

⁷⁰ Fieldhouse, 1997, s. 22; Stubblefield & Keane, 1994; Kett, 1994.

Society of which teachers and learners are equally members”, sa kristen-sosialisten og grunnleggaren Frederick Denison Maurice.⁷¹ Eit dusin slike College vart så oppretta i 1850-60-åra i fleire byar i England, m.a. eit eige *Working Women's College* i 1864.

Karakteristisk for desse nye skolane i England var at dei vart forma under idealet om *liberal education*. Idealet var ikkje ”information but the enrichment of personality”. Først i 1879 kom det første tekniske college og deretter ei rekkje tekniske skolar eller ”polytechnics, designed for the promotion of industrial skill, general knowledge, health and wellbeing of young men belonging to the poorer classes”. Regjeringa engasjerte seg no i denne utdanninga og vedtok *Technical Instruction Act* i 1889, fordi politikarane var blitt sterkt bekymra for kor dårleg det stod til med teknisk og yrkesretta utdanning i England.⁷²

Som det går fram av namna på institusjonane var dei ofte retta mot folket eller arbeidarane. Mange føyer seg såleis inn i rekkja av filantropiske tiltak. Noen slike utanfor England er Foreninga til forbetring av arbeidarklassen (*Maatschappij ter Verbetering van den Werkende Stand*) stifta av ein kaffehuseigar i Amsterdam i 1854. Noen år seinare kom fleire foreiningar med liknande formål som særleg satsa på underholdande foredrag (*Maatschappij tot Nut van den Arbeidende Stand, Verenigen vor Volksvoordrachten og Volksvermaken*). Dette var arbeidsgivarane sine forsøk på å kultivere arbeidarane. Responsen hos arbeidarane var gjerne stor, men resultatet lite: ”The workers came for the sociability at the cost of the middle class – free beer was made available – rather than to learn”, som Bastian van Gent fortel om eit av desse tiltaka i Nederland.⁷³

Noen tiltak var retta særskild mot kvinner som det nemnde Working Women's College i England. Liknande tiltak for kvinner kom og i andre land, m.a. i Spania der Foreninga for utdanning for kvinner vart grunnlagt i 1870. Denne var særleg for unge jenter som skulle først inn i den intellektuelle, moralske og sosiale kulturen til kvinner. Men tiltak som dette vart og motarbeidd av frykt for at dei ville stimulere til kvinnefrigjering. Det spanske tiltaket fekk derfor heller ikkje mange medlemmer, berre 600 i 1893.⁷⁴

4.12 Vaksenopplæring som kultur og del av det nasjonsbyggjande arbeidet

Nasjonalismen var på framvekst på 1800-talet og stimulerte oppblomstringa av folkerørsler og organisasjonar. I mange av desse gikk kulturarbeidet inn i det nasjonsbyggjande arbeidet, og vaksenopplæringa var ein del av dette. Vi ser dette t.d. i Aust-Europa:

⁷¹ Kelly, 1970, s. 185.

⁷² Kelly, 1970 s. 189, 197-198.

⁷³ Gent, 1987.

⁷⁴ Flecha, 1990.

”The historical roots of adult education in this area go back to the mid-nineteenth century, the great period of national linguistic and cultural awakening throughout the region. ... The national awakening movements, led by the growing indigenous intelligentsia, and the struggle for ethnic survival in the face of foreign cultural domination, were significant motivating forces for adult education.”⁷⁵

I Romania vart ein organisasjon danna i 1861 for å fremje romansk kultur, språk og folkeopplysning. Arbeidet til organisasjonen resulterte i ei rekkje kulturelle sirklar eller sentra, særleg på landsbygda, som sto i spissen for å lære vaksne å lese og skrive, bygge opp bibliotek, etnografiske museum og diverse kulturaktivitetar. Seinare (frå 1896) kom skolehus-rørsla (”Casa Scoalelor”) for å bygge opp og utstyre skolar slik at dei kunne tene som lokale utdanningsentra for alle aldersgrupper.⁷⁶

Også dei spanske *ateneos* var kulturelle sentra som fremja opplysning og utdanning. Etter mønster frå det første ateno i Paris 1785 danna spanske exil-emigrantar i Frankrike dei første ateneos i Spania i 1820-åra, og etter kvart kom det mange slike. Medlemmene var stort sett frå middelklassen som møttest til konferansar og kurs. Somme av institusjonane hadde og bibliotek eller dreiv med teater.⁷⁷

4.13 Statleg intervensjon og initiativ

I dei fleste land var haldninga på 1800-talet at staten ikkje skulle gripe inn i utdanninga av vaksne og at det offentlege heller ikkje hadde noe ansvar for opplæring ut over ei allmenn grunnutdanning av barn. Den utprega *laissez-faire* liberalismen nådde på fleire område eit høgdepunkt ved midten av 1800-talet. Men ideologien vart utover andre halvdel av 1800-talet imøtegått frå progressive eller sosiale liberalistar. I dei mest industrialiserte landa var det fattigdomen og dei elendige vilkåra hos arbeidarane som vekte det sosiale samvitet. Men mange grunn gav i tillegg statleg intervensjon med demokratiske og naturrettslege argument om at alle menneske er likeverdige og har rett til felles gode. Tankegangen påla staten eit ansvar for at alle innbyggjarane fekk tilgang til og del i sivilisasjonens gode, og mellom desse var og utdanning. *Laissez-faire* liberalismen vart dessutan underminert av økonomiske og politiske grunnar. Det var i kapitalistklassen sin eigen interesse å hindre ei utbytting som gjorde arbeidskrafta mindre verdifull, og det gjaldt å hindre direkte misnøye og opprør og at radikale, sosialistiske tankar fekk tilslutning. Eit alvorleg varsel kom med februarrevolusjonen i Frankrike i 1848 og etterfølgjande politisk uro i mange land. Det andre sjokket kom med Paris-kommunen i 1871. Begge kom til å stimulere aktivitetar og mottiltak som tydeleggjorde den todelte eller ambivalente rolla vaksenopplæring i vid forstand hadde; på den eine sida kanalisering av protest og opprør, på den andre sida middel til å styrke sosial harmoni og kontroll.

⁷⁵ J. Kulich i Titmus (red.), 1989, s. 408.

⁷⁶ Emil Păun i Jarvis (red.), 1992, s. 98–99.

⁷⁷ Flecha, 1990.

5 DEN FORMATIVE PERIODEN - FRÅ SLUTTEN AV 1800-TALET TIL 1940

Perioden frå slutten av 1800-talet til andre verdskrig, er i mange land den formative perioden i vaksenopplæringa si historie.¹ Med formativ periode meiner eg her at vaksenopplæringa får eit omfang og ei organisering som gjer at vaksenopplæring står fram som eit nytt system og eit eige felt, område eller sektor. I den formative perioden er det ikkje lenger tale om spreidde tiltak av einskildpersonar, men tiltak i regi av regionale, nasjonale og internasjonale organisasjonar som er talerøyr og koordinerer og fremjar tiltak. Eit anna kjenneteikn er at vaksenopplæring blir ei offentleg sak i den forstand at tiltaka får offentleg støtte. Vidare at vaksenopplæring blir tatt opp i offentlege og halvoffentlege utnemnde komitear og drøfta på konferansar. I samband med gjennombrøtet blir også nasjonale begrep for vaksenopplæring allment kjende og utbreidde, og feltet får ei veksande mengde pedagogisk-didaktisk, sosiologisk og historisk litteratur. I den formative perioden ser vi og ei byrjande profesjonalisering av feltet.

5.1 Universitetet ut til folket

Eit viktig utviklingstrekk i den formative perioden er at universiteta engasjerer seg i vaksenopplæring. England var på dette området det førande landet, og dei universitetsleia tiltaka kom her til å gå under namnet *University extension*. Begrepet vart først tatt i bruk i 1840-åra og tydde da "the extension of facilities for full-time university education".² Ei rekkje nye universitetsliknande institusjonar blei oppretta, og det oppstod ein offentleg debatt om korleis ein kunne gjere universiteta meir opne og tilgjengelege for større delar av folket. I ei trongare tyding kom *University extension* til å tyde å legge tilhøva til rette for delstudiar ved universiteta. Ved midten av 1800 lanserte noen idear om at universiteta skulle arrangere førelesingar utanfor universitetsbyen og at det burde tilsetjast særskilde reisande professorar til å førelese og undervise i distrikta.³ Men det eigentlege startpunktet for *University extension* kan førast tilbake til 1867 da ein av dei tilsette ved Trinity College, Cambridge, lanserte eit program med førelesingar for kvinneforeiningar i industribyane i Midt- og Nord-England. Initiativet førte til danninga av eit råd for å fremje høgre utdanning for kvinner. Dette rådet, pluss andre personar, vendte seg så til Universitetet i Cambridge med bøn om å opne universitetet for dei som ikkje hadde høve til å bu og studere fast der. Universitetet gikk inn for ideen og tilbydde frå 1870-åra førelesingar på ei rekkje stader utanfor universitetsbyen. Frå 1880-åra kom også Universitetet i Oxford med og arrangerte store sommarmøte med fleire hundre deltakarar. Seinare veksle desse sommarmøta med foredrag og klasseundervisning mellom Oxford og Cambridge. Ideen til sommarmøta var henta frå Chautauqua-røsla i USA,⁴ men elles var *University extension* noe som spreidde seg frå England til Amerika og til land i Europa.

¹ Jmf. Hake, 1994.

² Kelly, 1970, s. 216.

³ Kelly, 1970, s. 217 og s. 221.

⁴ Kelly, 1970, s. 228.

Verksemda i England ekspanderte kraftig i 1890-åra takka vere økonomisk støtte frå ei ekstra avgift på øl og brennevin. Denne ekstra ressurstilgangen førte til eit førebels toppunkt for University extension i byrjinga av 1890-åra med førelesingar på 574 stader eller sentra, alt styrt frå Oxford og Cambridge. I 1893-94 rekna ein med at over 60.000 studentar følgde universitetskursa rundt omkring i distrikta.⁵ Omkring 1900 kom ein ny vekst, og i 1902 vart det rapportert at universiteta hadde kontaktar og avtaler med 900 sentra i landet.⁶ Deler av verksemda vart leia av *The Society for the Extension of University Teaching* som hadde medlemmer frå universiteta i Oxford, Cambridge og London.

Til skilnad frå mange andre tiltak på 1800-talet var University extension ikkje særskilt retta mot dei fattige eller arbeidarklassen. Det skulle vere for heile nasjonen og i møtekomme behov i alle sosiale grupper. Tilbodet vart særleg populært for middelklassekvinner, og om lag to tredjedelar av deltakarane var kvinner. Neppe meir enn 20–25 prosent av deltakarane tilhørde arbeidarklassen. Det var heller ikkje anna å vente sidan universiteta sjølve insisterte på at undervisninga som vart gitt utanfor universitetsmurane skulle ha høg kvalitet. Kursa var oftast arrangerte som ein times førelesing, ei klasesamling anten før eller etter forelesinga, sjølvstudium og eksaminasjon. Det siste var stort sett frivillig, og berre ein mindre del av deltakarane tok eksamen.⁷

I byrjinga av 1900-talet råka denne desentraliserte utdanninga ut i vanskar, særleg fordi ho mangla eit sikkert økonomisk fundament. Mangel på pengar dreiv universiteta til å prioritere kva som var populært framfor kvalitet og til å satse på det som var billegast. Og billegast var å halde førelesingar for store grupper. Fleire hundre tilhøyrarar vart normalt, og det er døme på forelesingar for opp til eitt tusen menneske. Å få rettleiing og hjelp var mest umuleg, og det var ofte lærarar utanfor universitetet som var nytta som forelesarar. Utbyttet kunne bli tvilsamt.

Målt ut frå dei ideelle intensjonane for University extension vurderer noen tiltaket som mislukka fordi det ikkje nådde ut til alle sosiale grupper, til heile landet og heller ikkje greidde å oppfylle krava grunnleggjarane sette til kvalitet. Andre vurderingar er meir positive fordi det kom til å bety mye for å gi noe høgere utdanning til kvinner og demokratiserte generelt tilgangen til høgere utdanning. Men ein annan effekt er også påpeika: University extension

”helped to establish the hegemony of the arts in liberal adult education and perpetuate the division between non-vocational liberal and vocational utilitarian adult education, with major consequences for the twentieth century”.⁸

Frå England spreidde ideen om University extension seg til mange land og vart tilpassa nasjonale og lokale vilkår. I fleire land vart ideen omforma til ulike typar av folkeuniversitet som tilbydde foredrag og popularisert undervisning. Det første i Aust-Europa

⁵ Kelly, 1970, s. 223.

⁶ Fieldhouse, 1997, s. 36 ff.

⁷ Fieldhouse, 1997, s. 40.

⁸ Fieldhouse, 1997, s. 41.

vart oppretta i Moskva i 1890, og seinare kom liknande tiltak med utgangspunkt i universiteta i Praha, Beograd, og ved fleire universitet i Polen og Romania. Det typiske i Aust-Europa var frittståande folkeuniversitet som nytta lærarar frå tradisjonelle universitet eller som hadde akademisk bakgrunn. Det vart på langt nær same aktiviteten ved desse som i dei engelsktalane landa. Men i mellomkrigstida var desse folkeuniversiteta "the major adult education institutions throughout Eastern Europe", hevdar J. Kulich.⁹

I universitetsbyen Wien starta det første University extension tiltaket med såkalla Volkstümliche Universitätskurse i 1895. Noen år seinare vart desse kursa organiserte i såkalla Volksheim og Volkhochschule som vart ein mellomting mellom ein folkehøgskole (utan internat) og universitet. Her vart det gitt førelesingar og bygd opp bibliotek, møterom og laboratorium for undervisning i fysikk og kjemi. Volksheim fekk også det første eksperimentelle laboratoriet i psykologi – før universitet fekk noe slikt.¹⁰

Ideen om University extension føresette at universiteta gjekk inn for saka, men mange gjorde motstand mot ideen. I Holland vart det Foreininga for å spreie vitskapleg kunnskap (Vereniging ter Bevordering van Populair Wetenschappelijke Kennis), oppretta i 1912, som gikk i spissen for å opprette særskilde folkeuniversitet.¹¹ Andre land som fekk ulike typar av folkeuniversitet er Spania, Tyskland og Estland. Men dei spanske institusjonane avveik noe frå den engelske modellen. Medan ideen i University extension var å bringe universitetskulturen ut til folket, var tanken bak folkeuniversiteta i Spania å utvikle folkets eigen kultur.¹²

I Amerika kom også University extension til å dreie i retning av folkeuniversitet, fordi det var meir uavhengige organisasjonar enn universiteta sjølve som fremja saka. Ei drivkraft i arbeidet vart *The American Society for the Extension of University Teaching* som vart stifta i 1890. Ideane som rådde her var universiteta skulle tene folket, bringe kultur til dei ukultiverte, som det heitte, og "assist the ordinary individual as well as the man of talent". Meir enn dei fleste andre trudde amerikanarane på at talentet kunne finnast hos alle klasser i samfunnet, og for ildsjeler var University extension "the secular counterpart of evangelism". I den amerikanske modellen fanst det og ei sterkare service-førestelling om universitetet. Formålet med University extension, i følgje C. H. Hise, president for universitetet i Wisconsin i 1915, var å "carry light and opportunity to every human being in all parts of the nation; this is the only adequate ideal of service for the university".¹³

Etter den første bølga av University extension på slutten av 1800-talet, tok utviklinga i USA ei anna retning enn i England. Tilboda vart i USA meir yrkesretta og tilpassa marknaden, og akademiske intellektuelle mista interessa for denne vaksenopplæringa. Profesjonelle administratorar og personar utanfor universiteta tok meir over. Målgruppa var breitt heile folket, medan den engelske university extension meir heldt på det sosiale

⁹ Kulich i Titmus (ed.), 1989. Sjå elles om Aust-Europa i andre artiklar i denne handboka.

¹⁰ Hannelore Blaschek i Jarvis (red.), 1992, s. 131; Taschwer, 1997.

¹¹ Bastian van Gent i Jarvis (red.), 1992, s. 21.

¹² Flecha, 1990.

¹³ Stubblefield & Keane, 1994, s. 139–141.

formålet om å nå arbeidarklassen i samarbeid med *Workers' Educational Association* (WEA). Denne kontakten mellom arbeidarorganisasjonar og universiteta mangla i USA.¹⁴ Derimot utvikla University extension rørsla i USA eit samarbeid med den kooperative rørsla.¹⁵ I tillegg fekk ho god kontakt med bøndene, og universiteta sette i gang *off-campus* program for bønder, såkalla *Farmer's institutes*. Men desse tilbydde svært korte kurs på opp til ei veke og hadde lite med universitetsutdanning å gjere. Etter første verdskrig hadde universiteta ikkje lenger noen klår tilknytning til det som hadde gått under namn av *university extension teaching*, for verken undervisningsinnhaldet og lærarane tilhørde universiteta lenger.¹⁶ Men vaksenopplæring på høgre nivå i såkalla *extension classes* utanom universiteta ekspanderte kraftig, og grunnen var stor tilstrøyming frå lærarar som trengte formelle eksamenar. I 1920 var om lag 60 prosent av deltakarane lærarar. Deltakartalet steig i tiåret etter første verdskrig frå vel 30.000 til bortimot 200.000. Enda fleire deltok i sommarskolane til universiteta. I 1931 var talet kome opp i 425.000, og langt over halvparten tok kurs i pedagogikk. I tillegg dreiv mange lærarskolar (*teacher's college*) ekstern kursverksemd. Fleirtalet i denne vaksenopplæringa, etter- og vidareutdanninga var kvinner sidan læraryrket var dominert av kvinner. Grunnen til denne veksten er openbert at talet på lærarar steig kraftig med ekspansjonen av high schools.¹⁷

I England tok University extension ei ny vending på 1900-talet gjennom samarbeidet med WEA. Dette samarbeidet vart økonomisk støtta både av regjeringa (*the Board of Education*) og dei nye lokale utdanningsstyra (*the Local Education Authorities*). Det nye var å opprette *tutorial classes*, der deltakarane kunne få både undervisning og rettleiing. I 1909 vart det oppretta ein sentral, rådgivande komité (*The Central Joint Advisory Committee*) med medlemmer frå universiteta og WEA for å fremje og koordinere klasseundervisninga. Langt på veg vart denne vaksenopplæringa eit felles tiltak mellom universiteta og opplysningsforbundet. Ja, WEA og *the University Tutorial Class Movement* vart ofte blanda saman og oppfatta som eitt og det same, observerte Mansbridge i 1920. Men det var og nettopp Mansbridge sjølv som gjorde denne samanblandinga muleg. Under hans leirskap i WEA var dette arbeidaropplysningsforbundet ideologisk på line med universiteta sine ideal om *liberal education*. Dvs. at WEA la vekt på utdanning som var essensielt demokratisk og ikkje propagandistisk, oppmuntra studentane til kritisk og fri tenking og at målet meir var personleg utvikling enn det matnyttige. The tutorial class movement representerte "libertarian socialism" som samsvarte med "the mainstream British liberal tradition and the emerging Labour movement", hevdar Fieldhouse.¹⁸ Arbeidarleiarane pressa altså på for å demokratisere den høgre utdanning og gi arbeidarane tilgang til utdanning. Universiteta ville på si side gjerne imøtegå oppfatningane om at dei var eksklusive og ufolkelege. Før første verdskrig vart derfor alle universitet i England og Wales involvert i allmenn vaksenopplæring, og Skotland følgde etter.

¹⁴ Kett, 1994, s. 189–90.

¹⁵ Stubblefield & Keane, 1994, s. 198–99.

¹⁶ Kett, 1994, s. 187, 189, 277 og 283

¹⁷ Kett, 1994, s. 284–85.

¹⁸ Fieldhouse, 1997, s. 203.

Men med dei krava som vart stilte, vaks talet på tutorial classes sakte. For universiteta hevda, og WEA-leiarane støtta dei, at klasseundervisninga utanfor universiteta skulle tilsvare standarden på universiteta. Kravet til deltakarane var at dei skulle følge undervisninga i minst to og seinare tre år, og det var 24 to-timars undervisningsbolkar kvart år. Ideelt skulle også studentane skrive 12 essay pr. år, men det var eit umuleg krav og vart aldri etterlevd. Nytt etter 1910 var at klasseundervisninga var supplert med sommarskolar. Deltakarane i denne utvida University extension undervisninga var mest menn, men under første verdskrig kom kvinnene med i sterkare grad, slik at ved slutten av krigen var det bortimot 40 prosent kvinner i WEA-klassene.

Ein offentleg komite som var nedsett under første verdskrig, tilrådde at universiteta oppretta eigne avdelingar (*extramural departments*) for å ta seg av den eksterne vaksenopplæringa. Slike skulle tene som eit bindeledd mellom universiteta og den ikkje-akademiske verda. Visjonen som komiteen la fram i rapporten sin i 1919, var at høgre utdanning måtte spreia utover til alle lokalsamfunn og bli like universell som medborgarskap. Universiteta tok også opp denne utfordringa. Allereie same år oppretta Nottingham University College den første ”extramural departement”, og andre følgde etter. Ved slutten av 1930-åra fanst det eit nettverk av 23 slike eksterne universitetsavdelingar med formål å gi vaksenopplæring. Deltakinga auka utover i mellomkrigstida, og på slutten av 1930-talet var det over 800 såkalla tutorial classes.¹⁹

At universiteta engasjerte seg i vaksenopplæring, noe som var mest særmerkt for utviklinga i England, kom til å få betydning på fleire måtar. Det utvida feltet ved at høgare utdanning vart inkludert i kva som gjaldt som vaksenopplæring. Det opna også vegen til høgre utdanning for fleire, og det er særleg peika på at University extension rekrutterte kvinner som elles aldri ville ha tatt vidare utdanning. Men University extension i den engelske versjonen kom til å forsterke det liberale utdanningsidealet. Det neglisjerte ikkje yrkesretta utdanning og behovet for det, men leiande personar understreka først og fremst verdien av allmenndanning og at det også var fundament for yrkesutdanning.

”Thereby the universities established a tradition of liberal study which has ever since been the distinctive mark and special pride of English adult education”.²⁰

5.2 Arbeidaropplysning

Vaksenopplæring har som vi har sett framfor i stor grad hatt arbeidarklassen som målgruppe. Men det var personar utanfor arbeidarklassen sjølv som sette i gang tiltak ut frå religiøse, filantropiske eller meir politiske formål om å sikre ei harmonisk samfunnsutvikling gjennom å integrere arbeidarklassen i samfunnet. Eg vil kalle dette for avhengig arbeidaropplysning. Men etter som arbeidarklassen vart organisert, fagleg og politisk, får vi ei uavhengig arbeidaropplysning som var styrt av personar frå den organiserte arbeidarrørsla. Opplysningsarbeid og vaksenopplæring vart sentralt frå

¹⁹ Kelly, 1970, s. 254 – 58.

²⁰ Kelly, 1970, s. 237.

starten av i alle arbeidarrørslene, og var ein integrert del av kulturarbeidet, det faglege og politiske arbeidet og i kampen om ideologisk hegemoni.

I noen land vart opplysningsarbeidet skild ut og lagt inn under eit eige opplysningsforbund. Eit tidleg forsøk på å danne eit slikt skjedd i Austerrike alt før midten av 1800-talet, men det vart raskt oppløyst etter revolusjonen i 1848.²¹ I Spania var og arbeidarrørsla tidleg aktiv og danna det første arbeidarateneum i 1861.²² I Sverige og Norge kom det arbeidarakademi i 1880-åra, og noen år seinare liknande tiltak i Bøhmen.²³ Men desse må vi rekne til den avhengige arbeidaropplysninga. Frå Nederland har vi døme på eit institutt for arbeidarutdanning (Instituut voor Arbeidersontwikkeling), oppretta 1910, på initiativ av diamantarbeidarane si fagforeining som tradisjonelt var eliten innafor arbeidarrørsla.²⁴ Også arbeidarkvinnene organiserte seg og tok opp opplysning og politisk skoloring av arbeidarkvinnene.²⁵

Utviklinga i England er også på dette området interessant, og det engelske Workers' Educational Association (WEA) danna føredøme og inspirasjon for liknande opplysningsforbund i andre land. Men WEA hadde i starten ikkje rot i arbeidarrørsla sjølv. I røynda var det eit utspring av arbeidet for University extension, og som nemnd framfor allierte denne rørsla seg med WEA. Det var dessutan eit personleg initiativ av Albert Mansbridge (1876–1952), omtala som "one of the great prophets of English adult education".²⁶ Mansbridge tileigna seg tidleg ein visjon om det han kalla "the glory of education", og visjonen var forankra i eit kristent livssyn. I 1903 lanserte han ein plan om at den kooperative rørsla, fagorganisasjonane og universiteta skulle gå saman om å tilby arbeidarane noe høgre utdanning. Same året stifta Mansbridge The Association to Promote the Higher Education of Working Men, og med sin entusiasme og energi lukkast han å oppnå støtte frå alle kantar. Organisasjonen kom til å kvile på tre fundament. Av sentral betydning var støtta frå arbeidarrørsla, og det var utan tvil eit stort behov for arbeidaropplysning. To år etter stiftinga vart også namnet på organisasjonen endra til The Workers' Educational Association (WEA). Det andre fundamentet kvilte på trua på at arbeidarane - vidt definert av Mansbridge, R. H. Tawney og andre leiarar som vanlege menn og kvinner - kunne drive intellektuelle studiar og utføre arbeid av høg intellektuell kvalitet i sitt daglege virke. Utdanninga i WEA skulle halde universitetsstandard, var kravet. Som ein arbeidartalsmann uttalte i 1907: "I claim for my class all the best of all that Oxford has to give".²⁷ Det betydde også at pionerane slutta seg til universitetsidealet om kunnskapens eigenverdi, og for Mansbridge var utdanning meir ei livsform enn eit middel til å skaffe seg nyttig kunnskap for arbeidslivet. Det tredje fundamentet var at studiar og opplysningsarbeid skulle drivast fritt og frivillig og vere fullt demokratisk. Det kom til å prege både organiseringa av WEA og sjølve studiarbeidet.²⁸

²¹ Hannelore Blaschek i Jarvis (red.), 1992, s. 130.

²² Ramón Flecha i Jarvis (red.), 1992, s. 190.

²³ Kulich i Titmus (red.), 1989, s. 408.

²⁴ Bastian van Gent i Jarvis (red.), 1992, s. 21.

²⁵ Hake, Kal & Noordenbos, 1985.

²⁶ Kelly, 1970, s. 248.

²⁷ Kelly, 1970, s. 252.

²⁸ Fieldhouse, 1997, s. 166 ff.

Alt etter fem år hadde WEA vakse til ein stor organisasjon som var delt i 50 avdelingar, hadde 900 tilknytte organisasjonar og 5.000 medlemmer. Veksten heldt også fram, og avdelingane gikk saman i store distriktsorganisasjonar som vart styrt av eigne råd med representantar frå avdelingane og fungerte som sjølvstendige organisasjonar. WEA vart derfor ingen monolittisk organisasjon, men prega av mangfald, variasjon og breidde, også når det gjaldt ideologi. Demokratiet i studiearbeidet betydde at deltakarane sjølve skulle velje arbeidsformer og styre studiearbeidet. Mansbidge hevda at deltakar og lærar var likeverdige; "each student is a teacher, and each teacher is a student".²⁹

WEA lukkast så godt fordi forbundet greidde å skape eit økonomisk fundament for studiearbeidet. Nye utdanningslover i byrjinga av 1900-talet opna for meir statsstøtte til kveldsskolar og anna studiearbeid, og WEA fekk både statsstøtte og tilskott frå lokale utdanningsstyre. I tillegg fekk WEA kontingent frå medlemmer, medlemsorganisasjonar og tilskott frå somme fonds eller *charities*. Frå mange vart nemleg arbeidet til Mansbridge helsa velkomen og vurdert som ei sunn politisk investering mot ekstremisme og sosialistisk radikalisme innafor arbeidarrørsla. Det særmerkte med engelsk arbeidaropplysning var at universiteta vart ein samarbeidspartnar og finansierte mest halvparten av lærarlønene i dei ovannemnde *tutorial classes* som no blei organiserte i samarbeid med WEA. Arbeidet til opplysningsforbundet smelta saman med *the tutorial classes movement*.

Men WEA si ideologiske line møtte motbør hos radikale innan arbeidarrørsla, og det kom raskt til ei splitting i arbeidaropplysninga. Kritikken mot den filantropiske arbeidaropplysninga hadde også murra lenge. Konflikten vart akutt ved *Ruskin college* som var ein internatskole, oppretta i Oxford 1899, med formål å utdanne leiarar i arbeidarorganisasjonane og i samfunnet elles. Skolen fekk støtte frå fleire fagforeningar som gav stipend til arbeidarar for å studere der. Men ei radikal fløy av studentane gjorde opprør mot undervisninga i 1908 og danna *The Plebs League* for å få eit meir sosialistisk innhald i studiet og tettare samarbeid med arbeidarrørsla. Da styraren for Ruskin college vart avsett etter skuldingar om å ha støtta opprøret, skipa han og noen eks-studentar eit alternativ, *Central Labour College*. Det hadde først tilhald i Oxford, seinare i London, og kom raskt til å bli skolesentrum for den uavhengige arbeidaropplysninga. Skolen fekk støtte av somme fagforeningar og fekk avleggjarar i Glasgow (1918) og andre stader i Storbritannia. I 1922 vart det danna ein felles organisasjon for desse, *The National Council of Labour Colleges*. Samtidig heldt *The Plebs League* med sitt månadlege tidsskrift, *The Plebs*, fram som eit anna samlingspunkt for den uavhengige arbeidarrørsla.³⁰

Også i USA vart det danna fleire colleges eller internatskolar i mellomkrigstida med Brookwood Labor College, utanfor New York som det mest kjende. Det vart oppretta i 1921, men måtte stenge i 1937 på grunn av skuldingar om radikalisme. Slik gikk det også med Work People's College i Minnesota (oppretta alt i 1903) og Commonwealth College i Arkansas som begge måtte stenge under andre verdskrig. Det som karakteriserer fleire av desse var opposisjon til reformistiske fløyer i arbeidarrørsla og at

²⁹ Fieldhouse, 1997. s. 168.

³⁰ Simon, 1965; Simon (ed.), 1990; McIlroy, 1997.

dei ville ha eit sosialistisk-ideologisk og politisk innhald i undervisninga. Noen hadde sterk sympati med syndikalismen og hadde som medvite program å utdanne leiarar i den politiske kampen. Desse radikale skolane fekk økonomisk støtte frå delar av arbeidarrørsla som delte deira synspunkt. Men dei fleste ville ikkje ha tilskott frå staten sidan dei såg på staten som ein reiskap for kapitalistklassen. Det var det heller ikkje stor sjanse for å få på denne tida.³¹ Sjølv om arbeidarrørsla i USA var relativt svak og splitta, var vaksenopplæring av og for arbeidarklassen betydeleg. Lindeman skildra i 1926 ”workers’ education” som ”the most vital sector of the adult-education movement”.³²

I den til dels politisk turbulente mellomkrigstida tok altså arbeidaropplysninga ulike vegar. Men i England var det WEA som vart sigerherre i striden med utbrytarane og fekk ein dominerande posisjon i vaksenopplæring for. Medan den uavhengige arbeidaropplysninga til The Plebs League arbeidarhøgskolane (Labour colleges) måtte nøye seg med økonomisk støtte frå radikale foreiningar og forbund, fekk WEA offentleg støtte. WEA gjorde seg økonomisk avhengig av staten, men det opna også for politisk kontroll, og medførte lausare band til arbeidarklassen og arbeidarrørsla. Men slik sett vart opplysningsforbundet WEA også uavhengig i den tydinga at det ikkje vart reiskap for arbeidarrørsla, men ”was encouraged to see itself as a general adult education provider for all sectors of society”.³³

Eit trekk ved arbeidaropplysninga i mellomkrigstida, særleg tydeleg i USA, er at fagorganisasjonen spela ei stadig større rolle i arbeidet for å utdanne og opplyse arbeidarane. Ei viktig oppgåve for fagorganisasjonane var å skolere medlemmer og tillitsmenn i fagforeiningsarbeid, og verksemda vart dermed internt retta. Både i USA og i dei nordiske landa, var fagorganisasjonen initiativtakar til å opprette arbeidarhøgskolar, støtte dei økonomisk og subsidierte opphaldet der for medlemmene sine.³⁴ Men ei utbreidd haldning var at arbeidet i fagforeiningane var i seg sjølv ei viktig og god skoloring, og dette synspunktet gjorde at mange leiarar viste ei tvitydig eller lunken interesse for å bygge opp eigne arbeidarhøgskolar.³⁵ På den andre sida ivra mange for å drive eigen skoloring rett og slett av mistru til det offentlege skolevesenet, anten fordi dette formidla borgarlege verdiar eller ikkje dekte verkeleg behov som arbeidsfolk hadde.

5.3 Særskilde skolar og institusjonar

Eit utviklingstrekk etter 1900 er oppretting av særskilde skolar og institusjonar for vaksne. Initiativtakarar var i noen tilfelle einskildpersonar med pedagogiske visjonar, men ofte var det ideologiske rørsler og organisasjonar som stod bak. Noen av desse institusjonane eller skolane har gitt tilskott til oppfatninga av vaksenopplæring som eit motkulturelt fenomen og eit alternativ til tradisjonell skoletenking, t.d. dei før nemnde colleges og andre skolar som var knytt til arbeidarrørsla. Her skal eg trekke fram noen

³¹ Kjeldene her er fleire: Artiklane til Drews & Fieldhouse og John McIlroy, begge i Fieldhouse, 1997; Simon, 1965; Simon (ed.) 1990; Stubblefield & Keane, 1994.

³² Lindeman, 1926, s. 39.

³³ Fieldhouse, 1997, s. 177.

³⁴ Kett, 1994, s. 361.

³⁵ Kett, 1994, s. 356–57.

andre tiltak. Woodbrooke settlement i England starta som ein sommarskole oppretta av kvekarar i 1903 for å diskutere religiøse og sosiale spørsmål. Tiltaket var særleg retta mot søndagsskolelærarar og sosialarbeidarar. Men verksemda ekspanderte og omfatta også års-kurs og ekstern kurs- og undervisningsaktivitet. Woodbrooke-skolen vart internasjonalt kjend og rekrutterte elevar frå Danmark, Norge og Holland. Elevane frå Holland danna i 1908 ei eiga foreining for "old-Woodbrookers" som begynte med sommarkurs og seinare oppretta ein permanent kursstad i Holland.³⁶ Karakteristisk for Woodbrooke-rørsla var at utdanninga hadde eit religiøst formål, og leiarane ville vere uavhengige og ønskte ikkje statleg støtte.

Fircroft settlement hadde utspring i miljøet rundt Woodbrooke, men hadde i mindre grad religiøse formål. Vekta var lagt meir på personlegdomsutvikling og utdanning av gode medborgarar og av lærarar. Slik som Woodbrooke dreiv Fircroft med kurs frå ei veke opp til eitt år og mye utoverretta kursverksemd, inkludert korrespondansekurs. Styraren dei første åra var inspirert av dei danske folkehøgskolane og tok også imot mange utanlandske studentar. Eit trekk ved Fircroft var dessutan at skolen tok opp utdanning av kvinner. Sidan det ikkje var aktuelt på denne tida å ha begge kjønn på same internatskole, vart det arrangert separate kvinnekurs.³⁷

Ei utilfredsstillande ordning av kvinnekursa ved Fircroft var grunnen til danninga av Hillcroft college for kvinner i 1920. Skolen var løn for innsatsen kvinnene hadde ytt under krigen og skulle gi kvinner høve til "full time study and a spring board for a new life". Skolen la som Fircroft ikkje vekt på yrkesretta utdanning, men på personleg utvikling og allmenndannande utdanning på eit kristen grunnlag i samsvar med det liberale utdanningsidealet.³⁸

I tillegg til desse tre institusjonane vart det danna fleire andre internatskolar i England, m.a. eit kooperativt college (1919). Men større rolle spela likevel, fordi dei nådde fram til fleire, ymse skolar og sentra som dreiv undervisning, kortkurs og sosialt og kulturelt arbeid utan å bygge opp internat. Det var til vanleg ymse frivillige organisasjonar og privatpersonar som stod bak skoletiltaka, og mange utvikla seg til kurscenter for lokale skolestyre, Workers' Educational Association og universitetsklassane. I 1920 gjekk mange saman i ein felles organisasjon, Educational Settlements Association, som i slutten av 1930-åra hadde 34 settlements og colleges som medlemmer.³⁹

5.4 Andre skoletiltak

Åra frå 1890-talet til andre verdskrig var ein periode med stor spreining av idear gjennom reiser og besøk og gjennom aviser og litteratur. Det var studiereisene si tid der praktikarar studerte praksis. Eit døme på spreining av idear er dei hollandske folkehusa (Volkshuizen) oppretta frå 1899. Folkehusa arrangerte kortare og lengre internatkurs

³⁶ Hake, 1996 og 1997.

³⁷ Fieldhouse, 1997, s. 246; Kelly, 1970 s. 262–263.

³⁸ Fieldhouse, 1997, s. 247.

³⁹ Fieldhouse, 1997, s. 261.

etter mønster frå University settlements i Storbritannia. Pionerane var influerte av Ruskin og Morris i England og deira idear om å bringe kulturen ut til arbeidarklassen.⁴⁰

Eit anna interessant døme på kulturell spreining er avleggjarar og etterlikningar av den danske folkehøgskolen i land som Holland, Austerrike, Tyskland, England og USA.⁴¹ Folkehøgskolane kom etter 1900 til å spele ei sentral rolle ikkje berre i oppseding av ungdom, men generelt i vaksenopplæringa. Det gjaldt særleg i Tyskland, men det må og seiast at dei tyske skolane som tok namnet Volkshochschulen, avveik mye frå det nordiske mønsteret. Under Weimarrepublikken, dvs. mellom første verdskrig og den nazistiske makterobringa i 1933, etablerte folkehøgskolane seg i Tyskland ”definitively as the primary instituion for adult education”, hevdar ein tysk forskar.⁴² ”In the course of a few years more than sixty residential centers and over 200 evening centres were founded in Germany”. Desse føyer seg inn i den nye retninga i Tyskland med vekt på ”intensiv” utdanning. Ideologisk stod denne retninga i motsetning til masseutdanningsidealet i arbeidarrørsla, folkeuniversitetstanken og den rasjonelle humanismen. Folkehøgskolen bygde på eit anti-rasjonelt grunnlag ”which is located in the atmosphere of rural, undisrupted way of life, which is not disturbed by the influence of science in our time”, som ein hollendar observerte det i 1939.⁴³ Forskaren Barry Hake hevdar også at den tyske folkehøgskolen i mellomkrigstida var prega av ”diffuse utopian aspirations for a ’unifying’ culture to be achieved through residential experiences”. Folkehøgskolen var ein institusjon som ville knytte vaksenopplæringa til ”the problems of economic stability, social harmony and ’national’ recovery”, og det fanst ein viss sympati for nasjonalistisk ideologi knytt til begrepa folk og heimat. Dei tyske folkehøgskolane støtta ideen om arbeidsleirar, men ville bringe inn mest muleg av utdanning i arbeidsleirane (sjå nedanfor om arbeidsleirar). Folkehøgskoleleiarar var straks positive til Freivilliger Arbeitsdienst og vurderte organisasjonen som ein reiskap for Volksbildung som kunne bli styrkt gjennom samarbeid mellom folkehøgskolane, arbeidsleirane og arbeidsskoloniane. Alt før Hitler kom til makta vart såleis folkehøgskolane dratt inn i arbeidet til den frivillige arbeidstenesta, etterpå miste dei alt sjølvstende og blei totalt inkorporerte i det nasjonalsosialistiske systemet med arbeidsleirar.⁴⁴

Ein spesiell avleggjar av folkehøgskolen var The Highlander Folk School, oppretta i staten Tennessee i USA i 1932. Skolen var skapt av Myles Horton og Donald West som henta inspirasjon frå besøk til danske folkehøgskolar. Folkehøgskolane var elles tidlegare kjende i USA, m.a. gjennom Eduard Lindeman som også hadde vore på besøk til Danmark. Myles Horton var sterkt inspirert av Lindeman. Men skolen han skapte avveik mye frå nordiske folkehøgskolar. Highlander knytte seg til arbeidarrørsla og fungerte meir som ein arbeidarhøgskole og som rugekasse for ”enthusiasts and missionaries” i arbeidarrørsla.⁴⁵

⁴⁰ Hake, 1996.

⁴¹ Hake, 1996.

⁴² Friedenthal-Haase, 1987.

⁴³ Leemans, sitert i Hake, 1992.

⁴⁴ Hake, 1992.

⁴⁵ T. R. Adam (1940). *The Workers’s Road to Learning*, sitert frå Kett, 1994, s. 366.

Eg har nemnd døme på særskilde skoletiltak for kvinner, og på 1900-talet er den auka deltakinga av kvinner eit markant trekk. I England var det diverse kvinneinstitutt som rekrutterte mange deltakarar. Det første av denne typen oppstod i Canada i 1897, og derfrå spreidde ideen seg til England under første verdskrig. I løpet av eit tiår vart heile England dekt av kvinneinstitutt som samla seg i fellesorganisasjonen *The National Federation of Women's Institutes*. I 1927 vart det mest 4000 av dei med ein kvart million medlemmer, og talet steig til over 5.500 i slutten av 1930-åra. I tillegg kom 1.000 kvinneinstitutt i Skotland. Formålet var dels sosialt, og opplæring og aktivitetar var praktisk og samfunnsretta. Kvinneinstitutta er derfor i historiske oversikter rubrisert under *informal learning*, men dei representerte også "citizenship education at its best and most practical", hedar Kelly.⁴⁶ Andre særorganisasjonar i England for kvinner var *Co-operative Women's Guilds*, *Townswomen's Guilds* og *The National Association of Women's Clubs*. Den første hadde røter tilbake til 1880-åra, medan dei to siste oppstod under dei økonomiske krisene i mellomkrigstida og dreiv særleg sosialt og kulturelt arbeid.

5.5 Vaksenopplæring under økonomiske kriser

I mellomkrigstida råka dei fleste vestlege land ut i store økonomiske kriser, og mengder av ungdom og vaksne blei arbeidslause. Styresmaktene måtte trå til med naudhjelp og sysselsettingstiltak. Noen av tiltaka som skal nemnast her, var å opprette arbeidsleirar og kombinere arbeid med utdanning og omskolering.

Også på dette området var England først ute; den første arbeidsleiren vart oppretta i England i 1924 som eit tiltak for å omskolere arbeidslause veteranar frå første verdskrig. Seinare kom mange slike over heile den vestlege verda. Arbeidsleirar syntes å vere eit felles svar på krise og arbeidsløyse. I mange land stod staten bak slike tiltak eller støtta dei økonomisk. Intensjonen var å skape eit lærande samfunn bygd på det John Field har kalla "the pedagogy of labour".⁴⁷ I Tyskland starta ein både nødsarbeidsleirar og plikt-arbeidsleirar for unge arbeidslause i 1920-åra, og systemet vart utvikla med den frivillige arbeidstenesta (*Freiwilliger Arbeitsdienst*) i 1931 som fjerna ein del av dei arbeidslause frå arbeidsmarknaden. Arbeidstenesta ekspanderte raskt og hadde 285.000 personar innrullerte vinteren 1932–33. Eit tilsvarande tal fanst sommaren etter i arbeidsleirar i USA, og liknande tiltak vart oppretta i Canada og New Zealand.⁴⁸ Men Tyskland gikk vidare ved å gjere arbeidsteneste til ei plikt, og rikskanslar Papen foreslo i 1932 at studentar skulle tvingast til eit heilt års teneste i praktisk arbeid. Særmerkt for Tyskland var også at folkehøgskolane fekk støtte frå *Freiwilliger Arbeitsdienst*, og noen blei nærmast sentra for arbeidslause. Under nazitida i Tyskland vart så arbeidsleirane innlemma i det ideologiske arbeidet for å styrke sosial solidaritet gjennom kollektivt arbeid. Arbeidsleirane fekk dermed eit stort omfang. I 1937 da tvungen arbeidsteneste var innført under *Reichsarbeitsdienst*, var det 435.000 unge menn i tenesta pluss 30.000 kvinner i særskilde arbeidsleirar for kvinner. Dei omfatta altså ein stor del av ungdomen.⁴⁹

⁴⁶ Kelly, 1970, s. 302; Baynes & Marks i Fieldhouse, 1997, s. 317.

⁴⁷ Field, 1992.

⁴⁸ Field, 1992.

⁴⁹ Hake, 1992.

Alt i 1933 oppretta Hitler-styret *Konzentrationslager* for sosialistiske og andre opposentar til nazismen, og under mottoet *Arbeit macht frei*, vart desse nazismens brutale måte å knytte manuelt arbeid til politisk omskolering.⁵⁰ I ettertid har derfor arbeidsleir blitt assosiert med tvangsarbeidsanstalt. Men det er verdt å minne om at arbeidsleirar var ei utbreidd kriseløysing på arbeidsløysa i mange land og bygde på ein ideologi om å kombinere arbeidserfaring med utdanning i ein leirsamanheng. Også sosialistiske rørsler hadde sine leirsamankomster med utdanning, praktisk arbeid og ideologisk påverknad og skoling.

Ufrivillig arbeidsløyse pga. økonomiske kriser gav tid til studiar. Men eit offentleg engasjement for å stimulere til dette, vart ikkje gjort før krisa skapte alvorlege fattigdomsproblem for mange. Det klåraste dømet på dette er New Deal politikken i USA i 1930-åra. Ein god del av dei mange millionar dollar som vart løyvd til såkalla emergency education program, gikk til vaksenopplæring og sysselsetting av lærarar. Våren 1937 var 40.000 lærarar sysselsette med å undervise 2 mill. vaksne. Men underleg nok var denne vaksenopplæringa i liten grad yrkesretta. Krisa førte til minkande tru på verdien av yrkesopplæring sidan det ikkje var jobbar å få. Berre 10 prosent var derfor registrert på yrkesretta kurs. Fleirtalet tok kurs i litteratur og ymse andre allmenn-dannande fag. Det vart og sett i gang såkalla emergency junior colleges som heller ikkje var direkte yrkesretta, men ga ein billeg veg til å starte college-utdanning. Dessutan vart mye gjort for å gi folk med manglande grunnutdanning, særleg den farga befolkning i sørstatane, ei opplæring i grunnleggjande fag.⁵¹

5.6 Nye media og undervisningsformer

Undervisning pr. brev slik vi kjenner det frå moderne brevundervisning,⁵² starta i USA allereie i 1870-åra. Ein pioner var Anna Ticknor som oppretta The Society to Encourage Studies at Home. I større skala var det Chautauqua-rørsla som innførte brevundervisning, og The Chautauqua Literary and Scientific Circle var den leiande brevskolen i pionerfasen.⁵³ Alt i 1910 fanst det om lag 200 private korrespondanseskolar i USA. Den største var the International Correspondence Schools of Scranton i Pennsylvania som fekk ein vedvarande vekst sidan starten i 1880-åra. I 1930 hadde i alt 4 millionar menneske som vore brevstudentar ved denne skolen som rekrutterte 200.000 elevar årleg i 1930-åra. Suksessen med brevundervisning kan best illustrerast med at i 1925 var det t.d. fire gonger fleire innmeldte brevdeltakarar enn elevar i college og universitet. Men det må og leggst til at berre eit mindretal fullførte brevundervisninga. Det er rekna med at bortimot 90 prosent aldri fullførte kursa dei hadde betalt for.⁵⁴

Om ein skal leite etter årsaker til auka korrespondanseundervisning, er det slående at veksten fall saman med auka offentlege krav til lisensar for å drive yrke. Korrespondanseundervisning var godt tilpassa kravet om testar og eksamenar. Ei undersøking i 1926 i USA viste at 80 prosent av brevdeltakarane hadde yrkesretta motiv

⁵⁰ Field, 1992; Hake, 1992.

⁵¹ Kett, 1994, s. 395 ff.

⁵² Nilsen, 1983, drøftar tidlegare former for undervisning pr. brev.

⁵³ Kett, 1994, s. 160 – 61.

⁵⁴ Kett, 1994, s. 160, 235 ff. og 251 ff.

for å ta kurs. Veksten i brevundervisning fall og saman med den kraftige auken i elevar i offentlege High Schools (frå 250.000 i 1890 til 4 mill. i 1930). For dei som var for gamle eller ikkje hadde råd til å gå på High School, var brevundervisning eit brukbart alternativ. Men det var og slik at utdanning stimulerte til meir utdanning. Deltakarar i korrespondanseundervisning hadde meir utdanning enn gjennomsnittet av befolkninga, og mest halvparten av brevelevane i the International Correspondence Schools hadde gått på High School, vart det rapportert i 1933. Dei fleste var relativt unge; og det typiske bildet av ein brevstudent var

”a young head of household studying at home, with the kitchen table as his desk and with one hand rocking the cradle to quiet the baby”.⁵⁵

Det var og slik at korrespondanseundervisning var eit kjærkome tilbod til folk i utkantstrok. Små og middels store bygdelag og sentra var overrepresenterte i dei amerikanske brevskolane.⁵⁶

Nytt i mellomkrigstida var radioen, og radiokringkasting gav nye muligheter for vaksenopplæring. Mange hadde store voner til dette nye mediet. England og USA var også på dette området i front. Den britiske modellen vart at utdanning fekk ei eiga avdeling i BBC slik som musikk og drama. Visjonen til leiaren for avdelinga, J. C. Stobart, var å lage eit Kringkastingsuniversitet som var fritt og opent for alle. Kringkastinga skulle gi det beste av alt, heitte det, og undervisningsavdelinga satsa på generell informasjon, undervisningsprogram for skolebruk og systematiske kveldsforedrag for vaksne. Til hjelp for lyttarane gav BBC ut veketidsskriftet *The Listener* med m.a. tekstutdrag frå sendingane, og bladet fekk eit opplag på 50.000 i slutten av 1930-åra. Utdanningsdepartementet fekk 40 minutt fem kveldar i veka til serie- og emneforedrag. Men for å motverke den einvegsinformasjonen som radioen representerte, var også BBC med på å danne lyttargrupper og forsynte desse med studie-materiell. I tillegg starta BBC opp med skolekringkasting.⁵⁷

I USA vart radioen tidleg tatt i bruk av universiteta for å nå ut til eit offentleg publikum, og i 1928 var radio tatt i bruk av 65 colleges og universitet. I Holland vart radioen innlemma i folkeuniversitetstanken med opprettinga av Radio Volksuniversiteit i 1930.⁵⁸ Men dei pedagogiske vonene som mange hadde til radioen, vart ikkje oppfylde. President Roosevelt tok i bruk radioen for å styrke nasjonale verdiar, men utviklinga i USA vart mest kjenneteikna ved at radioen vart talerøyr for marknaden som nytta mediet til reklame og kravde profitt tilbake til aksjeeigarane. I staden for utdanningsprogram ekspanderte musikkprogram og den nye genren, såpeopera.⁵⁹

⁵⁵ Kett, 1994 s. 237, 252–53.

⁵⁶ Kett, 1994, s. 255.

⁵⁷ Groombridge i Fieldhouse, 1997, s. 354 ff.

⁵⁸ van Gent, 1987.

⁵⁹ Stubblefield & Keane, 1994, s. 197 – 200; Groombridge i Fieldhouse, 1997, s. 356.

5.7 Statleg engasjement

Alt på 1800-talet kunne vaksenopplæringstiltak i fleire land få økonomisk støtte både frå staten og lokale styresmakter. Men det var ingen land som hadde lagt vaksenopplæring under eit offentleg ansvar. Eit uttrykk for nytenking var at ein regjeringskomité (Reconstruction Committee) i England der statsministeren var formann, oppnemnde ein underkomité i 1917 for å leggje fram ein rapport om vaksenopplæring. Rapporten frå komiteen, publisert i 1919, kom til å bli både eit viktig policy-dokument som gav oversikt over feltet og føringar for framtida. Eit sentralt punkt i dokumentet var tilrådinga om å sikre offentleg støtte til vaksenopplæring. I tillegg lanserte dokumentet ei rekkje spesifikke prinsipp og tilrådingar, m.a.:

- Vaksenopplæring skulle imøtekomme ulike behov hos folk for både utdanning og kulturopplevingar.
- Å tilby liberal education for vaksne skulle vere ein normal del av universiteta sine oppgåver, og dei burde opprette extra-mural departements for å ta seg av dette.
- University extension kursa skulle få offentleg støtte.
- Lokale utdanningsstyre skulle opprette kveldsskolar (evening institutes) for sosiale, fritids- og opplæringsretta aktivitetar, særleg for ungdom.⁶⁰

Regjeringa plasserte med denne rapporten vaksenopplæringa ”sentre stage in the affairs of the nation”, er det hevda,⁶¹ og kom til å gi ei kjensle av at ein stod framfor byrjinga av ei ny utvikling. Vaksenopplæring skulle ikkje berre vere eit tilbod til noen få, men vart vurdert som permanent naudsynleg for nasjonen som eit ufråvikeleg aspekt ved medborgarskap. Rapporten understreka det sosiale formålet ved vaksenopplæring, og la grunnlaget for å oppfatte vaksenopplæring som livslang læring, men utan å bruke begrepet. Det offentlege engasjementet vart styrkt i mellomkrigstida slik som er vist framfor for University extension og arbeidaropplysninga. Men The 1919 Report kom også til å sementere skiljet mellom generell og yrkesretta utdanning, og knytte vaksenopplæringa til den engelske liberal education tradisjonen.⁶²

5.8 Profesjonelle organisasjonar

Når aktivitetar og tiltak innafor eit fagfelt når eit visst nivå eller omfang, blir det gjerne danna profesjonelle og samordnande organisasjonar som driv policy-arbeid, gir ut tidsskrift og blad og orienterer seg mot forskning. Eg har framfor nemnd ymse fellesorganisasjonar for å fremje og samordne aktivitetar som University extension, folkehøgskolar, arbeidaropplysning osv. Alt dette gav feltet identitet og førebudde vidare samordning. Eit uttrykk for at vaksenopplæring hadde nådd den formative perioden i mellomkrigstida er danning av nasjonale og internasjonale adult education organisasjonar. Alt i 1919 vart det danna ein verdsorganisasjon, the World Association for Adult Education. Dette var eit verk av Albert Mansbridge, grunnleggjaren av WEA i England, og også dominert av han. Men verdsorganisasjonen kom ikkje til å få stor betydning fordi han bygde på individuelle medlemmer, mangla støtte i nasjonale organisasjonar og fekk økonomiske problem i 1930-åra. Organisasjonen hadde eit

⁶⁰ Kelly, 1970, s. 267.

⁶¹ Fieldhouse, 1997, s. 5.

⁶² Fieldhouse, s. 47–48, 77 – 78 og 207.

høgdepunkt i 1929 da han organiserte ein verdskonferanse og fekk gitt ut International Handbook of Adult Education. Han gav også ut femti Bulletins fram til 1931 med artiklar og bokmeldingar og ein kortare periode etterpå eit kvartalstidsskrift med støtte frå Carnegie Corporation. Men organisasjonen vart verande eit britisk tiltak, prega av retorikk utan å ha ein klar misjon og vart oppløyst i slutten av 1930-åra.⁶³

I USA skjedde eit gjennombrøt og ei statusheving av feltet ved at the National Education Association oppretta eit eige Departement of Adult Education i 1924.⁶⁴ To år etter kom danninga av The American Association for Adult Education (AAAE). Bakgrunnen var at Carnegie Corporation med president Keppel i spissen byrja å interessere seg for vaksenopplæring som middel til å styrke sosial stabilitet. Takka vere støtta frå Carnegie, kunne AAAE sette i gang studiar, forskning, gi ut bøker og arrangere konferansar. Eit viktig bidrag kom elles frå Eduard Lindeman som med boka *The Meaning of Adult Education* (1926) la det filosofiske grunnlaget for vaksenopplæring som eige felt.⁶⁵ Frå 1929 gav AAAE ut *Journal of Adult Education*, og i 1934 og 1936 to handbøker om vaksenopplæring. Saman med anna samtidig litteratur teikna desse bøkene eit felt med eit aukande tal aktørar og som aspirerte til å utvikle seg til ein eigen profesjon med eit særskilt innhald, eigne metodar og program. Men også den amerikanske organisasjonen profilerte vaksenopplæringa i samsvar med den engelske liberal education tradisjonen. Adult education vart oppfatta som ein frivillig aktivitet og styrt av deltakarane sjølve som ville utvikle seg personleg.

Nasjonale organisasjonar for vaksenopplæring vart og danna i andre land, m.a. British Institute of Adult Education i 1921 og Canadian Association for Adult Education, stifta i 1932 med økonomisk støtte frå Carnegie.⁶⁶ I Norge gikk dei folkeopplysande organisasjonane i 1932 saman i Samnemnda for studiearbeid.

5.9 Forsking og undervisning

The 1919 Report i England stimulerte universiteta til å engasjere seg i vaksenopplæring. Men feltet vart ikkje tatt inn i Akademia, det var såkalla extra-mural avdelingar som skulle drive vaksenopplæring utanfor universitetsområda, dvs. bringe noe høgare utdanning ut til folket. Vaksenopplæring vart verande "the poor cousin" til seint på 1900-talet.⁶⁷ Men grunnlaget for at det kunne bli eit akademisk felt var lagt, og i 1923 oppretta universitetet i Nottingham det første professoratet i vaksenopplæring under Department of Adult Education.⁶⁸ Eit par år etter kom den første PhD avhandlinga innafør vaksenopplæring.⁶⁹

⁶³ Fieldhouse, 1997b.

⁶⁴ Merriam & Cunningham (ed.), 1989, s. 113 og 137.

⁶⁵ Susan Imel i Merriam & Cunningham (ed.), 1989.

⁶⁶ Peter S Cookson i Merriam & Cunningham (ed.), 1989, s. 73.

⁶⁷ Jmf. Michael Newman, 1979.

⁶⁸ Fieldhouse, 1997, s. 271. Professoren var Robert Peers.

⁶⁹ Yeaxler (1925). *Spiritual Values in Adult Education*. London: Oxford University Press (Jarvis, Holford & Griffin i 2000 AERC Procedures).

Den lovande utviklinga for feltet i 1920-åra vart ikkje heilt følgt opp, heller ikkje i USA. Trass i dei nemnde produkta hadde feltet ein marginal status, sjølv om det var stort. Det var marginalt fordi vaksenopplæring var avskjerma frå den formelle utdanningssektoren. Det mista i 1930-åra noe av det progressive idealet om å oppsele folket og skape sosial endring. Viktige kritikarar og personar som hadde gitt feltet ry og status hadde forlate feltet, og vaksenopplæringa vekte heller ikkje interessa til sosiale kritikarar, hevdar Kett i si historiske oversikt.⁷⁰ Carnegie Corporation drog tilbake støtta til tidsskriftet *the Journal of Adult Education* i 1941 som dermed måtte gå inn. I staden støtta Carnegie *the Institute of Adult Education* som var knytt til Columbia's *Teacher College* og som særleg produserte læremateriell og dreiv med utdanning av lærarar i vaksenopplæringa. Dei profesjonelle vart meir opptatt av metodiske spørsmål og mindre av innhaldet. Men feltet hadde og klart ekspandert; i breidda ved at fritid og det daglege livet vart dratt inn som fokuserte livsarenaer for informell læring, og vaksenopplæring erobra seg auka plass innafor høgskolar og universitet. I 1940 var det 51 høgse utdanningsinstitusjonar i USA som tilbydde utdanning i vaksenpedagogikk, og fire av dei tildelte doktorgradar i fagområdet.⁷¹

I dei nordiske landa var det i mellomkrigstida i Sverige på tale å opprette ein lærestol innafor folkbildning, men det var Finland som var tidlegast ute med å gjere vaksenopplæring til eit akademisk felt for utdanning og forskning. Undervisning i vaksenpedagogikk vart starta ved *Medborgarhøgskolen* i Helsinki i 1929, og Finland oppretta også det første professoratet i vaksenpedagogikk i Norden.⁷² Men det skjedde først i 1946, og vaksenopplæring som fagfelt og forskingsfelt høyrer derfor heime i etterkrigstida. Når eg her legg den formative perioden til tida før, gjeld det først og fremst vaksenopplæring som eit praksisfelt.

⁷⁰ Kett, 1994, s. 401.

⁷¹ Kett, 1994, s. 402.

⁷² Tuomisto, 1992.

FOLKEOPPLYSNING PÅ 1800-TALET

Som i mange andre land var det ideane frå Opplysningstida og dels inspirasjonen og påverknaden frå Pietismen, Filantropinismen og Romantikken som utløyste dei første tiltaka i Norge for å opplyse den vaksne befolkninga og tilføre allmugen kunnskap og danning. Aktørane var i stor grad einskildpersonar som ut frå sine interesser og motiv gjorde folkeopplysning til eit religiøst, filantropisk og demokratisk prosjekt. Vi følgjer i denne delen utviklinga fram til og med det organiserte forsøket omkring midten av 1800-talet på å fremje folkeopplysninga gjennom eit eige selskap eller foreining.

6 ARVEN FRÅ OPPLYSNINGSTIDA

Tankane i Opplysningstida blei kjende i Norge gjennom embetsmenn, i hovudsak prestar, som hadde studert i utlandet og kjende til framande språk. I unionstida med Danmark var også fleire av desse fødde og oppvaksne utanfor Norge, først og fremst i Danmark, slik at impulsane frå utlandet spreidde seg lett til Norge. Embetsmennene hadde og ofte ein allsidig fagkjennskap, og karakteristisk for tida var at politikk, pedagogikk, filosofi og teologi var innfiltra i kvarandre. Utover 1800-talet fekk det nyhumanistiske idealet, som peikte mot konsentrasjon, sterkare tak, men kunnskaps-synet til opplysningsfilosofien var encyklopedisk og polyteknisk. Sjølv om embetsmennene kom frå eit kunnskapsregime dominert av teologi og klassiske filologiske fag, hadde mange allsidige interesser, var opptekne av naturvitskap og dreiv vitskapleg og praktisk arbeid på ei rekke område. Inspirasjonen var vesentleg tysk og engelsk opplysningsfilosofi, som i motsetning til den franske og materialistiske åndsretninga, sameinte trua på ein Gud med naturvitskaplege sanningar. Naturen kunne nemleg også oppfattast som prov på Guds vise ordning med alt. Utforskning av naturen kunne derfor få ei religiøs grunngeving ved at kunnskap om naturen blei eit middel til å erkjenne Guds stordom og vilje. For mange prestar var det eit gudsarbeid å popularisere naturvitskap og drive opplysning.

Prestane var også bønder på prestegardane, og det medverka til å gjere mange interesserte i praktiske kunnskapar for å betre jordbruksdrifta. Jordbruket var hovudnæringa, og fysiokratane ute i Europa hadde vunne stor innverknad med læra om at det var jordbruket som danna det økonomiske grunnlaget for menneska. Det var derfor praktiske råd og vink om forbetringar innan jordbruket som dominerte i opplysnings-skriftene. Mange rasjonalistiske prestar var ivrige i å spreie slik opplysning, t.d. om den nye kulturplanten poteten, noe som har skapt uttrykket ”potetprestar”.

Opplysningsprestane såg på opplysning som eit vilkår for moral og lykke, ei oppfatning som kan førast tilbake til dei greske filosofane i Antikken. ”Den viseste og mest opplyste må nødvendig være nærmest til å bli den beste, den lykkeligste, den saligste”, sa t.d. Hans Strøm som var sokneprest i Volda og Eiker frå 1764.⁷³ I følge språkbruken på denne tida var elles dyd og ”sedelighet” målet for danninga. Dyd bygde på innsikta til forstanden, og det forstandige var å skaffe seg nyttige kunnskapar og utføre livsgjeringa og pliktene sine på beste måte. Den praktiske dyd vart sett lik sann visdom og ”lyksalighet”,⁷⁴ og det var ei utbreidd oppfatning at opplysning ville fremje ikkje berre næringslivet og den materielle framgangen, men også ”sedelighet” og moral. Opplysning vart også av denne grunnen eit religiøst kall.

⁷³ Nettum, 1958, s. 26.

⁷⁴ Bjørndal, 1964.

6.1 Organisasjonar og opplysningskrifter

Ideane fekk utløp i ei rekkje tiltak. Den ”danna klasse” i tida hadde sans for selskapelege samkomer, og ei rekkje klubbar, patriotiske foreiningar og andre samanslutningar blei skipa med opplysning som hovudformål. Interesse i tida samla seg i stor grad om utviklinga av næringsvegane, særleg jordbruket. Ein samlande organisasjon var *Det kongelige Danske Landhusholdningsselskap* som var stifta 1769. Dette skulle dekke fellesriket, og i 1770-åra kom dei første lokalforeiningane i Norge. Desse trykte noen nyttige skrifter og delte ut premiar til bønder som hadde gjort seg fortente til ei utmerking. Premiering og prisoppgåver var typisk for tida. Det danske hovudselskapet stilte m.a. opp prisoppgåver for folk som hadde gjort ein innsats for bokleg opplysning og premierte dei som hadde oppretta boksamlingar. Seks nordmenn fekk premiering for boksamlingane sine i åra mellom 1795 og 1812.⁷⁵

Ein annan samlande organisasjon var *Det kongelige Norske Videnskabers Selskap* stifta 1767. Det hadde som namnet seier, eit vitskapleg siktemål. Eit frittstående selskap var *Det nyttige selskap* i Bergen, stifta i 1774 av personar frå det høgare borgarskapet. Førebiletet var delvis det dansk-patriotiske premieselskapet i København, og Det nyttige selskap dreiv vesentleg med premiering for å fremje næringslivet.⁷⁶ *Det topographiske Selskab for Norge* kan også nemnast mellom opplysningsorganisasjonane. Formålet for dette var å skaffe ”en nøyaktig kunnskap om landet”. Selskapets *Topographiske Journal* (1792-1808) og dei topografiske bygdeskildringane inneheldt også mange lærerike artiklar om næringslivet. Tittelen til bygdeskildringa av Spydeberg av J. N. Wilse fortel noe om formålet med desse skriftene: ”Om den bedste Maade at bibringe Landmanden Oplysning i alt det sande, nyttige og fornøielige som passer paa hans Stand”.⁷⁷

Dei fleste av dei mindre foreiningane fekk ei kort levetid. Men eit varig tiltak blei *Det kongelige Selskap for Norges Vel* (SNV), stifta i 1809. Formålet var både å ”udbrede Oplysning ved Skrifter og paa enhver anden hensigtmæssig Maade” arbeide for næringslivet i landet.⁷⁸ Noen la vekt på at selskapet skulle bli eit instrument for dei nasjonale krava, og ei av merkesakene var oppretting av eit norsk universitet. Men da denne saka vart løyst i 1811, kom selskapet til å arbeide vesentleg for allmenn opplysning, særleg innafor landbruket. I åra like før 1814, med uår heime og krig ute, sende Selskapet for Norges Vel ut folkelærarar som underviste bøndene i dyrking og bruk av surrogatprodukt.⁷⁹ Ein av initiativtakarane til SNV og visepreses i organisasjonen var biskop Bech, som sjølv gav ut ei rettleiing for sokneselskapa til ”Jorddyrkingens, Huusflidens, Kulturens og Sædelighedens Fremme”. Her var det orientering om både dyd og gjødsel i same skrivet.⁸⁰

Selskapet for Norges Vel var ei vidareføring av sokneselskapa som hadde avløyst dei gamle landhusholdningsselskapa, og det vart ein moderorganisasjon for desse. I løpet av det andre tiåret av 1800-talet kom ca. 70 sokneselskap i sving. Mest alle blei leia av

⁷⁵ Nettum, 1958, s. 32.

⁷⁶ Espelid, 1975.

⁷⁷ Nettum, 1958, s. 29.

⁷⁸ Tveit, 1970, s. 91.

⁷⁹ Nettum, 1958, s. 37.

⁸⁰ Tveit, 1970, s. 92.

embetsmenn. Men det var gjennom sokneselskapa at folkeopplysninga til SNV nådde ned til delar av folket, dvs. noen av bøndene.

Men det er uvisst om opplysningstiltaka nådde mange ”vanlege folk”. Det var stor avstand mellom embetsmennene og allmugen si danning, og i alle dei nemnde selskap tilhørde medlemmene den ”kondisjonerte” klassen, dvs. borgarskapet og embetsstanden.⁸¹ Allmugefolk hadde sjeldan meir enn noen veker skolegang bak seg. Skoleplikta etter lova i 1739 gjaldt berre for barn på landet mellom 7 og 12 år. Lova i 1827 vedtok visse minimumsstandardar, og den første nokolunde pålitelege statistikken i 1837 viste at barna i omgangsskolen (som var det vanlege) fekk 47 dagar undervisning i året. Omkring 1800 var det truleg eit mindretal som lærte å lese såpass i skolen at dei fekk rimeleg utbytte av ei bok, og enda færre kunne skrive og rekne.⁸² Statistikken frå 1837 viste at berre 20 prosent av barna i omgangsskolen fekk skriveopplæring.⁸³ Embetsmennene på denne tida hadde lita evne til å popularisere stoff, og foredrag eller opplysningsbøker nådde truleg fram som opplysning berre til eit fåtal personar og stort sett til dei som var mest opplyste frå før.

Likevel var det bøker og skrifter som embetsmennene nytta, og som dei kanskje hadde størst tiltru til som middel for å opplyse andre (jmf. Peder Hansen nedanfor). I siste del av 1700-talet fanst fleire aviser og tidsskrifter med eit innhald som kan karakteriserast som folkeopplysning. Bladet *Tilskueren paa Landet* av Hans Strøm, utgitt på kostnad av Det topografiske selskapet i 1775, sikta mot å gje både oppbygging og opplysning. Artikkelstoffet hadde eit folkeleg preg, og formålet for Strøm var å ”gjøre menigmann kjent med sådanne sannheter som sjelden høres i prekener og heller ikke leses i bøker, uten av de lærde”.⁸⁴ Prestekollega til Strøm, J. N. Wilse, ga i 1777 ut *Maanedlige Afhandlinger i Hensigt paa det sande, nyttige og behagelige*. Dette bladet var mindre folkeleg, men tanken til Wilse var å påverke leiande personar i samfunnet til å verke for større ”lykksalighet” ved å utrydde fåkunna. Meir einssidig moralsk var *Et Blad for Religion, Moralitet og Sædelighed*, som biskop Bech gav ut.

Fleire opplysningsblad hadde eit praktisk formål og skulle opplyse bøndene om landbruksdrift. *Norske Landvæsen-Samlinger*, utgitt av J. Neumann 1809 - 12, var støtta av Selskapet for Norges Vel. Dette var eit landbrukstidsskrift av relativ høg kvalitet og sirkulerte i sokneselskap og leseselskap. Det nådde iallfall ut til dei større bøndene. Det same gjaldt tidsskriftet til sokneselskapet i Aker, *Den norske Bondeven* (1808-15), som kan reknast som det første landbrukstidsskriftet i Norge.⁸⁵ Aller størst utbreiing av desse verdslege blada oppnådde Sivert Aarflot med *Det Norske Landboblad*, utgitt på eige trykkeri i Volda 1810 - 16. Ein spesiell type, og i ånda til opplysningstida, var dei

⁸¹ Amdam, 1985; Byberg, 1998, s. 150.

⁸² Nettum, 1958, s. 12 ff.; Dokka, 1967, s. 76 ff. Spørsmålet om kor stor del av allmugen som kunne lese er omstridt. Visitasprotokollane frå biskop Peder Hansen i Kristiansand fortel at eit stort fleirtal av den konfirmerte ungdommen kunne lese godt eller ypparleg (Byberg, 1998, s. 39). Også Fet (1995) og Jensen (1995) hevdar at store delar av landallmugen kunne lese omkring 1800, medan Tveit (1989) stiller seg tvilande til at mange kunne lese ukjend tekst, og han hevdar at eit fåtal kunne skrive.

⁸³ Høigård og Ruge, 1963, s. 86.

⁸⁴ Nettum, 1958, s. 40.

⁸⁵ Tveit, 1970, s. 93.

mange almanakkar eller praktiske handbøker som inneheldt ei mengde opplysningar om praktiske ting.

Desse døma på publikasjonar var neppe folkeskrifter i eigentleg forstand. Nærmast denne karakteristikken kom kanskje *Nationale fortællinger for Norges Almue* av Grave (1811). Dette skriftet hadde eit anna siktemål enn det vanlege praktiske eller moralsk oppbyggande, nemleg å styrke nasjonalkjensla. Saman med Jens Zetlitz sine *Sange for den norske Bondestand*, som kom ut samtidig med boka til Grave, fekk skriftet kanskje og ein viss verdi for bygginga av ein norsk nasjonal identitet. Bøkene og tidsskrifta kom dessutan ut i for små opplag til å kunne kallast folkeskrifter. Eit tingartal på 547 første året for Landbobladet til Aarflot var t.d. uvanleg høgt. Men skriftene nådde vidare ut enn tala tyder på, for litteraturen sirkulerte rundt til fleire, og høgtlesing i grupper og lag var vanleg.

6.2 Peder Hansen og leseselskapa

Med framveksten av skriftkulturen kom også dei første leseselskapa og allmenne biblioteka på slutten av 1700-talet. Verksemda til biskop Peder Hansen i dei fem embetsåra hans i Kristiansand 1799-1804 er best dokumentert.⁸⁶ Han var sjølv ein av folket (son av ein skomakar), og hadde kome seg opp ved eigne studiar. Så hadde han også ei klippefast tru på at opplysning ville føre til lykke, og han sette opp som mål for prestane at dei måtte gripe eitkvart middel, som var basert på fornuft og religion, til å gjere menneska så ”sædelig, flittig og lykkelig” som muleg, både ”for sig selv og andre”.⁸⁷ Peder Hansen var dessutan ein av dei mest utprega rasjonalistane mellom dei geistlege. Opplysning skulle fjerne overtru og urette opplysningar og erstatte dei med rette. Han tolde ikkje fanatikarar og svermarar, og det skulle, som vi skal sjå, ramme Hans Nilsen Hauge.

I den korte tida si som biskop på Sørlandet arbeidde Hansen iherdig for å betre skolen og folkeopplysninga. Han påla prestane dette som ei plikt og la dessutan mye vekt på å utdanne lærarar ved å tilby dei seks vekers opphald hos han i Kristiansand. Men opplysningsarbeidet måtte etter biskopen si meining også rettast mot vaksne, dvs. foreldra, slik at ikkje ”vankundige og usædelige” hindra skolegangen. Frå soknepresten i Setesdal fekk han høyre om eit forsøk på å opprette eit bibliotek eller leseselskap, og han kjende til at sokneprest Schavland i Stavanger hadde gjort forsøk på å gjere bøker tilgjengelege for allmugen. Hansen greip ideen og fekk fleirtalet av prestane med på å opprette leseselskap. Hovudtanken var å opplyse allmugen og foreldra slik at desse støtta og fullførde skolen si gjerning. Det var bøndene som var målgruppa, ikkje dei aller lågaste i samfunnet. Sidan middelet var å spreie opplysning gjennom bøker, skrifter eller blad, var det heller ikkje muleg å nå andre enn dei som både var lesekyndige og motiverte for å skaffe seg ny kunnskap.

Peder Hansen er eit godt døme på opplysningsmenn som sameinte det verdslege og religiøse formålet. Arbeidet bygde på forestellinga om at opplysning ville forbetre

⁸⁶ Byberg, 1998.

⁸⁷ Byberg, 1998, s. 134.

mennesket. Men det kristelege lærestoffet strakk ikkje til, for der fanst ”ingen Vaaben mod Overtroe og Fordomme”. Det viste heller ikkje til ”Naturens Virkninger; de ere ikkje hentede af Tingenes Gang eller af de daglige Erfaringar”. Naturvitskapleg kunnskap stod høgt i kurs hos rasjonalistar som Hansen, og den typiske førestellinga, som Hansen delte, var å oppfatte naturen som ei bok frå Gud. Når ein ser på kva fag han meinte skolelærarane burde ha, var det ei omfattande innsikt i naturhistorie, geografi, historie m.m. i tillegg til dei instrumentelle skolefaga, han meinte var viktig for ”Land Almue Ungdommens Dannelse”. Det moralske formålet med opplysninga var naturlegvis viktig, og det var uløseleg knytt til dei andre målsettingane. Leselaga skulle vere ”Selskaber til Oplysnings og gode Sæders Udbredelse”.⁸⁸

I alt vart det skapt 39 leseselskap i Kristiansand stift. Dei heldt oppe verksemda også etter at Peder Hansen drog til Danmark i 1804. Siste rapporten frå dei kom i 1822. Leseselskapa bygde på medlemsskap, og dei største og mest aktive samla opp til eitt hundre bøker. Dei vart oppbevarte hos presten og utlånt etter messa på søndagane. Lis Byberg har gjort ei undersøking av kva type bøker som fanst i leseselskapa og kom fram til at opplysningslitteraturen dominerte.⁸⁹ Det kan kanskje overraske, for i andre boksamlingar som er kjende frå denne tida, t.d. biblioteket til Aarflot i Ørsta, var det relativt meir religiøs litteratur. I Fet si undersøking av private boksamlingar utgjorde religiøs litteratur mest 2/3 av bøkene.⁹⁰

Ved sidan av embetsmennene og andre privatpersonar, var det særleg Selskapet for Norges Vel og sokneselskapa som arbeidde for biblioteksaka. Dei fleste sokneselskapa hadde utdeling av bøker eller i det minste oppretting av bibliotek på programmet. Noen få fekk også i stand boksamlingar, trass i at økonomiske problem pga. krigsblokade og ei rekkje uår i byrjinga av 1800-talet sette andre oppgåver i framgrunnen.

6.3 Opplysning til alle, men tilpassa stand og stilling

Opplysningstida romma motstridande idékompleks. Rousseau og andre førte fram nye idear om demokrati og folkesuverenitet, men teorien om det opplyste eineveldet (forfekta av m.a. Voltaire) var lenge den herskande politisk ideen i tida. Norsk-danske opplysningsprestar og andre embetsmenn støtta i stor grad denne teorien. Desse trakk derfor ei grense for opplysningsprosjektet: Det var nødvendig og viktig med allmenn folkeopplysning, men uheldig eller farleg å gi ”de ringere stender” så mye opplysning at folk kunne bli i stand til å bryte med miljøet sitt. Allmugen trengte berre å vite det som var nødvendig for deira praktiske gjerning, hevda t.d. biskop *Fredrik Julius Bech* (1758 – 1822).⁹¹ Han delte samfunnet inn i tre stender, og i opplysningsprogrammet han la fram alt i 1788, var målet å gjere alle opplyste og lykkelege innafor kvar sin stand:

⁸⁸ Byberg, 1998, s. 50, 55 og 134.

⁸⁹ Byberg, 1998, s. 116 ff.

⁹⁰ Fet, 1995.

⁹¹ Nettum, 1958, s. 25. Bech var født på Fyn, men vart lærar ved den borgarlege realskolen i Trondheim 1783–94. Deretter var han prest i Trondheim, Ørlandet og Skogn før han vart biskop i Akershus stift frå 1805 til 1822. Bech var tilhengar av ein rasjonalistisk teologi og dessutan inspirert av fysiokratiske idear. Han var såleis initiativtakar til Selskapet for Norges Vel, Aker Sogns Vel og landbrukstidskriftet *Den Norske Bondevenn*.

”Enhver stand må gis en med sin besynderlige bestemmelse passende oppdragelse”. Opplysninga av bondestanden sikta mot å foredle den moralske kjensla til bonden, og dernest gjere han til ein klok og nyttig jordbrukar. I tillegg var det viktig å undervise ”Bonden om sin Stands besynderlige Pligter”. Eller som presten Wilse formulerte det i 1779: Bonden skulle lære det som passa for han som ”menneske, christen, undersaat og landmand”.⁹² Religionsundervisning skulle ta seg av den moralske sida, meinte Bech, og litt naturlære, fedrelandshistorie og kjennskap til lovene i landet var elles tilstrekkeleg ved sidan av nødvendige kunnskapar i rekning, skriving og lesing. Borgarstanden trong ikkje mye i tillegg til dette, meinte Bech. Det rakk med ”en forbedret Undervisning” og ”nogle technologiske Kundskaber” for dei som skulle bli handverkarar. For dei studerande stender, som i planen til Bech også inkluderte handelsmennene, var det særleg nødvendig å få ei tilleggsundervisning i levande språk.⁹³

Ein samtidig filosof, pedagog og politikar som *Niels Treschow* (1751–1833) delte ikkje dette synet på standsoppseding og frykta til Bech for at allmugen kunne få for mye opplysning. Begge var inspirert av filantropismen, men Treschow tok i uvanleg grad opp i seg andre åndsstrøymar. Som filosof var han eklektikar, og pedagogikken og menneskesynet hans svinga mellom tilslutning til Opplysningstidas rasjonalisme og ny-humanistiske dannelsesideal.⁹⁴ Treschow har fått ettermæle som ein konservativ politikar, men som opplysningsmann viste han demokratiske trekk og lanserte idear om folkeopplysning som ut frå hans tid må karakteriserast som ”moderne” og radikale.

Trass i at Treschow i si politiske tenking halla mot det opplyste eineveldet som ideal, hadde han eit demokratisk syn på ”den almindelige Mands” behov for opplysning.⁹⁵ Åndsevner og utviklingsmulegheiter fanst like godt hos allmugen som hos andre. Tilgangen til kunnskap burde derfor stå open for alle, og alle burde også lære meir enn det som var nødvendig for det praktiske livet. Dels var det ei ny-humanistisk motivering som låg bak dette synet. For det høgste formålet for mennesket var å bruke sjelas edlare krefter og sørgje for ”Hjertets dannelse”, hevda Treschow. Opplysning var noe positivt for alle, anten ein studerte av kjærleik til lærde syslar eller var motivert av den praktiske nytta kunnskapen hadde. Men dels uttrykte Treschow moderne idear om folkeopplysning som bygde på dei optimistiske førestellingane i tida om opplysning som vilkår for ei målretta og framstegsretta utvikling. Alle hadde ei drift i seg mot det fullkomne, og kvart individ hadde sin eigenverdi. Det gode og opplyste samfunnet kunne ikkje berre dyrke fram ein elite, men måtte ha vekst hos alle som mål: Opplysninga og kulturen til nasjonen bør derfor ikkje

”bedømmes efter de Kundskaber og Færdigheder, som et lidet Antal kan besidde ... men efter dets Udbredelse til en mindre eller større Deel. Et Folks Oplysning maa derfor maales efter Mængden af dem, der virkelig nyde dens Velgjerninger”.⁹⁶

⁹² Bjørndal, 1964, s. 39.

⁹³ Tveit, 1970, s. 78–79.

⁹⁴ Andresen, 1994, s. 21.

⁹⁵ Andresen, 1994, s. 94.

⁹⁶ Sitert frå Andresen, 1994, s. 92.

Men etter Treschow si meining var verken Norge eller andre land opplyste eller kultiverte. Det var såleis ei nasjonal oppgåve av rang å sørgje for ei allmenn folkeopplysning som kunne heve det kulturelle nivået til alle samfunnsmedlemmer. Det interessante er at Treschow i dette programmet også inkluderte vaksenundervisning og presenterte denne som ei offentleg oppgåve. Barneoppsedinga var ei sak for foreldra, men

”den offentlige Underviisning bør udstrække sig til enhver Alder. Ei Ungdommen alene bør lære: at voxe i Kundskab er indtil Livets Ende Pligt og derhos en Kilde til Fornøielse”.⁹⁷

6.4 Søndagsskolar

Men Treschow var ikkje mannen som sette i verk konkrete tiltak. Det var det andre som gjorde, og som i mange andre land, var søndagsskole det første tiltaket for vaksenundervisning i Norge. Som vi har sett framfor oppstod søndagsskolerørsla i England i 1780 og spreidde seg til andre land. I 1800 starta huslærer og prest, Nicolaus Massmann, den første verdslege søndagsskolen i København. Skolen vart presentert som ein framhaldsskole for unge, og formålet var å dugeleggjere handverkarar i faga dansk, rekning og teknisk teikning. Skolen fekk stor tilslutning, og alt året etter vart det stifta eit *Selskap til Søndagsskolernes Befordring* i København. Eit tiår etter var det åtte søndagsskolar i gang med ein felles organisasjon under leiing av Massmann. Det var desse massmanske skolane som danna føredøme for liknande tiltak i Norge.⁹⁸

Også søndagsskolane var eit prestetiltak, og dei oppstod om lag samstundes og truleg uavhengig av kvarandre, i tre byar i 1802. I Trondheim var det førnemnde prest F. J. Bech som tok initiativet. Bech fekk prestar og lærar til å undervise gratis, slik at skolen ikkje kosta noe for elevane. I Kristiania var det kapellan O. Phil som sette i gang søndagsskole. Men denne var ein betalingsskole med lønna lærarar og gjekk inn etter vel eitt år. Deretter tok ein kollega til Pihl ved same kyrkje, N. Wulfsberg, over og oppretta ein gratissskole. Han trekte seg frå arbeidet i 1812, og skolen blei deretter overtatt av *Selskapet for Oslo bys vel*. Den tredje søndagsskolen oppstod i Bergen, og her var det organist ved ei av kyrkjene i byen, C. F. G. Bohr, som var den aktive i gangsetjar. Med støtte frå geistlege og andre som underviste gratis, dreiv Bohr denne private søndagsskolen til han døyde i 1832. Deretter tok Stiftsdireksjonen på seg ansvaret og sørgde for styre og inspeksjon av søndagsskolen.

I England hadde søndagsskolen prøvd å fange opp fabrikkbarna. I Norge (som i København) retta dei første skolane seg mot handverkargruppa. Unntaksvis hendte det at meistrane også møtte opp på søndagsskolen, og pionerane vurderte det som viktig at dei støtta tiltaket. I Trondheim sørgde Bech for å få valt inn ein meister i det første styret for skolen etter at han sjølv reiste frå byen i 1803. I Oslo prøvde leiarane for søndagsskolane å få handverksmeistrane til å forplikte seg til å la læregutane gå på søndagsskolen. Men dei hadde naturlegvis inga makt bak trugslar om å innføre

⁹⁷ Andresen, 1994, s. 98.

⁹⁸ Nilsen, 1993, kap. 2; Korsgaard, 1997, s. 146.

sanksjonar mot meistrar som ”maatte vove at misbruge deres Magt over deres Undergivne og forhindre dem fra at opdrages til Mennesker”.⁹⁹

Frå København og dei første skolane i Kristiania, Trondheim og Bergen, spreidde ideen seg til andre byar i Norge. I 1812 fekk Kristiansand sin første verdslege søndagsskole. Bakgrunnen var at det fanst renteinntekter frå eit minnefond som på initiativ av biskop Christian Sørensen vart vedtatt brukt til ein ”Søndagsskole for unge konfirmerede Haandværkere”. Skolen vart først driven som ein privat institusjon, men frå 1822 lagt inn under fattigvesenet og seinare under skolekommisjonen. Søndagsskolen i Kristiansand vart dermed i større grad enn dei andre ein offentleg skole, men vart nedlagd i 1881. Det er ikkje gjort noen samla historisk undersøking av søndagsskolane, men eit statistisk oversyn i 1837 viser at det da var 59 søndagsskolar på landet og 13 i byane. Ein stor del av desse kom truleg til i 1830-åra.¹⁰⁰

Søndagsskolane vart først oppretta i byane sidan det ikkje fanst noen lov om skolevesenet i byane før i 1848. Det eksisterte såkalla fattigskolar og waisenhus for allmugebarn, borgarskolar som gav noe meir allmenn borgardanning og noen få yrkesskolar, men ingen obligatorisk allmugeskole. Formålet for søndagsskolane var derfor også generelt å tilby ei naudhjelp for ungdom med dårleg skolebakgrunn. Fleire søndagsskolar vart oppretta av haugianarar som først og fremst dreiv kristendomsopplæring. Men dei fleste av Hauges vener hadde stor sans for både allmenne skolefag og praktisk opplæring. I dei skolane som er kjende, var i alle fall skriving og rekning vanlege fag.¹⁰¹

At søndagsskolen verkeleg rekrutterte ungdom med liten skolegang bak seg viser sensurprotokollane frå Bergen. Fleirtalet var første året mellom 15 og 20 år, og berre halvparten kunne lese godt. Ein god del skreiv ”slett” eller ”ikke”, og dei aller fleste kunne ikkje rekne.¹⁰² Undervisninga var derfor i hovudsak elementær lesing, skriving og rekning. Dessutan vart teikning eit vanleg fag. Dette var eit nyttig fag for handverkarar, og noen av søndagsskolane i byane skilde ut eigne teikneskolar.

Søndagsskolane vart eit vellykka tiltak med stor søkning, og dei heldt det også gåande lenge. I Bergen ønskte 400 opptak første året, men berre 83 fekk plass. Men skolen vart utvida og inndelt i fleire klasser, slik at elevtalet i Bergen auka mot 300 i 1830-åra og stabiliserte seg på mellom 150 og 200 i perioden fram mot 1870-åra. Deretter minka elevtalet fordi den tekniske søndags- og kveldsskolen erstatta behovet for søndagsskolen. Etter denne tida fungerte skolen mest som førebuingskole for den tekniske skolen. Størst deltakartal finn vi Kristiania med opptil 500 elevar i 1860-åra. Deretter minka elevtalet, m.a. fordi søndagsskolen fekk konkurranse frå *Studenternes Friundervisning*.¹⁰³ Men det skulle ei sterk motivering til for å møte opp på skole tidleg søndag morgon eller søndag kveld. Fråfall og forsømming var derfor eit problem i heile søndagsskolen si historie.

⁹⁹ Nilsen, 1993, s. 35.

¹⁰⁰ Nilsen, 1993.

¹⁰¹ Golf, 1996, s. 73–76.

¹⁰² Nilsen, 1993, s. 64.

¹⁰³ Nilsen, 1993.

Fleire av søndagsskolar kan karakteriserast som ein allmenndannande institusjon, og elevane vart inndelte i oppoverstigande klasser for å byggje på det dei hadde lært. Noen følgde undervisninga i fleire år og fekk også lære litt om grammatikk, rettskriving, historie, geografi, bokføring for handverkarar og tysk, og i den seinare perioden fysikk og engelsk. Det var vanleg å avslutte skoleåret med eksamen der biskop, stiftsamtmann eller andre prominente personar var til stades. Premiering av flinke elevar var mye nytta. Men sidan søndagsskolane var så sterkt orienterte mot handverkargruppa, kan skolane karakteriserast som delvis yrkesførebuande eller som ein allmennfagleg del av yrkesutdanninga. Dei har såleis visse likskapspunkt med mekaniske institutt og liknande tiltak som fanst i andre land.

Tilbodet om søndagsskole gjaldt frå starten av berre for menn, og slik var det lenge. Først da rekrutteringa byrja å svikte for alvor mot slutten av 1800-talet, fekk jenter tilbod om plass. Men da var tida for søndagsskolar for vaksne i ferd med å ebbe ut. Søndagsskolen i Oslo vart nedlagt i 1901, men i Bergen var skolen i drift heilt fram til 1913.

7 RELIGIØS OPPLYSNING

Som frukter av den tidlege pietismen og som reaksjon på Opplysningstidas fornuftstru oppstod også fleire vekkingsrørslar i mange europeiske land.¹ Andreas Aarflot omtalar perioden frå omkring 1800 som ”vekkelsens tidsalder ... (og) foreningsdannelsens tidsrom” og tenkjer i første rekkje på framveksten av organiserte lekmannsrørslar.² Desse var leia av folkelege førarar og produserte det Gramsci ville kalle for ”organiske intellektuelle”. Lekmannsrørslene undergrov monopolet statskyrkja hadde på forkynninga, og opphevinga av den hundre år gamle konventikkelplakaten i 1842 markerte den symbolske sigeren i kampen mot monopolet. Samtidig opna dette for ny vekst og organisering. Dei religiøse rørslene hadde til fremste formål å vekke folk til eit meir aktivt religiøst liv, men følgjene vart ofte ei styrka folkeopplysning i vid tyding. Vi kallar deira verksemd her for religiøs opplysning.

7.1 Haugerørsla

Den lekmannsrørsla som først og fremst fortener å bli nemnd som døme på religiøs opplysning, er haugerørsla. Denne rørsla får plass her fordi ho klårast fekk konsekvensar ut over den snevre religiøse opplysninga og forkynninga. Haugerørsla var dessutan den første store folkerørsla i Norge, og ho kom til å prege det norske samfunnet til langt ut på 1900-talet.³ Hans Nielsen Hauge er ”den enkeltmann som har hatt størst innflytelse på vårt kirkeliv”, hevda professor Molland. Med han vakna folkeånden i Norge, meinte Grundtvig. Diktaren Alexander Kielland hylla Hauge beint fram som den største mannen landet har hatt.⁴ Seinare historikarar har også vurdert Hauge og rørsla han skapte høgt. Det var kanskje først med Haugerørsla at reformasjonen nådde ut til dei breie lag av folket.⁵ Han verka til å ”øke bøndenes sjøltillit og sjølbevissthet og deres tro på den nye stat som de skulle være med å bygge opp”, skreiv t.d. Sverre Steen.⁶ Andre har også framheva verdien av Hauges økonomiske verksemd og sett denne i samanheng med utviklinga av det kapitalistiske, moderne Norge.⁷ Men her er det opplysningssynet hos Hauge og det religiøse folkeopplysningsarbeidet til haugerørsla som har interesse.

Hans Nielsen Hauge (1771–1824) var fødd på garden Hauge i Tune i Østfold. Etter ei religiøs oppleving midt under pløyinga ein vårdag i 1796 – ei hending som har karakter av openberring – følte den unge bondesonen seg kalla til å vere Guds apostel og forkynnar i landet sitt. Han begynte å reise rundt som lekpredikant, og samtidig prøvde han å påverke og forkynne gjennom skrifter. Det siste var som vi har sett eit tradisjonelt middel til å drive opplysning på og fortel noe om Hauge si orientering. Det var ikkje til

¹ Aarflot, 1967, s. 219; Sejersted, 1978, s. 299.

² Aarflot, 1967, s. 282.

³ Mykland, 1978, s. 126: ”en bevegelse som ennå på mange måter preger det norske samfunn”.

⁴ Sitat frå Golf, 1996, s. 12–13. Framstillinga byggjer i det følgjande mye på Golf.

⁵ Sejersted, 1978, s. 256.

⁶ Sitert frå Golf, 1996, s. 15.

⁷ Gilje, 1994; Sejersted, 1978 og 1993.

underklassene eller dei fattige han vendte seg, men heller ikkje overklassen. For innhaldet i det han skreiv hadde skarp brodd mot presteskapet. Hauge orienterte seg mot og besøkte først og fremst bøndene og einskilde borgarar på reisene og hadde altså middelklassen som målgruppe. Alt to månader etter si Damaskus-oppleving hadde Hauge klar manuskriptet til den første boka si: *Betragtning over Verdens Daarlighed*. Det var starten på ein hektisk karriere der ”en lidet forsøgt og mindre skriftlærd Dreng”, som han presenterte seg på tittelbladet, var dristig nok til å tolke Bibelen på eiga hand og kritisere ”de værdslige prester” og andre i kyrkja som ”træder i farisæernes og pavens fodspor”. I noen år var så Hauge rastlaust opptatt av å reise, forkynne og skrive. Han begynte forkynninga si ”med den nyomvendtes lidenskapelige voldsomhet”. Men etter kvart kopla han religiøs med verdsleg opplysning om korleis folk ”kunde forbedre sine næringsveier og håndteringer”.⁸ I 1801 skaffa han seg handelsborgarskap i Bergen og oppfordra venene sine til å drive handel, reise fabrikkar og utvikle jordbruket og fiskeria. Med dette utfordra han også borgarskapet som hadde handelsrett og monopol på slik næringsverksemd.

Hauge fekk dermed to mektige samfunnsgrupper mot seg, og begge reagerte. Prestane frykta organiseringa og forma lekmannsrørsla fekk og mislikte innhaldet i forkynninga. Hauge si form var dei små møta i heimane. Desse hadde rot i bibelsamvær som den klassiske pietismen innførte, dei såkalla konventiklar (= små møte). Slike møte gav gode høve til personleg påverknad og førte til det mange tolka som religiøst svermeri. Men styresmaktene hadde gardert seg gjennom konventikkelplakaten av 1741 som skulle sikre at presteskapet i den statsautoriserte kyrkja hadde kontrollen. For i følgje lova skulle slike private religiøse samkomer godkjennast av soknepresten. Lova, og ho vart innskjerpa under prosessen mot Hauge, kunne altså nyttast mot avvikarar, og det var brot på konventikkelplakaten som til slutt utgjorde eit hovudpunkt i dommen Hauge fekk. Når det gjaldt innhaldet i forkynninga til Hauge, var det få ankepunkt mot teologien hans, men fleire reagerte mot dei skuldingane Hauge retta mot praksisen til prestane. Materialet som vart innsamla under prosessen mot Hauge, viste at prestane var splitta. Men fleirtalet følte nok at Hauge truga monopolet dei hadde til å forkynne Guds ord. Mange oppfatta lekmannsrørsla som svermeri, folkebedrag og antirasjonalisme, og det var nettopp dei rasjonalistiske prestane og biskopane som reagerte skarpast. Ein av dei var F. J. Bech som er nemnt framfor som initiativtakar til søndagsskolen i Trondheim. I 1802 tok han affære mot Hauge og gav ut skriftet *Råd og advarsel imod sværmeri og dets bedrøvelige virkninger*⁹ Men meir alvorlege for Hauge var at også biskop Peder Hansen i Kristiansand gjekk til motaksjon. I 1803 sendte denne førnemnde talsmannen for allmugeopplysning eit åtvaringsskrift til prestane i stiftet om ”fanatismen”, og han gjentok åtvaringa året etter. Deretter sende han brev til Kanselliet i København og skildra Hauge som svermar og lovbrytar. Hauge har ”søgt at bibringe Almuen Grundsætninger, der ere ligesaa skadelige for ethvert Individ som for Staten og det almindelige Vel,” skreiv Hansen. Og han meinte også at rørsla, som hadde ”omspundet hele Norge”, kunne føre til ei politisk opprørsånd.¹⁰ Dermed vart prosessen mot Hauge sett i gang. Klagene var brot på gjeldande lov mot lausgjengarar, brot mot den innskrenka trykkefridomen, brot på handelslova og konventikkelplakaten. Hauge

⁸ Sitert frå Steen, 1933, s. 265.

⁹ Mykland, 1978, s. 134.

¹⁰ Aarflot, 1966, s. 245; Mykland, 1978, s. 134.

vart fleire gonger fengsla i kortare periodar på grunn av slike skuldingar, men frå hausten 1804 begynte den lange soningstida som delvis knekte opprørspredikanten og handelsmannen både fysisk og psykisk. Dei to første åra var særleg harde. Seinare fekk Hauge større fridom og kunne frå 1811 bu på Bakke gard i Aker. Men endeleg fri vart han ikkje før i 1814 da saka enda med 1.000 riksdalar i bot. Skriftene han hadde gitt ut vart inndratt i 1805, og først i 1816 fekk han trykkefridomen tilbake. Hauge tok da oppatt skrivinga og fungerte framleis som åndeleg leiar og økonomisk rådgivar. Men han hadde ikkje lenger helse til å reise som forkynnar og døydde i 1824, berre 53 år gamal.

7.1.1 Ideologi

Hans Nielsen Hauge var på mang vis barn av både pietismen og Opplysningstida. Ideane i Opplysningstida fekk han utvida kjennskap til gjennom lesing i fengselsåra. Det er dessutan sterke parallellar mellom Hauges liv og virke og engelsk puritanisme. Særleg i åra før fengslinga står Hauge fram som ein opposisjonell, og Sejersted karakteriserer haugerørsla som radikal.¹¹ Men verken Hauge sjølv eller rørsla han skapte var revolusjonær på nokon måte. Fundamentet låg, som Sejersted nemner, i ein kritisk samfunnsanalyse og som gav grunnlag for å krevje visse reformer. Rørsla kan karakteriserast som motkulturell i høve til det rådande hegemoniet som den offisielle kyrkja hadde. Men han ville ikkje bryte med statskyrkja, og han lanserte heller inga ny lære eller teologi. Hauge var meir leiar for ei rørsle enn ein lærefar, og hans innsats som førar for rørsla var å fornye den folkelege, pietistiske kristendomen som nedkjempa den rasjonalistiske teologien.

Hauge samstemmer med tidlegare opplysningsfilosofar når han framhevar ”sansen for opplysning som en løftestang for folket.” Mennesket ”bør regjære ved Oplysning”, hevda han. Fåkunna heldt mennesket nede, men kunnskap kunne frigjere.¹² Det er også i tråd med opplysningsfilosofien at Hauge framhevar nytten av kunnskapen. Han sameinar i tenkinga si opplysningsfilosofi og pietisme. For kunnskap og opplysning kunne både styrke trua og var nyttig for det borgarlege, verdslege livet.

Denne både-og tenkinga karakteriser haugerørsla. For som haugianaren Ole Gabriel Ueland skreiv i eit brev til ein annan Hauge-ven,

”næst det ene fornødne er det Menneskets Pligt til berige sig med nyttige Kundskaper, hvormed det kan gavne baade sig selv og Samfundet”.¹³

Ueland byggjer her på oppfatninga hos Hauge om at mennesket var forvaltar av Guds eigedom. Som Gilje har vist, samsvarar dette synet med ei tidleg-kristen og apostolisk kommunisme.¹⁴ I siste instans var alle ting Guds eigedom, og mennesket var Guds hushaldar. Jordbruk, handel og all annan økonomisk verksemd var eit jordisk kall. Det var Guds plan at mennesket skulle gjere seg nytte av alle ”timelige Ting” og auke

¹¹ Sejersted, 1978, s. 293.

¹² Golf, 1996, s. 17 og 34.

¹³ Golf, 1996, s. 51.

¹⁴ Gilje, 1994.

rikdomen på jorda. Hauge integrerte kort og godt det jordiske kallet i sann gudsyndyrking. Ein god kristen var ein dyktig borgar og fekk si løn også på jorda. Gud ”giver os sin Velsignelse skjult ved vort arbeide”, skreiv Hauge.¹⁵

Ved at Hauge fekk innprenta at ”Gudsfrykt og arbeidsomhet” førte til velstand, er det og forståeleg at mange haugianarar vart velstående. Men den økonomiske suksessen, som forundra samtida, skuldast ikkje minst organiseringa av det haugianske venesamfunnet. Hauge sørge for eit nettverk av trufaste menn, såkalla ”eldste”, som både var forkyrnarar og iverksettarar av økonomiske tiltak. Gjennom reiser og brevveksling stod Hauge i samband med desse, og i fleire tilfelle kjøpte desse ”eldste” gardar, fiskevær, osv. eller sette i verk handels- og industriltak etter råd og rettleiing frå Hauge sjølv. Takka vere brorskapsetikken og puritanisme i livsførsel vart profitt og økonomisk overskott pløyd tilbake til nye investeringar innafor veneflokken. I Hauges levetid styrte Hauge både denne økonomiske verksemda og kristendomsforkynninga gjennom karismatisk autoritet. Andre kunne og ha del i leiaren si karisma og vidareførte etter Hauges død i 1824 rørsle som eit ”karismatisk fotrolighetssamfunn”.¹⁶

7.1.2 Opplysningsarbeid

I tillegg til direkte brevkontakt skreiv Hauge mye som han sørge for å få trykt og spreidd. Dels hadde skriftene forkynnande innhald og inneheldt stoff som vart lest og vurdert som autoritativ utlegning av kristendomen. Dessutan gav Hauge ut meir opplysende stoff, m.a. ei kyrkjehistorie, og fleire var av sjølvbiografisk karakter. Men alt var ikkje originalt; i fleire av skriftene hadde han samla opp stoff han hadde funne hos andre forfattarar, og han tok med brev og songar frå vener. I alt gav han ut 33 skrifter som kom ut i mange opplag. Eit sannsynleg overslag er at dei til saman kom ut i 250.000 eksemplar før Hauges død.¹⁷ Det er ikkje så reint lite tal når ein veit at folketalet omkring 1800 var i underkant av 900.000 og litteraturen i stor grad vart lånt og lest høgt for andre. Skriftene til Hauge vart altså folkelesnad, og Hans Nielsen Hauge var Norges mest leste forfattar. Språket var dårleg og fullt av ortografiske feil, og han måtte ha hjelp til å reinskrive det første manuskriptet før det kunne sendast til boktrykkaren. Men Hauge la vekt på å få fram meininga. Han skreiv for ”de enfoldige”. Historikaren Sverre Steen karakteriserte litteraturen slik:

”Vi kan godt forstå de fornuftsprester som karakteriserte hans skrifter som religiøst vev, og målt med fornuftens bedrageriske alen, var det mest vev. Men geniets flamme brant i hans skrifter og i hans tale”.¹⁸

Haugevekkinga spreidde seg gjennom det skrivne ord, og det var venene sjølve som stort sett sørge for å spreie litteraturen. Om ein av desse er det sagt at han hadde fått

¹⁵ Sitert frå Gilje, 1994, s. 12.

¹⁶ Gilje, 1994, s. 23–24.

¹⁷ Golf, 1996, s. 34; Aarflot, 1966, s. 258 ff. kommenterer noen av skriftene og oppgir talet til ”40 større eller mindre skrifter”.

¹⁸ Steen, 1933, s. 263.

”sin skutede Rygg ved at bære Hans Nielsen Hauges Bøger hundrevis af Mile over Fjeldene og gennem Afdalene hele Landet rundt”.¹⁹

I tillegg til å spreie skriftene til Hauge viste haugianarane stor interesse for å formidle også anna religiøs litteratur. Noen gav store beløp for å kjøpe inn og spreie Bibelen, Pontoppidans forklaring og salmebøker. Store tilskott vart gitt til Det Norske Bibelselskap som vart stifta i 1816. I 1830-åra kom traktatane som ei ny form for religiøst opplysningsarbeid. Etter inspirasjon frå Storbritannia vart det danna fleire traktatselskap som gav ut kristeleg litteratur for allmugen. Frå 1832 til 1846 vart det i alt trykt 186.500 eksemplar av 74 ulike traktatar.²⁰

Denne religiøse opplysninga gjennom skrifter føresette at det fanst eit lesekyndig publikum. Hauge hevda sjølv at ”de fleste blandt os baade læser Skrift og skriver”.²¹ Dersom det er rett, slik kyrkjehistorikaren Molland hevdar, at Haugerørsla ”grep særlig de mer velstående og våkne bønder”,²² er dette kanskje sant. I alle fall tyder mye på at haugianarane var lese- og skrivekyndige ut over det normale. Hauge korresponderte med venene kringom i landet, og det finst omlag 500 brev etter han. Alt i 1804 kom også uttrykket lesarar til å hefte ved haugianarane – nettopp fordi dei las meir enn folk flest.²³ Fleire hadde etter datidas målestokk bygd opp store private boksamlingar. Samlinga til Christopher M. Grøndahl i Kristiania vart tilbydd andre ”til gratis Avbenyttelse” og var truleg det første utlånsbiblioteket i byen.²⁴ Hauge oppmoda også sterkt venene sine til å lære å lese og skrive, og det er mange døme på haugianarar som tok dette på alvor og sørgde for å bøte på den mangelfulle opplæringa allmugeskolen gav borna deira. Sjølv uttrykte Hauge takksemnd til foreldra sine for at dei lærte han å lese.

Hauge hadde derfor ikkje berre forkynning som formål med sine skrifter. Så godt han evna det prøvde han å vere pedagog for å stimulere til leselyst. Han tillet seg i det kyrkjehistoriske verket, forklårar han, å ”indføre nogle Stykker et og andet Sted i Historien, som Nogle maaske ville synes kun til at opvække Letsind”. Og det er neppe tvil om at han tilbydde mange trening i å lese og kom, som Golf hevdar, til å ”påskynde både leseferdighet og skriveferdighet blant bøndene”. Viggo Ullmann tok så sterkt i at han hevda ”Hauge var den første som lærte vårt folk til at læse, naar man derved forstaar mer enn det rent mekaniske”.²⁵

Det er også mange døme på at haugianarane ivra for å styrke allmugeskolen og den allmenne folkeopplysninga – som dels var det to sider av same sak på denne tida. Bondeføraren på Stortinget og Haugeven, Ole Gabriel Ueland, hevda ved alle høve at det viktigaste ein kunne gjere for folkeopplysninga, var å byggje ut allmugeskolen. Mange var dessutan positivt innstilte til vidareutdanning, for relativt mange studentar

¹⁹ Golf, 1996, s. 50.

²⁰ Golf, 1996, s. 70

²¹ Sitert frå Golf, 1996, s. 45.

²² Molland, 1951, s. Sitert frå Golf, 1996, s. 41. 23.

²³ Golf, 1996, s. 37. Også i Sverige vart folk i vekkingsrørslene kalla lesarar (Vestlund, 1996).

²⁴ Golf, 1996, s. 56.

²⁵ Golf, 1996, s. 29 og s. 31.

kom frå haugianarmiljø.²⁶ Men det var også mange som ikkje hadde særleg sans for verdsleg kunnskap eller var likegyldige. At mye opplysning kunne føre til vantru, var nok ei utbreidd førestelling. Det var frå haugianarmiljø det kom reaksjonar i 1840-åra mot revisjonar av Pontoppidans hundre år gamle forklaring *Sandhed til Gudfrygtighed*, og lokale undersøkingar har vist at haugianarar var svært skeptiske til dei første lesebøkene i skolen.²⁷

Med bakgrunn i Hauge sin store interesse for økonomiske tiltak, er det ikkje uventa at han og venene hadde sans for praktisk opplæring. Ingeborg, andre kona til Hauge, tok imot unge kvinner for å lære dei opp i husstell, saum og veving og heldt fram med denne praktiske opplæringa etter at Hauge døydd i 1824. Hauge sjølv og somme av venene var og ofte yrkesretteleiarar ved igangsetting av ymse økonomiske tiltak og kombinerte noen gonger drifta med yrkesopplæring. Da t.d. Hauge i 1802 kjøpte Valsengården i Bergen, eit stort kjøpmannshus med lagerplass, vart dette drive meir som ein ”alternativ” institusjon enn eit tradisjonelt handelshus. Ingen vart tilsett som vanleg lønsarbeidar, men knytt til huset som ”ven”. Meininga var at dei sysselsette skulle lære seg eit yrke og kome inn under den rette kristelege påverknad.²⁸ Bomullsveveriet, som haugianarane dreiv i Bergen, var ikkje berre industriltak, heitte det, men også ein skole der jentene fekk opplæring i veving og husflid. I Stavanger oppretta haugianarane i 1849 Stavanger Haandgjerningsskole, og liknande opplæring, men i mindre omfang, fanst andre stader.²⁹

7.1.3 Lekmannsrørslar og folkeopplysning

Sjølv om verksemda til lekmannsrørslene ikkje dreidde seg mye om å spreie eller formidle kunnskap ut over det religiøse, fekk dei som vist her med haugerørsla, vidare følgjer for folkeopplysninga. Noe av det viktige, og vi kan seie revolusjonerande, var at ”lesarane” gjorde seg til herre over kunnskapen og tolka Bibelen og andre tekster utan mellommenn. Den religiøse opplysninga hadde såleis ein kime i seg til religiøs frigjering, dvs. frigjering frå kyrkjelege autoritetar. Og større fridom, sjølvstende og sjølvtilitt på det religiøse området opna også for folkeleg sjølvstendetrong på andre livs-område.³⁰ Hauge sitt liv og gjerning verka til å auke sjølvtilitten og sjølvmedvitet til bøndene, og det kom til uttrykk både i kyrkja, i kommunestyringa og i Stortinget.

Bieffekten ved det religiøse opplysningsarbeidet var som nemnd lesetrening og framgang for den elementære kunnskapstileigninga. I vidare forstand fekk den særskilde protestantiske Hauge-ideologien verdi for framveksten av det moderne Norge ved å gjere arbeid og nøysemd til ein religiøs dyd. Haugerørsla sameinte element frå den rasjonalistiske nyttefilosofien og den romantiske reaksjonen, vidareførte og dels fornya protestantisk og pietistisk nytte-etikk ved å sette opp to ideal; 1) eit etisk opplysningsideal som gjorde det til ei plikt å ”berige sig med nyttige Kundskaper”, og 2) eit ideal

²⁶ Golf, 1996, s. 61 ff.

²⁷ Golf, 1996, s. 71–72.

²⁸ Gilje, 1994, s. 20.

²⁹ Golf, 1996, s. 178.

³⁰ Steen, 1933, s. 273.

om den gode borgaren, forstått som ein som var nyttig, flittig og nøysam og forvalta sitt gods slik at fortienesta også kom andre til gode.

At religiøse rørsler har ein plass og funksjon som aktørar i folkeopplysninga synest å vere eit fenomen som også forskarar i Sverige har hatt auge for. Lars Arvidson har vist dette i si komparative studie av arbeidarrørsla og frikyrkjerørsla.³¹ Eg avsluttar dette kapitlet med å sitere følgjande hyllest frå den svenske folkeopplysar og folkbildningsaktør, Gösta Vestlund. Det samsvarar med det som er sagt her om haugerørsla.

”Läsarna var blant de första ’innerstyrda’ människorna till skillnad från de ’ytterstyrda’. Deras bidrag till tron på människans förmåga att ta ansvar och att visa omsorg medverkade på längre sikt till ett humanare och mer demokratisk samhälle. Läsarnas kamp är en av rötterna till det moderna Sverige.”³²

³¹ Arvidson, 1985.

³² Vestlund, 1996, s. 32.

8 STATSBOGARLEG OPPLYSNING

Ein ny tankegang i Opplysningstida, særleg etter den franske revolusjonen i 1789, var at opplysning skulle førebu folkestyre. Denne motiveringa vart aktualisert i Norge med grunnlovsvedtaket i 1814 og innføringa av den representative styreforma. Behovet melde seg da for ei statsborgarleg opplysning, som det heitte i datida sitt språk. Veljarane og folkerepresentantane måtte gis føresetnader for å kunne velje representantar og for å delta i styre og stell, og det tydde ikkje berre elementære skolekunnskapar i lesing og skrivning, men og innsikt i og kunnskap om samfunnet. Særleg gjorde vedtaket om Formannskapslovene i 1837 det nødvendig å sette heile folket i skole, som bondeføraren Ole Gabriel Ueland uttrykte det. Opplysningstanken fekk ei demokratisk motivering, og denne var tosidig: Innføring av folkestyre førte til interesse for å auke det allmenne opplysningsnivået, og samtidig vart det eit demokratisk krav at alle hadde rett til skole og utdanning og sivilisasjonens gode elles.

Føresetnaden for at vi kan tale om større interesse for opplysning og framføring av demokratiske krav, er at det fanst eit offentleg rom der meiningar kunne kome fram. Det er først på 1800-talet vi kan tale om eit offentleg rom i moderne tyding. Medan Opplysningstida var prega av lukka og private selskapsformer, ein avgrensa borgarleg offentlegheit, vart det i åra fram mot 1850 utvikla ein offentleg, avprivatisert sfære for sosialt samkvem utanfor familien.¹ I staden for lukka, private selskap kom dei frivillige, opne foreiningane. I samtida vart dette forklart med "assosiasjonsånd", men mentalitetsendingane har samanheng med nye økonomisk-sosiale og politiske vilkår. Eit viktig fenomen var framveksten av aviser etter at Grunnlova i 1814 hadde innført trykkefridom. Avisene som tidlegare hadde hovudfunksjon som annonseorgan, fekk etter 1814 stigande betydning for ein debatterande, resonnerande og meiningsskapande offentlegheit. Avisene bar fram meiningar og synspunkt, forma ein offentleg opinion og spreidde opplysning. Den største veksten kom mellom 1838 og 1851, da det vart starta minst 42 nye aviser.²

Ein viktig faktor er at Stortinget, kommunestyra, formannsskapa pluss eit veksande tal med kommisjonar eller styre for skolevesen, fattigstell, kyrkje, kommunikasjonsvesen osv. utvida det offentlege romet og skapte fleire og nye arenaer for kommunikasjon og debatt. Her vart idear og tankar forma og artikulerte og fekk bryne seg mot andre sine meiningar og oppfatningar. Innsikter og kunnskapar blei kommuniserte og spreidde. Referat og orienteringar frå desse institusjonane vart viktig og kjært avis- og bladstoff for publikum, og via medlemmene i styrings- og forvaltingsorgana kunne også andre folk ytre seg og slik påverke opinionen.

Ein tredje føresetnad er den økonomiske og tekniske utviklinga. Gjennom vegbygging, dampskip på kysten og dei større innsjøane, og etter 1850 også jernbanebygging, fekk kunnskaps- og meiningsspreinga betre vilkår. Aviser og blad kom raskare fram og

¹ Sejersted, 1978, s. 302.

² Sejersted, 1978, s. 324.

kunne nå dei fleste. Det kunne også alle slags varer og produkt, og bøndene orienterte seg meir mot sal og kjøp. Bruk av fleire og betre hestereiskapar, intensiv drift med potetdyrking og meir gjødsling gav rett nok vilkår for større sjølvberging, men stimulerte enda meir til sal og omsetning av gardsprodukta. Ei rekkje nyvinningar innafor jordbruket og andre næringsgreiner kan sjåast på både som resultat av kunnskapsspreiing og eit større opplysningsnivå og noe som førte med seg auka behov for kunnskap. Den same vekselverknaden finn vi på det kulturelle området; ein meir utbreidd skriftkultur, vekst i foreiningsliv og utbygging av demokratiske styringsorgan, førte igjen til større behov for opplysning. Det er i lys av mange slike samfunnsendringar at vi må sjå debatten om statsborgarleg opplysning, folkeopplysning og skolevesen og auka krav om at staten måtte støtte skole- og opplysningsverksemd ut over det elementære som allmugeskolen gav. For som O. G. Ueland uttrykte det i Odelstinget i 1842 hadde

”Handel og de øvrige Næringsveie har gaaet frem med Kjæmpeskridt” slik at nasjonen hadde evna å ”iværksætte mange nyttige Ting og befordre dens Udvikling i mange retninger. Er der Noget, som ikkje har holdt Skridt med Tiden, er det efter mine Tanker, Folkeopplysningen.”³

I dette kapitlet skal eg for det første drøfte opplysningstankar og tiltak til sentrale personar fram til midten av 1800-talet og vel ut først og fremst personar som har inspirert ettertida. For det andre skal eg sjå på idear og tiltak for å fremje opplysningsformål gjennom skolevesenet. Temaet her er det skolehistorikarar vil kalle sosial eller demokratisk oppseding, eller statsborgarleg opplysning som det heitte i datidas språkbruk.

8.1 Henrik Wergeland

Ein av dei som reiste det statsborgarlege opplysningsprosjektet, sette i gang tiltak og inspirerte ettertida er diktaren og prestesonen Henrik Wergeland (1808–1845). For mange i ettertida kom han til å bli ei fane i folkeopplysningsarbeidet. Han var den som ”for alvor trakk opplysningen inn i kampen for demokrati og nasjonal selvstendighet”, hevdar Rolf Nettum.⁴ Wergelands innverknad rakk utanfor hans egne vener og tilhengjarar. Trass i at han som person stod fjernt frå haugiansk pietisme, var det likevel god kontakt mellom diktaren og fleire av dei leiande haugianarane. Wergeland var interessert i den haugianske bondepolitikken, og påverka kanskje deira interesse for folkeopplysning.⁵ Trass i skepsis til Grundtvig, har Wergeland blitt hylla i ettertid av folkehøgskolerørsla. Det var Wergeland som skapte uttrykket ”den uægte Lodning” om dansketida og som tidleg konstruerte førestellingane om at dei gamle nordmennene var fridomsskjemparar som hadde skapt ei stordomstid med si ”Nationalaand ... Oplysningssands, Kappelyst imellem Aanderne, forhøiet Fædrelandskjærlighed, Borgersind, Ærbødighed for Loven.” Det var slikt som la grunnlaget for eit nasjonsbyggande program som ”kom til å prege norsk kulturnasjonalisme gjennom hele 1800-

³ Stortings-Forhandlinger 1842, Juni, s. 176–189, her sitert frå Golf, 1996, s. 145.

⁴ Nettum, 1958, s. 91.

⁵ Golf, 1996, s. 142.

tallet”.⁶ Men her skal eg konsentrere meg om hans opplysningstankar og forsøk på å fremje folkeopplysninga.

Den kulturelle konstruksjonen Wergeland gjer av folket viser påverknaden frå Romantikken. Han hevda altså at det fanst visse dygder gøymt i den særnorske nasjonal-ånda (eller folkeånda som andre sa). Desse fanst ”slumrede”, men kunne vekkast til live igjen. Han hevda at fridomssansen (”Frihedssindet”) stod særleg sterkt hos dei gamle nordmennene, og denne hadde berga dei gjennom 400-års natta. Det var nettopp fri- domen basert på ”Forstand og sedelige Begreper (som) ... nødvendiggjorde en vis Oplysning og allment Kjendskap til Lov og Forfatning”.⁷ Fridom og opplysning hang uløseleg saman: Berre den opplyste kan vere fri og nyte den borgarlege fridomen, for ”dumhet og treldom er ett, opplysning og frihet er ett”, forkynte Wergeland. Utan opplysning var folket fordømt til ”aandig trældoms Laster”.⁸ ”Fedrelandet fordrer insigtsfulde borgere, frihet fordrer tænkende”, var eit anna av hans fyndord.⁹ For Wergeland var det slik at opplysning var eit vilkår for samfunnsdeltaking; først opplysning, så politiske rettar.

Men også påverknaden frå Opplysningstida er sterkt til stades hos Wergeland. Skriftene og gjerningane til Wergeland vitnar om at han hadde arva optimismen og trua på framskrittet og nyttetenkinga frå Opplysningstida. Opplysning var frigjerande og middel til å bryte ”mørkets Fængsler, Overtroens Lænker”.¹⁰ Betre opplysning var også det viktigaste og mest nødvendige for framskritt både på det økonomiske og det politiske området. Han hadde ei usvikeleg tru på nytten av opplysning, og alt arbeid han gjorde for å fremje opplysninga, blei sett inn i eit nytteperspektiv. Danningsidealet var encyklopedisk med vekt på allsidige og instrumentelle kunnskapar. I bladet *For Almuens* som Wergeland gav ut frå 1830 med støtte frå *Selskapet for Norges Vel*, kom han med mange nyttige og praktiske råd og presenterte stoff som folk burde kjenne til etter hans meining. Når han vender seg til dei fattige eller allmugen, er det med kunnskap og opplysning han vil hjelpe dei. Det er kunnskap som gjer at den eine arbeidar betre enn den andre, meinte han. Med husleg flid, orden og kunnskap kan den fattige langt på veg hjelpe seg sjølv. Wergeland var moralist, filantrop og liberalist.

Denne doble inspirasjonen frå opplysningsfilosofi og romantikk gikk så saman i eit ideal om at opplysninga skal fremje den gode samfunnsborgaren. Opplysningsarbeidet hans hadde som formål å vere både nyttig for samfunnet og skape god borgarånd. Det viktige tilskottet som Wergeland gav opplysningsformålet er at han stilte medborgaroppsedinga i framgrunnen, og kopla saman det kristeleg og det nasjonale. Programmet hans, formulert i *Folkebladet* (1831), var å ”lede statsborgerlig og almenmenneskelig Oplysning ned til selve Mængden, til det egentlige Folk”.¹¹

⁶ Sørensen, 2001, s. 143.

⁷ Sørensen, 2001, s. 144.

⁸ Seip, 1917, s. 21; Nettum, 1958, s. 91.

⁹ Sitert frå Skoglund, 1968, s. 138.

¹⁰ Seip, 1917, s. 28.

¹¹ Nettum, 1958, s. 91.

Men som barn av si tid tydde Wergeland til tradisjonelle middel, det trykte ordet, ”Frugten af kyndige Mænds Arbeider for Menneskeheden”, for å spreie opplysning. Som forfattar hadde han naturleg nok også ei sterk tru på at ordet, ”sannhetens armé”, skulle sigre. Alt i 1829 var Wergeland med på å stifte eit sokneselskap og ei boksamling på Eidvoll, og han kom til å påverke Selskapet for Norges Vel til å arbeide for biblioteksaka. Eit lokalt døme på fruktene av agitasjonen hans er opprettinga av eit *Selskab for Oplysningens Fremme* i Østfold.¹² Tjue år etter vart dette namn på eit større riksomfattande selskap. I *For Almuen* proklamerer han trua på bøker slik:

”Af alle Fornuftige er gode Skrifters Udbredelse og Læsning anset som det nærmest virkende Middel til Menneskets Forædling og Oplysning”.

I tillegg til *For Almuen*, som kom ut med ujamne mellomrom etter 1830, fikk Wergeland gitt ut *Folkebladet* frå 1831. Det var meint, og blei, eit organ for folkeopplysninga. Men det gjekk inn alt i 1833. I 1839 fekk så Wergeland i gang eit nytt blad, *For Arbeiderklassen*. Med dette vende seg i større grad enn før mot fattige og småkårsfolk i hovudstaden. Han skildra livet deira og gav dei moraliserande opplysning. Men i kor stor grad desse blada og Wergelands opplysningsstoff nådde ut, er uvisst. Han politiske prosjekt er karakterisert som mislukka. For hans nasjonale, for ikkje å seie patriotiske, idear vart avviste av dei ”dannede” som tykte. Wergeland var rå og vulgær. Det var motstandarane som ”steg hurtig opp i landets politiske elite og etablerte et påtakelig kulturelt hegemoni”.¹³ Men delar av hans idear vart vidareført gjennom norskdomsrørsla som seinare utfordra dette hegemoniet.

8.2 Peder Soelvold

Peder Soelvold (1799-1847) var husmannsgut med ein lam fot, men med rike evner og tiltakslust. Han skaffa seg omfattande kunnskapar på eiga hand, m.a. i tysk, og vart sterkt gripen av opplysningsfilosofien og filantropinismen. Han livnærte seg som lærar og var i ein tiårsperiode (1825–35) huslærar for ein storbonde i Aker. Som pedagog var han moderne og føre si tid, og det var som pedagog og folkelærar han ville verke. Han hadde planar om å gi ut eit norsk pedagogisk tidsskrift, men økonomien hindra det. Han prøvde også utan hell å gi danske folkebøker i omarbeidde versjonar.¹⁴ I staden vart han redaktør for bladet *Statsborgeren* i åra 1831-35. Gjennom dette tidsskriftet nådde han ut til eit større publikum, men redaktørjobben førte også til hans personlege tragedie. Tru mot sitt motto; rettferd, fridom og opplysning, gjekk han omsynslaut til åtak på korruperte embetsmenn og deira misbruk av makt. Men stilen hans braut med kva som gjaldt for danna oppførsel og respekt overfor embetsmennene.¹⁵ Han vart dømt for injuriar og måtte gi opp *Statsborgeren* i 1835. Seinare planla han å gi ut eit nytt blad som i enda større grad enn *Statsborgaren* skulle ha som formål å ”virke for Almenhedens Oplysning og konstitusjonelle Dannelse”. Han lukkast også å få tingarar, men da han fekk gjen tatt tidlegare dommar og ei større pengebot, vart han økonomisk ruinert. Soelvold

¹² Seip, 1917, s. 31.

¹³ Sørensen, 2001, s. 147.

¹⁴ Gjermundsen, 1989; Ytrehus, 1989.

¹⁵ Ytrehus, 1989.

vart plassert på fattighus og kom til slutt på legd i Aker. Der døydde han av koll-brann i 1847, berre 48 år gamal.

Slik som Wergeland såg også Soelvold fridom både som eit vilkår for opplysning og som frukt av opplysning. Denne koplinga mellom opplysning og fridom som vart gjort til fanesak i Opplysningstida, hadde så og seie bite seg fast hos han. Han var overtydd om at ideane han stod for vil sigre i den historiske utviklinga. For Soelvold gjaldt dette både på det individuelle planet og på det politiske området. Han såg løfterike fridoms-idear bak Grunnlova, og det var desse han fann mest viktig å formidle Alt i eit av dei første nummera av Statsborgaren skreiv han om "Oplysningsvæsenet" og hevda der at "Konstitutionens vældige frugter" ikkje kan nytast før "sand Oplysning gjør os dertil modne". Seinare skreiv han ein fingert "Tale til Norges Bønder" og hevda at alle ulykker som nasjonane har lidd til alle tider, har utspring i mangel på opplysning.¹⁶ Han foreslo også "en Slags Oplysningskat" for å styrke allmugeskolen. Men ved at han stilte krav til embetsmennene, avslørte feilane deira og gav dei karakterar, kom han midt opp i striden som begynte å tilspisse seg i 1830-åra mellom embetsmenn og bønder. Bøndene vann nok noe gjennom vedtaket om Formannskapslovene, men for Soelvold sin del viste det seg at makta til embetsmennene var større enn kunnskapens makt. Også Soelvold tapte overfor hegemoniet til den danna eliten.

8.3 Haugianske bondeførarar

Som vist framfor hadde Hans Nilsen Hauge "virket til å øke bøndenes sjølvtilitt og sjølvbevissthet og deres tro på den nye stat som de skulle være med å bygge opp".¹⁷ Haugianarane var "lesarar", mange var dessutan skriveføre og trena i å formulere seg. Fleire frå dette miljøet vart talsmenn for folkeopplysning. Som Wergeland og Soelvold gjorde dei opplysning til ei politisk og demokratisk sak, og opplysningskravet var ein konsekvens av m.a. Grunnlova. Haugianaren og bondeføraren *Ole Gabriel Ueland* uttrykte det slik i Stortinget 1833:

"Grundvolden til Landmandes Oplysning blev lagt på Eidsvold den 17de Mai 1814; thi da begynte han først at vaagne opp af den Slummer, hvori Vilkaarlighed og Magtsprog havde dysset ham, og han begyndte at føle lidet sit Værd. Undertrykkelse virker Sløvhed, Frihed Æresfølelse, og denne, forbunden med egen Interesse, troer jeg har været den Drivfiær, som i de sidste 18 Aar har bevirket den øiensynlige fremskriden i Oplysning. Derfor er det jeg gjerne vil, at Bonden saameget muligt skal deeltage i sine Anliggender; derved udvikles hans Sjelsevner, manges Mistro, han nærer mod gavnlige Indretninger og den bedste Statstyrelse, forsvinde, han faar Kjærlighed til Constitutionen, Kappelyst opvækkes, og som Følge heraf vil Landmanden indsee sin Umodenhed til at deeltage i offentlige Anliggender, og dette vil virke, at han søger at bibringe sine Børn de Kundskaber, han selv mangler, og vil saameget mere bidrage til Oplysningens Fremme."¹⁸

¹⁶ Ytrehus, 1989, s. 45.

¹⁷ Steen, 1933, s. 262.

¹⁸ Stortings-Forhandlinger 1833, April, s. 504, her sitert frå Golf, 1996, s. 163.

Andre Hauge-venner argumenterte på same vis for at det nye statsstyret under eiga Grunnlov nødvendiggjorde opplysning. ”Almuen bør være bedre oplyst i Norge end i noget andet Land, formedelst dets frie Statsforfatning”, hevda t.d. kyrkjesongar *Tvedt* i 1836.¹⁹ Kravet om allmugeopplysning vart da også eit sentralt punkt i bondeopposisjonen. For bønder og borgarar har hittil stått under formyndarskap av embetsmennene, skreiv haugianaren G. Birkeland i eit brev til Ueland i 1835 Men skulle ein fri seg frå formyndarskapen og ”høste den rette Nytt af den Konstitution som Forsynet skjænkede os, ... saa maa Bonden og Handelsmanden lægge mere Vind på Kundskabs Erhvervelse end hidindtil er skeet; thi uden Kundskab udretter man Lidet”.²⁰

Slik som Wergeland argumenterte ”lesarane” for å opprette boksamlingar, ja, haugianarane var mellom dei første som argumenterte for støtte til allmugebibliotek på Stortinget. Tvedt tok dette opp i 1936 og argumenterte med at ”Almueundervisningen ved Skoler og Lærere” var utilstrekkeleg, ikkje minst pga. av den spreidde busetnaden som gjorde omgangsskolen nødvendig. Derfor måtte ein ”give Bønderne, Nationens største Deel, Leilighed til ved egen Grandskning, at erhverve sig nyttige Kundskaber.”²¹ Noen vaksenundervisning var ikkje i tankane til Tvedt, og det var fjernt å tenke seg dette som offentleg oppgåve. Men han såg ei god løysing om bøndene fekk låne gode bøker som dei ”altfor meget savner og som oftest mangler Leilighed til at kjøbe”. Han gjorde derfor framlegg om å løyve pengar frå Opplysningsvesenets fond til å opprette boksamlingar i kvart prestegjeld.²² Men fleirtalet avviste dette, særleg fordi statstøtte ville kunne sløve den private og gode borgarvilje til å opprette boksamlingar.²³ Heller ikkje framlegget frå stortingsmann *Sæther*, også han haugianar, om å sette ned eller helst fritta aviser og tidsskrift for portoutgifter, gjekk igjennom. Men argumentasjonen er interessant:

”De periodiske Skrifters Indflydelse paa Almeenaanden, det Middel de frembyde til at vække Tænkning i Almindelighed og constitutionelt Liv i særdeleshed blandt hele Folkets Masse, synes at tilraade at de burde erholdes for saa Lav Pris som mulig.”

Same tankegangen synest å ligge bak Ueland sitt forsøk på å starte ei ”Stortings-Tidende” for å opplyse allmugen om forfatninga og statsstyret. Skolane hadde rett nok fått kvar sine eksemplar av Grunnlova, men først ein rapport frå det aktuelle politiske livet ville gi

”et Overblik over den store Statsmaskine, og lære Borgeren med Tilfredshed at indse, hvor nødvendigt det er, at intet af dens Hjul standes, om ikke den hele Maskine skal gaae i Staa, med eet Ord, befordre Oplysning”.

¹⁹ Morgenbladet 1835, nr. 69, her sitert frå Golf, 1996, s. 150.

²⁰ Golf, 1996, s. 164.

²¹ Golf, 1996, s. 150.

²² Fondet var oppretta i 1821 av midlar frå salet av offentleg kyrkjegods, og i 1842 fekk Stortinget hand om dette fondet i staden for regjeringa.

²³ Golf, 1996, s. 150–51.

Framlegget til Ueland var at valmennene skulle få ”Stortings-Tidende” gratis, mot å låne det ut til dei som ønska å lese det. Når stortingsperioden var slutt, skulle så skolekommisjonen overta blada og avgjere den framtidige bruken.²⁴

Mange hadde altså sympati for og tala varmt for ei statsborgarleg opplysning, men både bøndene sin frykt for auka offentlege utgifter og den liberalistiske ideologien hos embetsmennene gjorde at Stortinget og regjeringa løyvde lite når det kom til konkrete framlegg. Ei fullmakt frå regjeringa i 1839 til å dele ut 2.000 spesidalar til allmugeboksamlingar, monna lite når støtta var avgrensa til boksamlingar som alt var oppretta på lokal initiativ.²⁵ Folkeopplysninga måtte altså stole på det private initiativ, og eitt som må nemnast her kom frå *Jon Nergård*. I historieboekene er han nemnd som ein reisande agitator i 1830-åra for å få bøndene til å velje representantar frå eigen stand til Stortinget. I tillegg til den munnlege agitasjonen skreiv han den såkalla *Ola-boka* som var forma som ein samtale med bonden Ola. Boka nådde vidt ut, og med si pedagogiske og lett forstålege form vart ho derfor eit viktig folkeopplysningsskrift til å fremje statsborgarleg opplysning.

8.4 Allmugeskolen som grunnlag for folkeopplysning

Når dei førnemnde personane argumenterte for å styrke folkeopplysninga, hadde dei like mye allmugeskolen i tankane som tiltak for vaksne. Folkeopplysning, bibliotekvesen og skolepolitikk var deler av same sak. I eit innlegg på Stortinget 1836 uttalte Ole Gabriel Ueland eksplisitt at ei styrking av allmugeskolevesenet var det viktigaste middelet til å styrke folkeopplysninga.²⁶ I 1830- og 40-åra vart det gjort fleire forsøk på å reformere skolevesenet, m.a. nedsette regjeringa ein stor skolekommisjon i 1839 som tok opp både allmugeskolen og vidaregåande utdanning. Men berre lov om allmugeskolen i byane gjekk igjennom. Framlegg om forbetringar av allmugeskolen møtte hindringar av fleire slag. Noe av problemet botna i at landsskolelova av 1827 overlet til bygdefolket sjølv å dekke kostnadane ved å halde skole. Allmugeskolen var ei lokal sak og ikkje eit statleg ansvar, og skolehistorikarar brukar ordet stagnasjon om utviklinga av allmugeskolevesenet i første halvdel av 1800-talet.²⁷ Grunnen er kanskje først og fremst at fleirtalet av allmugen var motvillige til å betale skoleskatt. Denne skatten, som var utlikna etter matrikkelskylda, pluss i auka grad også pålagt eigedomslause, var i røynda svært liten. Men det var ei allmenn meining at ansvaret for barneundervisning låg på foreldra, og følgjeleg at utgiftene berre burde falle på dei som kravde å ha barna i skole.

Med det opplysningsnivået som rådde på denne tida, var det heller ikkje så svært mange som følte mangel på opplysning som eit sagn. I kommentarane til den første skolestatistikken av 1837 vart det erkjend at det

²⁴ Golf, 1996, s. 164.

²⁵ Golf, 1996, s. 153.

²⁶ Golf, 1996, s. 151.

²⁷ Dokka, 1967, s. 87 ff.

”turde være meget forlangt af folk, der selv Lidet eller Intet have lært, at de skulle være istand til at fatte Nyten af at bibringe deres Børn større Kundskaber, end de selv besidde”.²⁸

O. G. Ueland skreiv seinare:

”Som gammel Skolemester har jeg erfaring for, hvor meget Oplysningen har at kjæmpe imod; Folket selv har ikke Sands nok derfor. De siger: Vi som ere simple Gaardbrugere, trenger ikke til den Lærdom; det er vanskeligt at faa ind i deres bevidshed, hvor gavnlig Oplysningen er for dem.”

Men heller ikkje folkets eigne representantar på Stortinget viste stor nok sans og vilje til å styrke allmuegeskolen. Trass i sitt positive syn på verdien av opplysning gikk Ueland sjølv, saman med Jaabæk og andre bondetingmenn, imot å revidere skolelova for bygdene da lovframlegga skulle handsamast i Stortinget. Ueland gjorde det av omsyn til folkemeininga, er det hevda.²⁹ For Jaabæk og andre var det særleg dei økonomiske konsekvensane som avgjorde. Bondetingmenne kunne derimot tenke seg å bruke pengar frå Opplysningsvesenets fond, og i 1845 gjorde Arne Baggerud og Søren Jaabæk framlegg om å legge ned lærde skolar og heller bruke pengar frå fondet til allmugeskolen. Men denne forma for åtak på embetsmannsstaten førte ikkje fram.³⁰

Under embetsmannsstaten fanst det nok også ei lunken haldning til forbetringar i allmugeskolen, fordi det herska ei viss eigeninteresse i å halde folk nede sosialt og politisk. Det gamle synet om at kvar einskild berre skulle få den oppseding og undervisninga som høvde for hans eller hennar stand og stilling, var framleis utbreidd utover 1800-talet. Det var ein slik maktbruk Thrane gjekk til åtak på og som sosialreformatorar seinare ville til livs. Skolemannen Hartvig Nissen erkjende at det dessverre var mange som ”af den laveste Egennytte, af Forfængelighed o.l. Bevæggrunde, i Hjertet ere Folkeoplysningens Fiender”. Han peika også på ei anna forklaring til den låge interessa for skolen: ”Naar man meddeler de laveste Folkeklasser en videregaaende Oplysning, saa planter man Spirer til Vantro iblandt dem.”³¹ Derfor stod det pietistiske Vestlandet tilbake for dei rikare og mindre haugiansk prega bygdene på Austlandet, vart det hevda på eit stiftslærarmøte. Kombinasjonen av fattigdom og pietisme var forklaringa.

Ved midten av 1800-talet var følgeleg omgangsskolen enno vanleg på bygdene, og i følge skolestatistikken frå 1837 fekk barna i gjennomsnitt 8 vekers årleg skolegang. Attåt var fråfallet stort. I byane, som først fekk ei skolelov i 1848, var allmugeskolen enda dårlegare.³² Grunnane var altså fleire, men ”Hovedgrunden maa vel søges hos Folket selv”, meinte Hartvig Nissen.³³ Vi kan sjå den mangelfulle allmugeskolen som eit negativt resultat av folkestyret, sidan allmugerepresentantane utgjorde fleirtalet i dei lokale skolekommisjonane - og det lenge før innføringa av det lokale sjølvstyret elles i

²⁸ Sitert frå Dokka, 1967, s. 93.

²⁹ Golf, 1996, s. 165.

³⁰ Bergsgård, 1951, s. 10.

³¹ Sitert frå Dokka, 1967, s. 94.

³² Sjå Dokka, 1967, s. 27 ff. og s. 39 ff.

³³ Dokka, 1967, s. 87.

1837. Men det er teikn til haldningsendingar i 1840- og 50-åra, og eit slikt er framlegg om vidaregåande utdanning for allmugefolk.

8.5 Høgre allmugeskolar

Vidaregåande utdanning ut over allmugeskolen fanst berre i byane, og i 1814 var det ikkje fleire enn fire lærde skolar; katedralskolane i Kristiania, Bergen, Trondheim og Kristiansand. Desse var reine embetsmannsskolar som førte fram til studiar ved universitet etter avlagt eksamen artium. Den høgre skolen var heilt ut prega av eit nyhumanistisk dannelsesideal, og nyhumanismen forsterka posisjonen sin etter 1814.³⁴ Men frå omkring 1800 vart det også oppretta borgar- eller realskolar som imøtekom behovet for meir nyttige og praktiske kunnskapar. I fleire byar utvikla desse seg til nye lærde skolar. Men elevsøkinga var svak, og i 1830-åra var det berre omlag 600 elevar til saman i den høgre skolen. I tillegg til noen militærskolar, bergskolar og handelsskolar var desse dei einaste tilbod om høgre utdanning. For bondesøner var det i praksis eit opphald ved eit lærarseminar som gav dei ein sjanse til noe vidaregåande skoling.

Med den vaknande nasjonalismen, bonderørsla og krav om meir statsborgarleg utdanning, var det ikkje uventa at det kom krav om høgre skolar for andre samfunnsgrupper enn embetsmenn og borgarskapet i byane. Henrik Wergeland var inne på slike skolar i si *Plan til Forening til Oplysnings Fremme mellem Landalmuen*. Frå prost Peter Pavel Aabel kom det forslag i 1840-åra om å opprette høgre allmugeskolar for ungdom, ein i kvart prestegjeld, som skulle ”danne gode og oplyste Borgere, ædle og dyktige Medlemmer af Communen”. I framlegget viste han til andre som meir direkte ønskte ei statsborgarleg opplæring gjennom ”Institutter for vordende Storthingsmænd eller for eensidig politisk Uddannelse.” Men så langt ville ikkje Aabel gå, ”da jo dog den sande Oplysning bestaaer i Aandens harmoniske Uddannelse forenet med almennyttige realkundskaber og færdigheder”.³⁵

Wergeland tenkte neppe at høgre allmugeskolar skulle vere ei statsoppgåve. Men det gjorde presten Bergh frå Solør. I 1845 gjorde han framlegg om at Stortinget skulle løyvde inntil 5.000 spesidalar til ”særegne Lærestalter i forskjellige af Rigets Amter, hvor Undervisning meddeles i de til alminnelige Dannelse fornødne Videnskaber”.³⁶ Storkomiteen reduserte summen til 3.000 spd. Men mange ville heller ikkje strekke seg så langt, fordi dei meinte at allmugeskolen var tilstrekkeleg. Formannen i komiteen (Bonnievie) gjekk dessutan prinsipielt imot at staten skulle engasjere seg i folkeopplysningsarbeid utanom kristendomsundervisning. Det var

”unaturlig om Statsstyrelsen skulde ved positive Forholdsregler drive Folket til at tilegne sig den Grad af Kundskab og Dannelse der ansees som en betingelse for Udøvelsen af statsborgerlige Rettigheder”.

³⁴ Anderssen 1914, s. 12.

³⁵ Bergsgård, 1951, s. 12.

³⁶ St. forh. 1845, 9, s. 28.

Slikt måtte ”være overladt til Individets egen Bestemmelse”, meinte Bonnevie.³⁷

Resultatet i Stortinget vart ei løyving på inntil 4.000 spd. under føresetnad av at kommunar som ville opprette skolar, løyvde like stor sum som dei fekk i statstilskott. Men berre tre bygder (Norderhov, Stange og Land) nytta seg av tilbodet, og den offentlege løyvinga vart langt frå brukt.³⁸ Men løyvinga i 1845 var det første prinsipielle vedtaket om eit statleg ansvar for folkeopplysninga ut over allmugeskolen.³⁹

Da Kyrkjenemnda i Stortinget tok opp att saka i 1848, var meiningane framleis sterkt delte. Den liberalistiske ideologien om ikkje statleg innblanding (*laissez faire*) stod sterkt, men dei førande liberalistane kunne gå med på ei viss indirekte offentlig støtte.⁴⁰ Skolestyresmakter og geistlege embetsmenn var stort sett imot ideen om høgere allmugeskolar da dei frykta at desse ”vilde virke som uheldige politiske Dannelsesanstalter og bortdrage Bonden fra hans egentlige Fag”.⁴¹ Det var altså førestellinga om standsoppseding som hang igjen. Andre ville nettopp bryte med standstankegangen og tok til orde for at skolane burde vere ”statsborgerlige og politiske Lærestalter” som kunne gi ei allmugeopplysning som svarte til behov i tida og dei krav statsforfatninga sette. Men mange av dei som fekk uttalt seg om framlegget (prostar, seminarstyrarar og skolestyre), tvilte på at andre enn dei meir velstående ville sende ungdomane sine til særskilde skolar. Skulle den eigentlege allmugen få nytte og glede av tiltaket, var den vanlege meininga at skolane måtte knytast til dei faste allmugeskolane, og undervisninga måtte vere elementær og ikkje vitskapeleg. Ei undervisning i ”for stort Omfang, uden tilbørlig Grundvold,” ottast Christiania stiftsdireksjon, ”vilde fremkalde en fragmentarisk, vildledende halvultur”. Folket måtte altså ikkje få for mye opplysning, og Trondheim stiftsdireksjon tykte at behovet for høgere skolar burde vere dekt gjennom dei nyoppretta landbruksskolane.

Kyrkjedepartementet la så fram ei innstilling i 1851, og denne innebar eit langt steg bort frå *laissez faire* ideologien i skolepolitikken. Innstillinga var skriven av den nyttilsette konsulenten, Hartvig Nissen, og han hevda her at det var ei statssak både å vekke folkets trong til opplysning og sørge for denne opplysning.⁴² Argumentasjonen var økonomisk og moralsk. Gjennom opplysning kunne ein hjelpe folk til å skaffe seg eigedom og velstand, og dermed også ”medvirke til Sædeligheds Udbredelse blandt Folket”. Opplysning burde ”gjennemstrømme det hele Samfund” og ”assimileres med Folkets aandige Væsen”. Friske åndelege krefter i underklassane kunne vekkast til liv ved denne ”befrugtende paavirkning ... og bringe forøget Arbeidskraft til Aandens Værksteder”. Å bringe opplysning ut til folket var rett og slett eit vilkår for ”Samfundets velvære og sikre Fremadskriden”. Konklusjonen frå Departementet i 1851 var at staten burde gripe inn for å fremje allmugeopplysninga slik at alle med evner og vilje fekk

³⁷ St. forh. 1845, 9, s. 32–33.

³⁸ St. forh. 1851, 2, s. 40. Løyvinga viser døme på det Seip har kalla det norske systemet. Sjå J. A. Seip (1968). *Tanke og handling i norsk historie*, s. 23.

³⁹ Bergsgård, 1851, s. 15.

⁴⁰ Seip, 1974, s. 111 ff. og s. 137 ff.

⁴¹ St. forh. 1851, 2, s. 41.

⁴² St. forh. 1851, 2, s. 50. Statsråd var Riddervold og dei nye tonane i innstillinga må tas til inntekt for Nissens innverknad på statsråden (Bergsgård, 1951, s. 18; Boyesen, 1947).

høve til å ”tilkjæmpe sig en uafhængig Stilling”. Det kunne staten først og fremst gjere ved å støtte skolevesenet.⁴³ Men statsråden (Riddervold) ville likevel ikkje løyve meir enn 6.000 spesidalar til høgre allmugeskolar, og noe av midlane var tiltenkt ekstra skoloring av omgangsskolelærarane. Departementet ville studere saka i andre land først, prøve seg fram med forsøk og bygge på støtte frå kommunane.

Det blei Hartvig Nissen si oppgåve å studere skolevesenet i både Norge og andre land, og i 1851 la han fram ein plan for omdanning av allmugeskolevesenet på landet.⁴⁴ Han foreslo der ein allmugeskole på tre nivå der øvste nivået var ein høgre allmugeskole som skulle gi noe vidaregåande undervisning til unge menneske. Undervisninga skulle etter hans syn tilpassast konkrete tilhøve, behov, forkunnskapar og lærarkrefter. Skolen kunne og skulle ikkje ”fuldende Dannelsens Værk”, men legge ein grunnvoll for seinare skolegang eller sjølvddanning. Nissen innlemma her tanken om høgre allmugeskolar på landet i ein fullstendig og gjennomtenkt plan for å bygge ut allmugeskolen til eit fundament for vidare folkeopplysning.

Men resultatane av diskusjonane og utgreiingane omkring høgre allmugeskolar vart små. Morgenbladet kommenterte innstillinga frå Departementet i 1851 med at bonde-meininga ville vere ”Fri os Gud fra disse Skoler”.⁴⁵ Bladet fekk også rett; slike skolar var ikkje noe folkeønske. Eit punkt om høgre allmugeskolar kom inn i landsskolelova av 1860, men det vart skipa langt færre skolar enn det Hartvig Nissen og andre skolemenn hadde håpa på. Men tanken vart tatt opp med større hell i 1875 da Stortinget gjorde vedtak om å opprette offentlege amtsskolar.

8.6 Jordbruksskolar

Jordbruket var hovudnæringa i landet og sysselsette omlag 4/5 av befolkninga i 1830-åra. Men det fanst inga utdanning for bønder. Den første, og lenge einaste landbruksskolen, var det private landbruksseminaret som Jakob Sverdrup starta på Sem i Borre. Bøndene verdsette ikkje denne skolen, og ønska lokale skolar. Landbruksskolen vart da også nedlagt i 1836 etter at han mista statstilskottet. Skolen på Sem høvde ikkje som ”Normalinstitut”, hevda stortingsmann L. Jensen i 1836, fordi han låg i eit klimamessig gunstig område og ikkje gav elevane innsikt i å drive jordbruk under dei ulike tilhøva som rådde i landet elles.⁴⁶ Dessutan var det for stort klasseskilje på skolen mellom bondesøner og elevar frå meir ”kondisjonerte” heimar.⁴⁷ Frå fleire hald kom det derfor framlegg om å byggje ut ei jordbruksutdanning som høvde bønder flest. Vi har sett framfor at haugianarane var særleg interesserte i praktisk opplæring. I 1833 reiste ein av dei, stortingsmann Sæther, eit framlegg i Odelstinget om at kvart amt skulle få eit ”Agerdyrkningsseminarium”. Haugianaren Grendahl gjentok planen på neste Storting i 1836, men begge framlegga vart avviste av Stortinget. Eit mindre omfattande framlegg frå haugianaren Corneliussen om å la årleg fem ”duelige Bønderkarle ... fra de mindst opdyrkede Egne” få opplæring på Sem for deretter å kunne undervise andre bønder i

⁴³ St. forh. 1851, 2. s. 50.

⁴⁴ Nissen, 1851.

⁴⁵ *Morgenbladet*, nr. 348, 1851.

⁴⁶ Golf, 1996, s. 156.

⁴⁷ Bergsgård, 1832, II, s. 90, her referert frå Golf, 1996, s. 156.

heimbygdene, gjekk heller ikkje gjennom.⁴⁸ Men kravet om landbruksutdanning modna, og da Jan Adolp Budde la fram ein plan om jordbruksskolar, eller ”folkelige Høiskoler” på landet, vart denne positivt mottatt på stortinget. Det løyvde pengar til fleire jordbruksskolar i 1840, og desse fekk også tilskott frå amta. Men dei vart reine fagskolar, og slett ingen folkehøgskolar som Budde hadde tenkt seg. I 1857 var det 18 landbrukskolar i drift. Men så vart mange nedlagde i 1860-åra som følgje av økonomisk krise i bondenæringa og sviktande tru på jordbruksreformer. I 1885 var det berre seks jordbruksskolar igjen.⁴⁹

8.7 Kvinnedanninga

Kvinnene sto utanfor det åndelege livet, og få tenkte på at folkeopplysninga gjaldt dei. Søndagsskolane var som nemnd for menn. Den høgre skolen var også lenge stengd for jenter. I byrjinga av 1800-talet var det berre *Trondhjems borgerlige Realskole* som sto open for jenter. Her kom det egne jenteklasser med undervisning i levande språk, handarbeid, musikk, song og dans. Dette eksemplet blei følgt opp av andre borgarskolar som anten slapp jentene til i guteklassane eller oppretta egne jenteklasser. Det fanst elles noen kvinneskolar og ”pike-institutt” i somme byar som blei søkt av døtrer frå den kondisjonerte klassen. Det sto oftast ei kondisjonert ”dame” bak desse tiltaka som til hjelp i undervisninga hyra ein teologisk kandidat og ein og annan timelærer.⁵⁰ Noen av dei velstående familiane sørge også for ein huslærer eller ei guvernante til barna sine.

Alle tiltak for kvinnedanninga før midten av 1800-talet hadde som formål å førebu kvinna for rolla som husmor, mor og kone. Vidaregåande opplæring for kvinner var avgrensa til musikk, språk og handarbeidsopplæring. Handarbeid for jenter kom inn i byskolelova av 1848. Jentene si oppgave i livet var å bli gift, og det var menn sine behov for å ”have en selskaberinde for Livet, hvis Aand forstaar hans Aand”⁵¹ som avgjorde innhaldet i kvinnedanninga. Jentene burde helst ikkje få for mye opplysning eller bli for sjølvstendige. Ein forstandar for ein svensk jenteskole sa at målet var meir hjartet ”odling” enn forstandens, og han måtte forsikre det betalande klientellet sitt at skolen hans ikkje skulle ”bildra lærde fruentimmer”.⁵²

Men også desse haldningane og synet på kvinnerolla tok til å endre seg omkring midten av 1800-talet, og kvinnedanninga vart debattert i avisene. I 1849 grunnla så Hartvig Nissen ein pikeskole i Christiania. Skolehistorikaren Einar Boyesen har karakterisert denne som eit vendepunkt i ”norsk kvinnedannelse og i norsk samfunnslivs historie”.⁵³ Men Nissen hadde ikkje noe avvikande syn frå det gjengse på kjønnsrollene. Også han såg det slik at

”Kvindens Kald er at være mandens understøttende Ledsagerinde og Deltagerinde i hans Livs Skjæbner, samt den følgende Slægts Opdragerinde.”

⁴⁸ Golf, 1996, s. 155.

⁴⁹ Try, 1979, s. 260.

⁵⁰ Anderssen, 1914, s. 38.

⁵¹ Tromsø Tidende, nr. 65, 1846, her sitert frå Boyesen, 1947, s. 134.

⁵² Boyesen, 1951, s. 118–19.

⁵³ Boyesen, 1947.

Men nettopp fordi kvinnene hadde så stor betydning for ”Udviklingen af Familielivet og Menneskelivet, ... maa hendes Dannelse være af den Beskaffenhed, at hun kan fatte Livets høiere Betydning”, hevda Nissen, og ”en saadan Dannelse falder sammen med sand Humanitet”.⁵⁴ Det var altså ein ”allmenn-menneskelig Dannelse eller Dannelse til Humanitet” Nissen var opptatt av og ikkje det han kalla for ”Specialdannelse” som gjaldt t.d. teknisk dugleik i handarbeid eller innsikt i ”Husholdningskunst”.

Konkret la Nissen fram forslag om at jentene skulle lære litt historie og språk i tillegg til den religiøse oppsedinga. Han tala varmt for verdien av morsmålet og meinte at ”den skjønne Literatur” kunne utvikle estetisk sans. Det levande ordet vart tilrådd som metode i undervisninga. Praktisk arbeid høyrde med, men det var den allmenne danninga, og det vi kan kalle personlegdomsutvikling, som var hovudoppgåva. Med hans eigen ord var ”Aandens og Hjertets alsidige utvikling og Forædling ... en harmonisk utvikling af det hele intellektuelle Menneske” eit overordna mål i kvinne-danninga.⁵⁵

Pikeskolen til Nissen blei føredøme for liknande skolar andre stader, først og fremst i dei tre største byane. I hovudstaden blei det dessutan oppretta eit privat lærarseminar for kvinner.⁵⁶ Lærarutdanning vart ei vanleg yrkesutdanning for kvinner, og etter lov om høgre skolar i 1869, som oppretta middelskolen, begynte fleire jenter å framstille seg til middelskoleeksamen etter å ha fått privat undervisning. Lova fekk eit særskilt tillegg om ”middelskoleeksamen for piger”, og det vart laga ei særskild undervisningsplan for jenter som innebar at dei måtte gå eitt ekstra år. Til gjengjeld gav planen høve til å innføre nye fag som husstell og nytte friare undervisningsformer. Men kvinnesaksforkjemparar (m.a. Ragna Nielsen) argumenterte for fellesskolar, og av økonomiske grunnar var det også fellesskolar som trengde seg fram.⁵⁷

8.8 Husmorskolar

På grunn av auka interesse for reformer i jordbruket vart søkelyset retta mot det kvinnelege husstellet. I 1854 fekk Romsdal landhushaldningsselskap ein førespurnad om å avsette midlar til ”huslig utdanning” for kvinnene i landdistrikta, og fleire embetsmenn på Vestlandet begynte å engasjerte seg i kvinnedanninga. Saka kom opp i amtstinga og i Selskapet for Norges Vel, og resultatet vart utlysing av ei prisoppgåve i 1865 for å kaste lys over ”kvinneproblemet”.⁵⁸ Ein av dei som svarte på denne prisoppgåva var Eilert Sundt, og studiane han sette i gang om kvinnestellet vart publisert i boka *Om huslivet i Norge*. Men komiteen likte vel så godt svaret frå K. L. Huus som var meir kritisk til det tradisjonelle husstellet enn Sundt. Huus såg årsaka til vanstell i overtru og nedarva fordommar kombinert med mangel på innsikt, særleg elementær naturvitskapleg innsikt, som han meinte var nødvendig i matlaging og stell av husdyr. Huus foreslo følgeleg å opprette skolar for jenter på line med landbruksskolar for gutar. Sundt meinte derimot at skolar berre kunne hjelpe noen få og ville bygge reformer på arbeidserfaring og

⁵⁴ Nissen, 1849, s. 543.

⁵⁵ Nissen, 1949.

⁵⁶ Anderssen, 1914, s. 39.

⁵⁷ Anderssen, 1914, s. 39.

⁵⁸ Fuglerud, 1980, s. 25–26.

tradisjon. Denne haldninga til Sundt møtte motbør frå dei reformivrige embetsmennene, men dei fekk ikkje bøndene med på å løyve pengar til kvinneskolar, for dei frykta auka skattar.

Den første husmorskolen kom derfor i stand på privat initiativ av familien Minna og Fredrik Wetlesen på Abildsø i Aker 1865. Dei dreiv først ein landbruksskole for Akershus amt, men da skolen vart flytta til Romerike, tok Minna Wetlesen, initiativet til å opprette ein husmorskole på garden. I arbeidet med landbruksskolen hadde dei ofte fått høyre at jordbruksreformer møtte motstand frå tradisjonen som kvinnene følgde. Skulle ein reformere jordbruket, måtte derfor kvinnene trekkast inn.⁵⁹

Først i 1870-åra vart det gjort noe meir for kvinneutdanninga. Nordre Bergenhus amt (Sogn og Fjordane) vedtok å opprette den første offentlege husmorskolen i 1876. Søndre Bergenhus (Hordaland) følgde opp året etter, og etter kvart kom det fleire praktiske jenteskolar. Alle var knytte til jordbruk, men dei sikta også mot ei allmenn husmorutdanning. Som det heitte i planen for den første var målet å ”uddanne Kvindens Sands for huslig Hygge og lære hende selv at fatte den Betydning, en hjertedannet Kvindes Omhu (har) for Hus og Hjem”.⁶⁰

Desse praktiske jenteskolane var eit vestlandsfenomen som forsvann utover 1890-åra. Men husstelloplæringa fekk til gjengjeld innpass ved folkehøgskolar og amtsskolar der jentene gjorde kjøkkenteneste samtidig med at dei fekk pedagogisk rettleiing i husstell. Men den vidare utviklinga mot husstell i skoleverket, vekte strid i kvinnerørsla, for husstellfaget innebar ikkje berre ei oppvurdering av det kvinnelege arbeidet, men stadfesta også den tradisjonelle haldningane at kvinna sin plass var i heimen.

8.9 Marcus Thrane

Marcus Thrane (1817–1890) gav kravet om statsborgarleg opplysning ei radikal dreining ved å lansere eit politisk program om allmenn røysterett. Omkring 1850 var ikkje dette eit realistisk krav å få gjennomført, og for Thrane sjølv var det truleg eit langsiktig program. For slik som Wergeland var Thrane skeptisk til å gi stemmerett og makt til den ”raa, uopplyste masse”, for fåkunna kunne føre til ”Utskeielser”. Folket slik han kjente det med sin ”overtro, dumhed og lastefuldhed”, var enno ikkje ”modent for et liv uden love og regjering”.⁶¹ Opplysning måtte altså til før ein kunne utvide folkestyret. Dermed var opplysning plassert sentralt i den politiske agitasjonen og reformarbeidet, og opplysningsprogrammet retta seg både mot barn og vaksne. Men kva slags opplysning ville Thrane ha, og kva skulle denne innehalde?

Opplysningstankane hos Thrane viser at han på mange vis vidareførte ideane i Opplysningstida; opplysninga si oppgåve var å rydde bort fordommar og overtru og legge grunnlaget for økonomisk vekst og framskritt på alle område. Når Thrane agiterer for større satsing på skolevesenet, argumenterer han ofte med den økonomiske nytten av

⁵⁹ Fuglerud, 1980, s. 15.

⁶⁰ Fuglerud, 1980, s. 46.

⁶¹ Sitatar frå Bjørklund, 1970, s. 274

opplysninga til å ”bringe Held og Velsignelse over Fædrelandet”. Opplysning skal hjelpe menneska til å utnytte naturressursane betre, slik at landet kan fø ei veksande folkemengde. Naturen i Norge er rik, hevda Thrane, det var berre spørsmål om næringslivet hadde tilstrekkeleg ”Forraad af Kundskaber og Færdigheder”. Thranes skoleprogram gjekk derfor i retning av ein ”industriell Oplærelse” av ungdomen, som svarte til behovet i næringslivet. Han var lite opptatt av humanistisk kunnskap og satsa på realfaga. Han kravde plass i skolen for ”Naturlære, Historie, Geografi, Grammatikk, Skrivning, Regning, Konstitusjonshistorie, Statsøkonomi, Naturkræfternes Anvendelse ... (og) Jordbeskrivelse”.⁶² Religionslære blei også tatt med, men Thrane meinte det var alt for mye religion og pugg i skolen. Det overordna var at skolen skulle stå ”i forbindelse med Livet og gaa ut paa en i Sandhed statsborgerlig Opdragelse.”

Thrane kravde også lengre skoletid og tok til orde for at arbeidsfolk skulle få sine vidaregåande, høgre allmugeskolar.⁶³ I petisjonen til Kongen i 1850, som samla 13.000 underskrifter, kritiserte han styresmaktene for at dei ofra så lite på skolevesenet og brukte alle midlar til ”Embetsklassens Uddannelse”. Thrane teikna eit mørkt bilde av allmueskolen: Han var overlatt til kommunane med resultat at folkeskolelærarane sto på ”samme Dannelsenstrin og aflønnes paa samme Maade, som Bondens Gaardsgut eller Staldkarl”.

I ettertid er det vanskeleg å lese noe revolusjonært i skoleprogrammet til Thrane. Kravet var at arbeidarklassen skulle få del i den kunnskapen som dei høgare klassene fekk. Han såg altså på kunnskap og opplysning som eit fordelingsproblem - slik som Arbeidarpartiet seinare. Det var i mindre grad ny kunnskap han gjekk inn for, men meir vekt på det nyttige og praktiske enn i den tradisjonelle embetsmannsopplæringa.

For vaksne var det snakk om ”statsborgerlig Opdragelse” utanom skolen eller i etterhand. Det kunne det skje gjennom den munnlege, politiske agitasjonen i smågrupper og på folkemøte, eller gjennom skrifter. Ein reiskap for Thrane i opplysningsarbeidet var *Arbeiderforeningens Blad*, som hadde undertittelen *For arbeiderklassens Oplysning og bedre Fremtid*. Utanom nyhendestoffet vart hovudvekta lagt på politiske og økonomiske artiklar, og han gav plass til opplysende artiklar om statsforfatninga og ei rekkje emne frå historie og geografi. Norges grunnlov var vedlegg til eit av nummera av bladet. Noe heilt nytt var at arbeidarar sjølve slapp til med innlegg - oftast etter at Thrane pussa litt på språket.

Eit anna tiltak var leseforeiningar og skriveskolar, dvs. søndagsskolar som kunne gi forsømt elementærundervisning i lesing og skrivning. Denne skoleverksemda var retta inn mot både barn og vaksne. Fleire slike skolar kom i stand, noen stader med støtte frå embetsmenn og med skolelærarar og studentar som gratisarbeidande lærarar. Henrik Ibsen, Aasmund Vinje og Sven Oftedal var noen av dei som tok på seg lærarjobb i søndagsskolane frå Thrane-tida.

⁶² Arbeiderforeningens blad nr. 44, 1850 og andre nummer av bladet. Her sitert frå Torill Steinfeld, 1986, s. 140.

⁶³ Kravet om høgre allmugeskolar blei utforma i eit opprop til Stortinget i Arbeiderforeningens blad nr. 8, 1851.

I Thranerørsla var det vanleg med foredrag på møta. I Kristiania oppretta arbeidarforeininga eit slags folkeakademi med faste førelesingar for eit større publikum. Det vart dessutan arbeidd for å vekke interessa for sang. Fleire foreiningar starta sangkor, og sang på møta var vanlege innslag. Arbeidarforeiningane fekk til og med si eiga sangbok. Thrane var også talsmann for teater, og prøvde seg sjølv som dramatisk forfattar. I ein artikkel frå våren 1850 slo han til lyd for eit "Folke-Theater ... en folkelig scene, en skueplass, på hvilken folket kan se og kjenne seg selv gjennom kunstens forskjønnende former!"⁶⁴ Thrane var dermed ein pioner i å ta i bruk sang og teater i folkeopplysninga si teneste, noe som skulle bli sentrale verkemiddel i den seinare arbeidarrørsla.

Om ikkje skoleprogrammet var så revolusjonært, skilde opplysningsarbeidet til Thrane seg radikalt frå det filantropiske i samtida. For Thrane gav opplysninga ein politisk, sosial og økonomisk frigjerande funksjon. I petisjonen til Kongen i 1850 uttrykker han det allmenne synet at årsakene til naud og elende hos store folkemassar "for en væsentlig Deel" skuldast "Mangel på Sædelighet og Oplysning". Men Trane går vidare og spør kvifor, og gir da andre svar enn prestane. For han finn at fattigdomen er ei følgje av at massane er underkasta formyndarskap av den "lykkelige og oplyste Minoritet". Arbeidsfolk er undertrykte og uopplyste fordi dei ikkje har tid til anna enn å kjempe for sin materielle eksistens. Derfor er økonomisk eller materiell frigjering eit mål for opplysninga, samtidig som eit visst materielt eksistensgrunnlag er eit vilkår for at opplysning kan få sleppe til. Det programmet peikar framover mot synet i den seinare arbeidarørsla.

⁶⁴ Strømme, 1958, s. 127.

9 SELSKABET FOR FOLKEOPPLYSNINGENS FREMME

23. april 1850 trykte avisene i hovudstaden ei offentleg innbyding om å danne eit selskap for å fremje folkeopplysninga. Formålet for selskapet skulle vere å ”udvide Folkets selvbevidsthed” ved å spreie ”forædlende og nyttig Læsning ud blant Folket”.¹ Under innbydinga fanst ei imponerende liste med 26 namn; seks professorar, biskop Arup, statsråd Vogt, fleire prestar og ei rekkje andre framstående borgarar. *Selskabet for Folkeopplysningens Fremme* vart så stifta 23. september 1851, og Hartvig Nissen vart valt til formann.

Initiativet kom også frå Hartvig Nissen. Han hadde frå 1843 drive ein privat latin- og realskole i hovudstaden, frå 1849 også ein privat ”pikeskole” og var frå 1850 tilsett som konsulent i Kyrkje- og undervisningsdepartementet.² Nissen stod i desse åra fram som ein av dei leiande pedagogane i landet. Ideen om eit folkeopplysningsselskap lanserte Nissen i eit foredrag i *Den Pædagogiske Forening* i hovudstaden, og han fekk straks mange med seg. Noen av dei leiande personane finn vi i det første styret. Det var professor Marcus J. Monrad, lektor og seinare professor H. Rasch, lektor Joh. Friis og adjunkt og seinare overlærer Knud Knudsen. Styret vart valt av eit representantskap som dei første åra kunne telje personar som pastor W. A. Wexels, tidlegare stortingsmann Ludvig Kristensen Daa, historieprofessorane R. Keyser og P. A. Munch og teolog og folkelivsgranskar Eilert Sundt.³ Frå 1852 gav selskapet ut bladet *Folkevennen*, og Nissen peikte ut lærar Ole Vig til redaktør. I 1855 kom så jurist, økonom og politikar T. H. Aschehoug med i styret. Året etter tok Eilert Sundt over som formann etter Nissen, og etter Ole Vigs død i 1857 vart han også redaktør av *Folkevennen*. Eilert Sundt var ein av innbydarane, han skreiv mye i *Folkevennen* og var ein av dei mest aktive og førande personane i selskapet til han trakk seg ut i 1867. Etter Sundt overtok så professor Monrad formannsvervet.

Selskabet for Folkeopplysningens Fremme bygde på individuelt medlemskap. Abonentane på tidsskriftet *Folkevennen* var automatisk medlemmer. Stordomstida var første tiåret da opplagstalet på *Folkevennen* nådde opp i mellom fire og fem tusen. Men frå 1870-åra begynte medlemstalet å gå ned, og det var rekrutteringa som svikta. Selskapet døydde bokstaveleg tala ut og innstilte i 1900 etter at *Folkevennen* hadde gått med underskott dei siste åra.⁴ Det hadde da forlengst utspela si rolle, men ved midten av 1800-talet stod det fram som eit av dei mest særmerkte og inntil da mest storstilte forsøka frå den kulturelle og politiske eliten på å opplyse folket. Det har ingen direkte føredøme eller parallellar i andre land, men minner noe om den svenska foreininga *Sällskapet för nyttiga kunskapers spridande* som vart skipa i 1833 etter engelsk forbilde.

¹ Frå innbydinga, trykt i *Folkevennen*, 1861 s. 649 ff.

² Andersen, 1914.

³ Forhandlingsprotokoll, privatarkiv nr. 78 i Riksarkivet. Wexels kom etter kort tid med i styret etter at Friis drog til utlandet. Kjeldene til selskapet baserer seg vesentleg på dette arkivet og bladet *Folkevennen*.

⁴ Strømme, 1958, s. 108 ff.

Men det skjedde under andre tilhøve og er ikkje nemnd i motiveringa for det norske selskapet. Det er altså grunn til å spørje kva som var bakgrunnen for dette tiltaket, og kvifor vart selskapet danna akkurat i byrjinga av 1850-åra?

9.1 Bakgrunnsfaktorar og årsaker

Sjølv om Selskapet for Folkeoplysningens Fremme var eit unikt tiltak, var det også eit tidstypisk prosjekt. Årsakene til at det vart danna er samansette, og eg vil her vise til generelle samfunnsmessige faktorar, herskande idear, og utløysande aktuelle hendingar som fekk menn til å handle.

9.1.1 Økonomisk og sosial bakgrunn

Åra omkring 1850 var prega av ein høgkonjunktur og raske endringar på mange område. I ettertid desse åra blitt peika seg ut som startpunktet for eit hamskifte i bondesamfunnet.⁵ Grunnlaget for det økonomiske oppsvinget vart lagt i 1840-åra.⁶ Det var i desse åra krava kom om høgre allmugeskolar, jordbruksskolar og reformer i skolevesenet som er nemnde framfor. Med det økonomiske oppsvinget breidde også optimismen og framstegstrua seg. ”Verden og Menneskeslægten gaar i alle Maader fremad”, meinte Ole Vig, og menneska var ”skabt til idelig at skride fremad med Tiden, ... fornemmelig i aandig Henseende ... Stilstand er Død”.⁷ Hartvig Nissen uttalte seg i liknande vendingar:

”Tiden skrider fremad og Oplysningen stiger trinvis længere og længere ned; dette er det enkelte Folks som den hele Menneskeheds Udviklingsgang.”⁸

Det økonomiske oppsvinget sette opplysning på dagsordenen. Samtidig som opplysning stod fram som vilkår for og drivkraft i det moderne prosjektet, var også opplysning middelet til å rydde bort det som hindra framsteget. Fattigdom var ei slik hindring, og fattigdomsproblemet var blitt meir påtrengande omkring midten av 1800-talet fordi fattigutgiftene hadde auka. I 1850 vart det nedsett ein offentleg kommisjon for å greie ut om husmannsvesenet, og tre år etter ein særskild fattigkommisjon for å drøfte mulege tiltak. Begge desse kom fram til at materielle tiltak åleine ikkje kunne betre husmennene sine livsvilkår eller løyse fattigdomsproblemet.⁹ Det var ei allmenn oppfatning at økonomisk armod, fattigdom og kriminalitet hang saman med åndeleg armod. Fattigdom vart i stor grad sett på som eit oppsedings- og opplysningsproblem. For som fattigkommisjonen uttrykte det var fattigdom oftast ”en Frugt af Laster, Uvidenhed og Raahed”. Kommisjonen tilrådde derfor å styrke allmugeskolen som var institusjonar av største ”middelbare Betydning for Folkets økonomiske Stilling”.¹⁰

⁵ Krokann, 1942.

⁶ Try, 1979, s. 109.

⁷ Vig, 1852 b; Vig 1853 b.

⁸ Nissen, 1852, s. 360.

⁹ Seip, 1975.

¹⁰ Dokka, 1967, s. 141.

9.1.2 Grundtvigianisme

I innbydinga heitte det at selskapet ville arbeide for å ”utvikle Folkets Selvbevidsthed”. Paragraf 1 i lovene formulerte dette slik:

”Selskapets formål er å virke til folkets opplysning med særlig hensyn til folkeåndens vekking, utvikling og foredling.”¹¹

Desse formuleringane viser ein klar inspirasjon frå Romantikken og grundtvigiansk tankegodt. Av initiativtakarane var Ole Vig og Wexels grundtvigianarar, medan andre som Hartvig Nissen og Eilert Sundt kan reknast som sympatisørar.¹²

Opplysningsselskapet står fram som eit av fleire døme på det kulturforskarar har kalla for oppdaginga av folket.¹³ Sjølv begrepet folkeopplysning er eit produkt av denne oppdaginga, og initiativtakarane argumenterte i innbydinga for at ”Folkets Oplysning er en betingelse saavel for den Enkelte som for det Heles Velvære”. Folkeopplysning var altså heva opp til eit ansvar, ja, nærmast ei plikt, både for individet og samfunnet.

9.1.3 Seminaristar som folkeopplysarar

Vi har sett framfor at folkeopplysning inkludert arbeid for allmugeskolen, og mange av lærarane elle seminaristane vart pådrivarar for å utvikle skolen og dermed styrke folkeopplysninga. Talet på lærarar med seminarutdanning steig raskt i 1840-åra frå 51 i 1837 til 678 i 1953.¹⁴ Statusen lærarane hadde i samfunnet var stigande, dei byrja å opptre som gruppe og gjorde seg gjeldande i skoledebatten med krav om reformer i skolen. Da Stortinget i 1851 handsama framlegg til ny lov om allmugeskolen, vart proposisjonen avvist m.a. under tilvising til den ”Diskussion om skolens Anliggender (som) Skolelærerstanden har reist.”¹⁵ I innbydinga til Opplysningsselskapet stod namnet til Ole Vig og to andre lærarar. Sosialt stod nok desse utanfor krinsen av embetsmenn og gode borgarar som støtta tiltaket. Men som vi skal sjå vart forbetring av allmugeskolen ei sentral sak, og noe som skapte eit fellesskap mellom Ole Vig, Hartvig Nissen og andre i leiinga.

9.1.4 Opplysning mot religiøs, politisk og sosial uro

Som utløysande årsak til stiftinga av Selskapet for Folkeopplysningens Fremme var Thraneørsla den viktigaste faktoren. Stiftarane hevda Thrane stod for ei falsk opplysning og agiterte ut frå feilaktige oppfatningar. Den raske tilslutninga som Thrane fekk, overtydde Nissen om at ”Den borgerlige Oplysnings Venner” måtta ta opp kampen og ”virke ad Overbevisningens Vei”. Hartvig Nissen var djupt uroa over at dei mest ”forunderlige Begreber kunne finde Indgang selv hos den laveste Klasse”. Sjølv om det ikkje mangla på god religiøs opplysning, var mange likevel blitt eit ”let Bytte for

¹¹ Forhandlingsprotokoll for SFF, 1851.

¹² Skrondal, 1929 og 1936.

¹³ Burke, 1994.

¹⁴ Dokka, 1967, s. 107.

¹⁵ Dokka, 1967, s. 106

Forførere og Opviglere”.¹⁶ Det var derfor behov for noe meir enn det religiøse grunnlaget som allmugeskolen gav. Dette var eit grunnleggande punkt hos Nissen og var eit motargument mot dei som einsidig la vekt på den religiøse og moralske verdien av kunnskap. ”De sidste Aars Begivenheder og Tilstande” gav ”sørgelige Beviser for, at denne Masses Vankundighed eller mangel paa borgerlig Oplysning kan benyttes som et meget bekvemt og brugbart Stof for Agitatorer”. Det var ikkje noe anna middel til å ”befri disse store Masser fra at blive blinde Redskaber i saadanne Agitatorers hænder, end netop det, at udbrede en borgerlig Oplysning til en bestandig større Kreds”.¹⁷

Lærdomen Nissen trakk av Thranerørsla var å heve den materielle og åndelege stillinga til underklassane og skaffe seg ein ”Sikkerhetsventil for samfundet” gjennom opplysning. Opplysningsselskapet var tydelegvis meint som ein slik sikkerhetsventil. I tillegg lanserte Nissen også to andre konkrete forslag. Det eine var å gi flinke ungdommar som ikkje kunne trivast og finne sin rette plass, stipend til vidare skolegang. Dermed kunne ”de lavere Samfundsegne befries for disse enkelt høist begavede, men higende og urolige Aander”, slik at dei ikkje skapte ”Forvirring og Uro i Manges Gemytter”. Det andre var å gi lærarane ein tilstrekkeleg jordveg ved sidan av lærargjeringa, for da ville dei få felles interesser med allmugen og forstå folk betre. Nissen framheva dessutan den ”gavnlig Indflydelse, som hans Stilling som Jorddyrker vil udøve paa hans politiske Opfatning og tænkemaade”. Han meinte her å påvise erfaringar frå andre land, særleg Frankrike, der skolelærarar var blitt ”Kommunismens Apostle ... fordi de i deres hele Hu og Tragten stode for meget udenfor Befolkningen”.¹⁸

I tillegg til den politiske og sosial uroa frå Thranerørsla, bekymra mange seg også over ei veksande religiøs uro etter at dissenterlova av 1845 opna for ei friare religionsutøving. Det var strid om kor langt ein skulle gå i liberalisering på det religiøse området, og i ein kommentar til lovutkastet framheva stortingsmennene Jaabæk og Baggerud at det måtte gjerast meir for folkets allmenne opplysning for å førebygge at ”Dissenterne skulle vække Splid i Kirken og forvilde Folket”.¹⁹ Framgangen til lekmannsrørsler og dissentarsamfunn etter lovvedtaket styrkte denne tankegangen. Ei særleg kjelde til uro var den sjølvlærde Olaus Nielsen som starta tidsskriftet *Kirkelig Tidende* i 1848. Den religiøse agitasjonen han dreiv vart samanlikna med den politiske til Marcus Thrane, og gjorde at fleire tok til å frykte det sosiale innhaldet i lekmannsopposisjonen. Presten Wexels, som var ein av innbydarane til Folkeopplysningsselskapet, kommenterte situasjonen slik i 1850:

”Det synes at trække mørke Skyer op over Fædrelandets Horizont. ... Thranes og Olaus Niensens Aander ere vilde, nedbrydende Aander, den ene kjæmpende mod Staten, den anden mod Kirken.”²⁰

Eit anna uromoment var framgangen til mormonarane. Ole Vig meinte det skorta nett-opp på opplysning når slike ”Galskaper som Mormonismen” fekk tilhengarar. Alle

¹⁶ Nissen, 1851, s. 293.

¹⁷ Nissen, 1852, s. 331 og 362

¹⁸ Nissen, 1851, s. 291 og 299.

¹⁹ St. forh. 1845, 8, s. 66.

²⁰ Sitert frå Thorkildsen, 1996, s. 90.

svermarar rekrutterer flest tilhengarane mellom dei minst opplyste, hevda han.²¹ Folkelivsgranskararen Eilert Sundt stødde seinare opp under: Mormonismen hadde fått innpass hos dei som både var lite religiøst overtydde og lite øvde i ”Læsning og Tænkning og i høi Grad blottede for alminnelig Oplysning”.²² Skolemannen Nissen kom derfor stadig inn på kor nødvendig det var å gi ungdomen ei meir solid kristendomsundervisning, klårare religiøse begrep og større kjennskap til Bibelen.²³

9.2 Målgruppe og strategi

I innbydinga og i lovene vender initiativtakarane seg generelt til folket som målgruppe for opplysninga. Men kven var folket? Leiarane i Opplysningsselskapet nytta ulike synonym og presiserte begrepet i noe divergerande retningar. Ole Vig tala helst om at folket var kort og godt alle, ”hvær en ’Mors sjæl’ imellem Lindesnæs og Nordkap ... enten de findes i By eller på Bygd”. Men så vid var målgruppa ikkje, og Vig tala i same åndedrag om at ”Almuesmanden” var ”paa en Maade Folkets Kjærne” og at det var ”fornæmmelig Menigmand vi vil have for Øie”.²⁴ Det er neppe tvil om at intensjonen var å nå ned til ”de lavere Klasser” eller de ”lavere Deler av Folket” som Vig nytta som begrep i den første årsmeldinga frå selskapet.²⁵ At han i same årsmeldinga også brukte ”Bondestanden” og ”Landalmuen” som synonyme ord, er kanskje noe som må stå for Vigs eige rekning. Eilert Sundt brukte ofte begrepet arbeidar og inkluderte i alle fall arbeidarklassen i byane.

For å nå fram til desse ”Lavere Deler”, meinte noen at selskapet måtte ta i bruk det levande ordet. Særleg ivra Ole Vig for å organisere foredrag, og selskapet løyvde pengar til ein foredragsturné på Oplandene (Oppland og Hedmark) i 1854.²⁶ I tilknytning til foredragsverksemda var tanken å organisere lokalavdelingar for å drive opplysningsarbeid i ”den mindste Virkekreds” og gjennom det levande ordet som har ”den største Virkekraft”. Men denne grundtviginspirerte planen vart ikkje realisert. Eilert Sundt foreslo i 1861 at selskapet skulle tilby foredrag i hovudstaden, og same vinteren vart det så haldne ei rekkje foredrag av Sundt og andre i Møllergadens skolehus på søndag ettermiddag. Dette tiltaket var såpass vellykka at det blei gjentatt seinare. Eit utval på tolv av desse forelesingane (av i alt 19) vart trykte og gitt ut som tilleggshefte til Folkevennen.²⁷ Men da *Kristiania arbeidarsamfunn* vart oppretta i 1864, tok dette over all foredragsverksemd. Opplysningsselskapet nøydde seg deretter med å gi pengestøtte til foredrag i arbeidarsamfunnet. I praksis tydde endringane at Eilert Sundt og andre skaffa seg ein annan organisasjonsplattform og eit meir veileigna forum for foredraga og opplysningsarbeidet sitt.

Det viktigaste opplysningsmiddelet var og blei det skrivne ordet, men nådde det fram? Eilert Sundt hevda at det var ”Tanken og Haabet fra Begyndelsen af, at Folkevennen

²¹ *Folkevennen*, 1853.

²² Sundt, 1968, s. 53.

²³ Nissen, 1851, 1852.

²⁴ *Folkevennen*, 1852, s. 1–14.

²⁵ *Folkevennen*, 1853, s. 51 ff.

²⁶ Forhandlingsprotokoll for SFF, 1854.

²⁷ Forhandlingsprotokoll SFF, 1962.

skulde faa sine flæste Læsere blant Almuen ... det egentlige Folk. Men det er ikkje blevet saa”,²⁸ noe han eiga undersøking av abonnentane i 1857 viste. Svært få var bønder, handverkarar eller arbeidarar. Nesten ingen oppgav at dei var husmenn eller fiskarar.²⁹ Skolelærarane var derimot godt representerte.

Men er tvilsamt om personar som Nissen, Monrad og Aschehoug hadde voner om å nå fram til dei ”ubemidlede Samfundsklasser” med opplysninga si. Strategien vart meir og meir bevisst lagt an på å opplyse middelklassen, og denne samsvarte også betre med dei midla selskapet tok i bruk. På grunn av den ”bedrøvelige læsefærdighed blant voxne folk”, noe som Sundt konstaterte gjaldt for hovudstaden, var det ikkje noe effektivt middel å opplyse gjennom skrifter, dei nådde rett og slett ikkje fram til vanlege arbeidsfolk. I bokhyllene til arbeidarfamiliane i Piperviken og Russeløkbakken fann han ikkje spor etter blad og bøker som var mynta på dei.³⁰ Sundt erfarte og at det var vanskeleg å nå arbeidarklassen med det levande ordet. Derfor var det middelklassen ein i første rekkje måtte ta sikte på å opplyse og skolere, og Sundt kom fram til at dette også var klokt. For det første å engasjere personar som ”Staar Almuen nær nok til at kunde indvirke paa dens Tænkemaade og levesæt”. For det andre var det i mellomsjiktet ein fann dei som var mottakelege og motiverte for opplysning.³¹ Målet var å få ein talrik og opplyst middelklasse, skreiv Nissen, som ”ved sin moralske og intellektuelle Tiltrækningskraft ... kan hæve alt flere og flere af de lavere Staaende op i sin Midte”.³² Underklassen sjølv, ”Mængden”, kan ”aldri hæves til et saadant Trin av Oplysning, at den ved sin egen Aands Kraft alene stedse skulde kunne skjelne det Sande fra det Usande, det Ægte fra det Uægte”. Opplysning til underklassane måtte skje via middelklassen, dvs. gjennom lærarar og andre ”støttepunkter” og alliansepartnarar som ikkje stod altfor fjernt frå allmugen. Når først den mest opplyste, ”den bedre Deel av Mængden selv har erkjendt Sandheden, da ha Sandheden erholdt en Bundsforvant, ved hvis Hjælp den med Lethed vil bane sig Indgang til den øvrige Deel”.³³

For leiarane i Opplysningsselskapet, og aller tydelegast hos Aschehoug, var ein opplyst og samfunnsaktiv middelstand det strategiske elementet i arbeidet for å føre innsikt og opplysning nedover til dei lågare klassene. Som Anne-Lise Seip skriv om Aschehoug, var hans oppfatning av rolledeling i det norske politiske systemet at ”Middelstanden skulle skolerer, arbeiderklassen pasifiseres og integreres”.³⁴ Denne strategien vart styrkt etter at Sundt forlet i Selskapet i 1867 og professor Monrad overtok formannsstillinga. I eit opprop i 1870 til medlemmene frå styret vart det opent argumentert for at arbeidet måtte ta sikte på den større opplyste krets. Det viste til at Opplysningsselskapet hadde forsøkt å nå den mindre opplyste gjennom sal av ”Skillings-Skrifter”. Men det erkjente

²⁸ *Folkevennen* 1860, s. 126.

²⁹ *Folkevennen*, 1857, s. 188 ff. lista opp alle abonnentane. Av t.d. dei 347 medlemmene frå Kristiania og Aker prestegjeld var berre 10 frå handverkar- og arbeidarklassen.

³⁰ Sundt, 1968, s. 51–52.

³¹ *Folkevennen*, 1860, s. 127.

³² Nissen, 1852, s. 352.

³³ St. forh.1851, 2, s. 50–51. Synspunkta var utbreidd, og vi finn dei t.d. klårt hos politikaren Ludvig Daa (Sørensen, 2001, s. 154–55).

³⁴ Seip, 1975, s.110. Ein annan som også la den største vekt på mellomklassen si rolle i politikk og næringsliv, var Ludvig Kristensen Daa (Seip, 1974, s. 169 ff.; Sørensen, 2001, s. 154 ff.), men eg kan ikkje sjå han spela noen rolle i Folkeopplysningsselskapet, sjølv om han var ein av innbydarane.

at opplysninga gjekk sakte og måtte nødvendigvis gå ut frå ”visse Midtpunkter” som har ”Kundskab og Dannelse saavidt muligt fra første Haand”. Frå denne snevre kretsen, som har gått til ”de dybeste Kilder” og brakt ”størst mulig Klarhed og Grundighed i Erkjendelsen”, kunne lys gå ut til ein større krets som igjen ”forplanter det ... til den lavere staaende Almue”.³⁵

I samsvar med denne strategien ville selskapet også fremje sansen for skolen. Hartvig Nissen var først og fremst skolemann, og hans kongstanke var å skape sosial integrasjon gjennom eit felles dannelsingsgrunnlag, og det var det berre skolesystemet som kunne gi. I den førnemnde store *Plan for Omdannelsen af Almueskolevæsenet paa Landet* frå 1851 la Nissen fram eit vel gjennomarbeidd program om å heve opplysningsnivået gjennom ein utvida allmugeskole. Selskapets oppgåve, som for biskop Peder Hansen tidlegare, var å påverke foreldra og ”opklare Begrepene om Almugeskolens Betydning for Folket”. For ”et Folks Lykke og Velvære beror paa dets Oplysning, og denne igjen paa dets Folkeskole”, hevda Aschehoug.³⁶

Men også dei høgre eller lærde skolane hadde ein funksjon for den allmenne folkeopplysninga. For dei var sjølve sentra for opplysning og danning og var mellomstasjonen mellom vitskapen og folket. Men Folkeopplysningsselskapet greidde ikkje å overtyde alle om verdien av slike sentra. Bonderepresentantane i Stortinget med Jaabæk i spissen ville legge ned dei offentlege latin- og realskolane (”høiere Almenskoler”) i byrjinga av 1870-talet. Men Nissen var da ekspedisjonssjef i Kyrkjedepartementet og greidde å avverje åtalet. Desse skolane ”kunne betragtes som de Pulsaarer, hvorigjennem Oplysning og Dannelse strømmer ud til alle Samfundets Dele”, hevda han.³⁷

9.3 Opplysningsprogram og aktivitet

Skolen var altså viktig, men allmugeskolen var ”kun forberedende ... (gav) Aanden retning for Livet” og la grunnlaget for seinare skolegang eller sjølvdanning.³⁸ Selskapets hovudfokus var på dei vaksne. Det var ”overordentlig Meget at gjøre for Individets Oplysning efterat det har forladt skolen”, heitte det i innbydinga. For å kunne forstå og gjere seg nytte av dei mange og store framstega på alle område måtte det til

”en større Fordannelse, end almueskolen ... vil kunne skjænke. Det er derfor allevegne af høi Vigtighed at skaffe Folket udenfor Skolen Anledning til at fortsætte den i Skolen begyndte gjerning”.

Behovet for det var større i Norge enn i andre land på grunn av landets geografi og spreidde busetnad, hevda innbydarane, men desse tilhøva skapte og problem for opplysningsarbeidet. Dei tala om å ”aabne Kanaler, gjennom hvilke et rigere og bedre Indhold kan tilstrømme Familielivet” og det ville selskapet gjere ved å ”sprede forædlende og nyttig Læsning ud blandt Folket”.

³⁵ *Folkevennen* 1870, s. 629.

³⁶ *Folkevennen*, 1855, s. 185–86.

³⁷ Nissen, 1873.

³⁸ Nissen, 1852.

I praksis vart dette hovudoppgåva. Den største og mest krevjande prosjektet var å gi ut tidsskriftet *Folkevennen*. Med sitt relativt store opplagstal må det og karakteriserast som suksess, og det hadde om lag like mange abonnentar frå by som frå land.³⁹ Men *Folkevennen* vart truleg lest av fleire fordi det hamna i mange offentlege og private bibliotek og i skolar, og det var vanleg at blad og bøker gjekk på omgang.⁴⁰

I tillegg gav Folkeopplysningsselskapet ut andre skrifter. Noen kom som tilleggshefte til *Folkevennen*, og mange vart trykt i større opplag enn tidsskriftet. Innhaldet varierte frå vitskaplege avhandlingar til skjønnlitterære verk. Fleire av Eilerts Sundt sine bøker kom t.d. ut som tillegg til *Folkevennen*. Noen skrifter kom ut i sær store opplag som t.d. *Forfattige Huusmødre* av Hanna Winsnes. Den største suksessen var *Naturlære* av den svenske forskaren Berlin, og fram til 1862 var denne gitt ut i 55.000 eksemplar. Boka vart deretter overtatt av eit privat forlag.

Ei undersøking av innhaldet i bladet *Folkevennen* viser at det levde opp til målsettinga om å ”utvide Folkets Selvbevidshed”. Dette kan tolkast som å opplyse folket om seg sjølv, dvs. folkets historie og litteratur. Tredjeparten av stoffet dei første ti åra var av historisk art. Ytterlegare 17 % handla om ”Folkets Kaar og Sæder”.⁴¹ Denne fordelinga var i stor grad resultat av at redaktøren dominerte tidsskriftet. Eilert Sundt skreiv mesteparten av stoffet om folkets kår, og Ole Vig skreiv sjølv om lag halvparten av sidene i *Folkevennen* i si redaktørperiode.⁴² Han såg det slik at ”al gavnlig Oplysning maa være historisk”, og ”Folkets egen Historie er den bedste Næring for Folkeligheden”. Det var gjennom den historiske opplysninga at Vig ville vekke, rense, styrke og opplive folkelivet slik at ”Folket skal blive hvad det bør”.⁴³

I tillegg til denne folkeoppsedinga – eller forsøket på å konstruere eit folk som harmonerte med førestellinga om folkeanda – var det eit uttalt formål å ”lede Folket til at kjende og fatte den det omgivende Natur med dens i livet mægtig indgribende Kræfter”. Det tydde i praksis å spreie litteratur om naturen, naturvitskapen, næringslivet, teknikk og økonomi, og slikt stoff utgjorde om lag 12 % av innhaldet dei første ti åra av *Folkevennen*. I tråd med tenkinga i Opplysningstida skulle det naturvitskaplege stoffet frigjere frå ”mangen Fordom og Overtro”.

Men innhaldet i *Folkevennen* og tilleggskriftene viser stor breidde og harmonerer slik med Nissen si vekt på allsidige kunnskapar. Men det var ei viss usemje om dei to hovudformåla mellom dei som vi kan karakterisere som anten idealistar eller

³⁹ Fohandlingsprotokoll SFF, 1962.

⁴⁰ I 1854 fekk selskapet ei bestilling på eitt eksemplar til kvar skolelærer for at desse skulle låne bladet til husmenn og andre fattige (Forh.prot. 1854). Soknepresten til Vang i Valdres meldte i 1855 at skolekommissjonen hadde vedtatt å bestille noen eksemplar av Berlins *Naturlære*, og han ville sørge for at ”fremskredne Skolebørn” fekk låne boka heim slik at også foreldra og andre lærelystne kunne lese boka (Forh.prot. 1855). Årsberetninga for 1861 fortel at 495 av selskapets bøker gjekk til allmugeboksamlingar og selskap (Forh.prot. 1862).

⁴¹ Hylland, 2002, s.112.

⁴² Hylland, 2002 som har analysert innhaldet i *Folkevennen*.

⁴³ Artikkene Levende Oplysning i *Folkevennen* 1853, s. 154. ff. og Historiens Værd i *Folkevennen*, 1854, s. 1 ff.

materialistar.⁴⁴ Idealistane var i første rekkje grundtvigianarane, t.d. Ole Vig og presten Wexels, men til desse vart og rekna forsvararane av klassisismen og nyhumanistisk pedagogikk. Idealistane romma altså talsmenn for både folkedanning og embetsmann-danning. Materialistane var i større grad talsmenn for eit borgarskap med stigande sjølvkjensle og interesser innafor handel, industri, handverk og jordbruk. Borgarskapet hadde meir bruk for realfag enn klassiske språk og etterlyste teknisk-vitskapleg utdanning. Interessene til borgarskapet kom til syne i den såkalla pedagogiske realismen frå 1830-åra med krav om meir livsnær, nyttig og praktisk undervisning, dvs morsmåls-undervisning, levande språk og realfag i staden for klassiske språk. Desse "materialistane", med T. H. Aschehoug som ein av dei fremste talsmenn i Opplysningsselskapet, såg i stigande grad opplysning og kunnskap som vilkår for materiell framgang og økonomisk vekst. Hartvig Nissen stod i ein mellomposisjon og kan oppfattast som brubyggjar mellom folket, borgarskapet og embetsmannstanden. Det var med andre ord eit mangfald i opplysningsideologi som kom til syne i Selskabet for Folkeopplysningens Fremme.

9.4 Opplysningsideologi

Med ideologi vil eg her meine idear knytt til relasjonar av dominans, makt og interesser, og opplysningsideologi vil da bety førestellingane om korleis kunnskap og opplysning skal tene visse interesser, samfunnssyn eller ideologiar. Eg vil her trekke fram eit filantropisk konservativt ideal om opplysninga sin harmoniserande funksjon og med folket som objekt for opplysninga, eit både konservativt og reformistisk ideal der folket er subjekt i opplysningsprosessen og eit liberalistisk ideal om opplysninga sin funksjon for det moderne framsteget. Som motpolar kan vi sette opp opplysning ovanfrå i motsetnad til opplysning nedanfrå. Ein syntese av desse to ytterpunkta er knytt til førestellingane om vekselverknad og sjølvopplysning.

9.4.1 Harmoni og integrasjon

Eit overordna mål for dei som stod bak Folkeopplysningsselskapet var å verne om og styrke den sosiale harmonien i samfunnet. Thranerørsla vart ein vekkar om at det var nødvendig å integrere underklassen i samfunnet, særleg det nye industriproletariatet. Men denne integrasjonen måtte skje under formyndarskap av "de Samfundsklasser, i hvis Hænder man med mindst Fare kan vove at nedlægge Magten" som Aschehoug uttrykte det. Folkeopplysningsselskapet hadde klart filantropiske trekk der opplysning dreidde seg om å overføre verdiar, oppfatningar og kunnskapar frå dei høgre klassane nedover til dei lågare. Lyset måtte kome ovanfrå som Welhaven og Riddervold tidlegare hadde uttrykt det. Nissen gav eit talande bilde av korleis opplysninga kunne strøyme nedover til folket frå vitskapen sitt sentrum og høgborg, Universitet. Det kunne samanliknast med ein "Dam, hvorfra bonden gjennom Vandrender leder Vandet ud over sine Agre og Enge. ... Paa samme Maade forholder det sig med Folkeopplysningen".⁴⁵ For Monrad som var talsmann for den klassiske danninga, var det udiskutabelt at "Oplysning især maa udgaa fra de mere dannede Klasser, maa gaa ovenfra nedad". Han

⁴⁴ Seip, 1975, s. 108.

⁴⁵ Nissen 1856.

definerte opplysning som ”Udbyttet av Fædrenes Liv og Erfaringer”, og det kunne ein berre få gjennom å stå i ”levende Vekselvirkning med hele den civiliserede Verden”.⁴⁶

Det filantropiske opplysningsarbeidet var klart indoktrinerande i den forstand at det gjaldt å overføre dei kapitalistiske dydane til arbeidarane og få dei til å erkjenne at klasseskilja var uunngåelege. Mot Thrane og ”Kommunismens System, som nivellerer Alt”, hevda Nissen at det var ein ”høist feilaktige Anskuelse” å tru at samfunnet var tent med å dele rikdomen mest muleg likt. For mye utjamning hindra framgangen fordi sidan ”større Kapitalers sammenstrømning paa enkelte Steder fremmer den almindelige Velstand”. Slik var også med den åndelege nasjonalrikdomen. Høgre undervisning måtte nødvendigvis kome få til gode. Utjamning på dette området ville svekke all opplysning og danning og ”tilsiddt fremkalde en almindelig Vankundighed,” framheva Nissen.⁴⁷

Også Eilert Sundt hevda at eit egalitært samfunn var ”uheldigt ... for næringsveienes utvikling og oplysningens og kulturens fremme”.⁴⁸ Idealet var at samfunnet hadde både ein ”mæktig og dannet eiendomsklasse og en talrig og kyndig arbeiderbefolkning”. Eit slikt klassesamfunn var ”såre heldig for næringsveienes utvikling og det almene velværets befording”.⁴⁹ Sundt delte dermed det allmenne synet at dei høgare klassene måtte gå føre, ”følge sit kald” og trekke dei lågare klassene med seg. Men i ”den felles og gjensidige ekjendelse af menneskelig verdighed” håpa Sundt at ulikskap likevel ”må tåles og fornemmes mindre og mindre”. Både Nissen og Sundt sa ja til framsteg og reformer, men reformene måtte gå såpass sakte at dei ikkje førte til sosial uro. Opplysninga skulle føre til innsikt om dette, forsone folk med dei økonomiske vilkåra sine og sikre ei harmonisk utvikling.

Desse reformvenlege ville pålegge ”Staten pligt at drage Omsorg for Oplysnings Udbredelse”, men under liberalismens hegemoniske stilling, var staten si oppgåve avgrensa til å legge tilhøva til rette og ”fjerne Hindringer”. Sjølve arbeidet må ”hovedsagelig overlades til private Kræfter”. Selskapet var inga pressgruppe overfor styresmaktene, men forsøk på å få dei private kreftene til å ”samles og forenes”. Bak filantropien fanst også ei klasseinteresse, og Nissen appellerte til denne:

”De lavere Klassers Velvære (er) en nødvendig Betingelse for de høiere Klassers og det hele Samfunds Velvære.”⁵⁰

9.4.2 Opplysning som vilkår for framsteg og økonomisk vekst

For Nissen gikk vegen til sosial integrasjon og samfunnsharmoni gjennom skole og opplysning. Aschehoug la vekt på å nå same resultat gjennom økonomiske og sosiale verkemiddel.⁵¹ For ”materialisten” Aschehoug hadde opplysninga også ei økonomisk

⁴⁶ *Folkevennen*, 1855, s. 210–11.

⁴⁷ Nissen, 1851, s. 296–97; St. forh. 1951, 2, s. 40 ff.

⁴⁸ Sundt, 1967, s. 203.

⁴⁹ Sundt, 1968, s. 325.

⁵⁰ Nissen 1852 og Nissen, 1854, sitert frå Seip, 1975, s. 102.

⁵¹ Seip, 1975, s. 13.

side, og han la meir enn Nissen vekt på kunnskapar og haldningar som var viktige for arbeidsmannen. Han viste også til – 143 år før Kompetansereforma – den internasjonale og globale konkurransen. Ved å heve det allmenne opplysningsnivået skulle nasjonen hevde seg internasjonalt ”med enda større insigt, Omtanke, Flid og Orden, end man gjør i andre Lande”.⁵²

Både i Nissens pedagogikk og i Aschehous politiske og økonomiske syn var det individuelle og samfunnsmessige formålet med opplysninga kopla saman. Veggen gikk alltid frå individet til det ”heles Velvære”. Vi ser dette i Aschehoug si tenkinga omkring moral. For mange i samtida var det ein klar samanheng mellom moral og økonomi, slik også Eilert Sundt hevda i undersøkinga si av arbeidarklassen i bydelen Piperviken i Christiania.⁵³ Fattigdom skuldast manglande moralske eigenskapar eller kvalitetar som t.d. fråvær av sparesans, svak sjølvdisiplin, ”usedelighet” osv. Det var slike oppfatningar som gav påskott til å skilje mellom verdige og uverdige trengande i fattigomsorga, og tradisjonelt opplysningsarbeid skulle forbetre individets moral. Aschehoug gav dette teoretisk legitimitet ved å sette opp eigeninteresse, ”foretakelsesånd”, ”selvirkomhet” og moral som dei dynamiske faktorane og drivkreftene i det økonomiske livet. Den økonomiske eigeninteressa var dessutan ein viktig moral-dannande faktor. Å sørgje for seg og sine var å handle moralsk, og innsikt i grunnvilkåra for det økonomiske livet var både ein føresetnad for moralske eigenskapar og styrkte desse. I denne tankegangen vart opplysning noe som ikkje berre kunne endre individet, men endre samfunnet.

Etter liberalistisk økonomisk teori fall eigeninteressa saman med fellesinteressa. Aschehoug tilførte denne teorien eit viktig moment ved at eigeninteressa måtte tilførast innsikt dersom ho skulle verke positivt. Dersom eigeninteressa eller ”Foretagelsesaanden” ikkje førte til framgang og lykke, var det ”Indsigter” som mangla.⁵⁴ Det var nettopp dette samspelet mellom eigeninteresse og fornuft som var sjølv dynamikken i sivilisasjonsprosessen for Aschehoug.⁵⁵ Graden av opplysning og innsikt avgjorde om eigeninteressa førte til framgang for samfunnet, og derfor engasjerte Aschehoug seg i folkeopplysninga.

Denne tenkinga hadde viktige konsekvensar for synet på staten. Teorien om eigeninteressa og sjølvverksemd vart berebjelken i legitimeringa av den passive staten og vart overført både til fattigomsorg⁵⁶ og næringspolitikk. Å fråvike sjølvhjelpsprinsippet var å svekke den økonomiske framgangen. Men å gi den trengande opplysning svekte ikkje evna til å greie seg sjølv, det stimulerte tvert imot sjølvverksemda. Sosiale problem var i det heile eit spørsmål om opplysning og oppseding - ei haldning som var delt av mange, t.d. av samtidige kristensosialistar i England.⁵⁷ I staden for direkte hjelp skulle den fattige få ”forædlende Oplysning”, som Nissen uttrykte det.⁵⁸

⁵² *Folkevennen*, 1855, s. 197.

⁵³ Sundt, 1968.

⁵⁴ *Folkevennen*, 1855, s. 189.

⁵⁵ Seip, 1975, s. 94.

⁵⁶ Jmf. Innstillinga frå Fattigkommisjonen i 1856.

⁵⁷ Kelly, 1970, s. 185.

⁵⁸ Nissen, 1852.

9.4.3 Folkeleg fornuft som kunnskapskjelde

Til å byrje med delte Eilert Sundt det tradisjonelle synet at opplysninga av folket måtte kome ovanfrå gjennom m.a. bøker og skrifter. I 1850-åra arbeidde han aktivt for å opprette offentlege bibliotek og private bokforeiningar og omtala bøker som eit av dei viktigaste middel til "sand danning".⁵⁹ Men seinare vart han meir skeptisk, og utover i 60-åra framheva han læring gjennom arbeid og erfaring som meir viktig for individets sjølvopplysning. I 1863 ville han "beklage det som den største Ulykke" om bøker skulle bli det aller viktigaste dannelsesmiddelet. I staden framheva han "Slægternes nedarvede Livs-Visdom og Folke-Skik" som kjelde til kunnskap.⁶⁰ Sundt fekk nemleg større syn for at folk sjølv hadde erfaringar, kunnskapar og innsikter som kunne gi tildriv til opplysning og danning. Han kom til å oppfatte "Begrepet Folke-Oplysning rummeligt" og sa han la noe anna og meir i begrepet enn den gjengse.⁶¹ Opplysning var ikkje ein-sidig overføring av ferdig kunnskap, men å kome den folkelege fornuft og erfaring til hjelp. Oppfatninga om at opplysninga måtte kome ovanfrå, vart supplert med innsikter i at opplysninga også kunne kome nedanfrå som folkeleg opplysning, ein begrepsvariant som Ole Vig ofte tok i bruk. Folkeleg opplysning var det som skjedde gjennom sjølvstudium, samtalar og utveksling av erfaring, tankar og idear i sosiale samvær.⁶² Sundt såg særleg eit opplysningspotensiale i arbeids- og folkeskikkane til folket, og han la i stigande grad "Vægt paa den Oplysning, den Indsigt og Skjønsmhed, som er vunden og fremdeles kan vindes i selve Livet og under udførelsen af den daglige Gjerning".⁶³ Oppgåva for folkeopplysarane var ikkje berre å fylle folket med kunnskap og opplysning dei totalt mangla, men vel så mye å bevisstgjere folk om det dei visste frå før slik at dei kunne seie; "men nu staar det klarare for os. Dette maa vi tænke paa her-efter". Kunne berre "Folket selv komme til at se Sagen i dens Alvor og Sandhed, saa skal det Mislige ligesom falde bort af sig selv".⁶⁴

Endringane som kan sporast hos Sundt var resultat av hans eige folkelivsgransking. Studiane av sed og skikk lærte han at den som hadde blitt "forsvarligt optugtet i den norske Folkeskik, har faaet en ypperlig Opdragelse".⁶⁵ Gjennom studiar av folks arbeid kom han fram til at allmugefolk, som ikkje hadde vitskapleg innsikt, men berre bygde på "lange Rækker af Erfaringer", utførte arbeid som "selv videnskabelige dannede Sagkyndige maa give sit Bifald". Denne oppdaginga gjorde at Sundt kom til å legge særleg vekt på verdien av arbeidet:

"Jeg tror i det Hele taget, at der er intet Arbeide saa simpelt, at det jo, utført med Flid, ha en dannende Indflydelse paa Arbeideren, og det ikke blot med hensyn til Hjertet og Villien, men ogsaa med Hensyn til Forstand og Indsigt."⁶⁶

⁵⁹ Sundt, 1968, s. 82.

⁶⁰ Sitert frå Lunde, 1917, s. 77

⁶¹ *Folkevennen*, 1863 og 1854, s. 443.

⁶² Sjå *Folkevennen*, 1853, s. 99, og artikkelen Levende Oplysning i *Folkevennen*, 1853, s. 154 ff.

⁶³ *Folkevennen*, 1863, her sitert frå Lunde, 1917, s. 77–78.

⁶⁴ *Folkevennen*, 1865, s. 251–52.

⁶⁵ *Folkevennen*, 1865, s. 244.

⁶⁶ *Folkevennen*, 1864, s. 443–44.

Arbeidet adla mannen og gav arbeidarane ”ofte megen Indsigt, uagtet de ingen Skolekundskaber havde”, hevda han.⁶⁷ Eilert Sundt kom altså meir og meir fram til at opplysninga måtte kome frå folket sjølv. Hans kulturforståing endra seg frå å oppfatte kultur som sivilisasjon til at kultur var nedarva sed og skikk som endra seg sakte. Kultur blei uttrykk for folkets fornuft.⁶⁸ Derfor kunne han hevde at kvinnene ikkje stod tilbake for mennene i ”henseende at tilegne sig den Dannelselse og Dygtighed, som Omstændighederne tilstede dem”. Bondeallmugen var heller ikkje underlegen overfor dei høgare klassane når ein tok omsyn til dei ”simple og haandgripelige Omstændigheder”.⁶⁹ Sundt ville forstå folkelivet, og kom gjennom folkelivsgranskinga si til å forsvare tradisjonisme. Han forsvarte kvinnes husstell og bondens gamle driftsmåtar og støtta husfliden, småindustrien og sjølvhjelpshaldninga.⁷⁰ Han vart derfor oppfatta som bakstrevar av visse framstegsoptimistar som ville ”drage Aalmuen fram med Dampkraft og snu up ned paa det gamle nationale Landliv”, som Vinje uttrykte det.⁷¹

Men med desse synspunkta kom han i utakt med sine samtidige folkeopplysjarar. Det vekte særleg oppsikt at han byrja å tvile på samanhengen mellom opplysning og ”sedelighet”. Skotsk befolkningsstatistikk viste t.d. at det slett ikkje var noen samanheng mellom uekte fødsjar og manglande skoleopplysning, fann Sundt ut. Tvert imot var det flest uekte fødsjar der opplysninga stod høgast. Sundt måtte konkludere med at ”Skotlands Exempel tjener altsaa ikke til at godtgjøre, at dens Slags Oplysning eller Skoledannelse hjælper til at forædle Sæderne”.⁷² Reaksjonen kom m.a. frå lærar i kjemi ved landbrukshøgskolen på Ås, Anton Rosing. Han reagerte særleg på at Sundt kunne ”mangle den dybe Tro paa den inderlige Overbevisning om Oplysningens Magt ogsaa i sædelig retning”. Dette ramma sjølv grunnlaget for opplysninga, og Rosing nekta derfor å erkjenne det skotske materialet som Sundt bygde på, og hevda at det gikk ”stik imod al sund Fornuft og al paalidelig Erfaring”.⁷³ Men da Sundt også møtte motbør frå styret i Folkeopplysningsselskapet, som forsøkte å få Rosing til medredaktør for Folkevennen, trekte Sundt seg frå redaksjonsjobben og arbeidet i selskapet.

I ettertid er ikkje Eilert Sundt blitt ståande som anti-modernist. Han delte den herskande sivilisasjonsideologien og tru på framsteget som rådde i samtida. Men for reformisten Eilert Sundt var det sunne framsteget avhengig av at allmugen verdsette sitt eige og bygde på sine potensiale for utvikling. Det var ”den stille gang i folkets vekst” Sundt trudde på.⁷⁴ Allmugens største potensiale låg etter hans syn i folks sunne sans som ”hjælper til at holde Ligevægt i Samfundet ved at modstaa utidige Forandringer i Anskuelser og Sæder”. Til skilnad frå mange i samtida som dyrka folket, men ottast allmugen,⁷⁵ kom Sundt til å oppfatte allmugen som alliert i hans sosiale reformideologi. Uttrykt i eit notidsaktuelt språk, kan Sundt tolkast som talsmann for erfaringslæring.

⁶⁷ *Aftenbladet*, 1865, s. 65.

⁶⁸ Seip, 1983.

⁶⁹ Sitert frå Lunde, 1917, s. 82.

⁷⁰ *Morgenbladet* 2. og 3. juli, 1968, også trykt i *Verker i utval*, 9, 1975, s. 395 ff.

⁷¹ *Skrifter i Utval* I, 1883, s. 597.

⁷² *Folkevennen*, 1864, s. 662–64.

⁷³ *Aftenbladet*, 1865, nr. 65 og 66.

⁷⁴ Uttrykket er frå eit dikt av Jonas Lie ved gravferda til Sundt (Seip, 1983, s. 63).

⁷⁵ Dokka, 1967, s. 277.

Det har vore eit pedagogisk honnørord i all seinare vaksenopplæring. John Dewey sitt slagord om ”learning by doing” kan såleis passe på kunnskapssynet til Sundt.

9.4.4 Vekselverknad og sjølvopplysning

Motsetninga mellom det å oppfatte folkeopplysning som spreiding av kunnskap ovanfrå og ned til folket, og det å hevde at opplysning også kan gå ut frå folket sjølv, let seg sameine i begrepet vekselverknad og idealet om sjølvopplysning. Desse begrepa bygde bru mellom idealistane og materialistane i folkeopplysningsselskapet.

Vekselverknad var eit nøkkelbegrep i opplysningsidealet til Grundtvig og bygde på ei overtyding om at vanlege folk kunne ha visdom og innsikt på høgde med dei såkalla lærde eller danna. I 1840 skreiv Grundtvig om dette:

”Jeg har for Øie, en Oplysnings-Anstalt nemlig, hvorved Folket efterhaanden vaagnede til Selv-Bevidsthed, og hvor Lederne lærde ligesaameget af Ungdommen, som den af dem, en saadan levende Vexel-Virkning og indbyrdes Underviisning, hvorved der lagdes Bro over det svælgende Dyb ... mellem hardtad hele Folket paa den ene, og ... saakaldte Dannede og Oplyste, paa den anden Side.”⁷⁶

Med begrepet vekselverknad flytta også Grundtvig fokuset frå undervisning til læring. Mange emne kravde ”Veiledning af de bedste”.⁷⁷ Men kunnskap ville og kome fram gjennom dialog:

”Man blot behøvede at sætte (folk) i levende Vexel-Virkning”, så ville dei ”lære meget om Fædrelandet, man aldrig før havde vidst, og ... aabne de Videlystne den allerbedste Leilighed til foreløpig at stifte Betkjendskab ... med Livet og Rørelsen i hele deres Danske Fædreland.”

Heilt tilsvarande tala Eilert sundt om vekselverknad som ”Kretsløp av Aandelige Strømme” der både allmugen og dei danna klassene hadde noe å gi kvarandre.⁷⁸ For Monrad, var det ”levende Vekselvirkning med hele den civiliserede Verden” som opplyste og danna mennesket.⁷⁹ Nissen uttrykte dette slik:

”Videnskapen, efter at være tilegnet og bearbejdet af Videnskapsmændene, ligesom assimileres med folkets aandige Væsen.”⁸⁰

Monrad tenkte seg dette som ”Indforlivelse”, og det var ein organisk prosess som skjedde sakte over tid. Den rette ”Indforlivelse” måtte ”komme indenfra, fra Folket selv ... al Folkeopplysning ... maa være folkelig og have et nationalt Præg”. All kulturell tileigning som skapte framgang ville på ein inderleg måte slutte seg til det som alt

⁷⁶ Sitert frå Slumstrup, 1983, s. 50.

⁷⁷ Til Nordmænd om en Norsk Høi-skole, 1837 i *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast*, 1968.

⁷⁸ *Folkevennen*, 1865, s. 246.

⁷⁹ *Folkevennen*, 1855, s. 210.

⁸⁰ St. forh. 1851, 2..

eksisterte, vekse ut frå det og ikkje berre bli ei mekanisk tilføyning.⁸¹ Monrad la vidare vekt på at det burde vere eit harmonisk forhold mellom folks praktiske liv og danninga. Derfor måtte det heller ikkje bli for stor kløft mellom generasjonane, noe som han frykta dersom ein berre utbygde skolevesenet og ikkje følgde opp med tilbod til vaksne og eldre. Monrad argumenterte følgjeleg for vaksenopplæring. Alle måtte delta i den ”voksende Oplysning”, men reformer måtte kome som frukt av behov, ”bevirkas gjennom egen Erfaring”.

”Hvor Dannelsen ikke mødes af en dybfølt folkelig Trang, hvor den ikke kræves af Folket selv, der bliver den kun noget Kunstigt, Fremmed, Ufordøiet - ingen organisk, naturlig Oplysning ... Folket tilsidst maa oplyse sig selv.”⁸²

Dei andre leiarane i Opplysningsselskapet samstemte langt på veg med Monrad i dette synet. All ”Dannelse er i sit Væsen Selvdannelse”, sa t.d. Hartvig Nissen.⁸³ Men også dette begrepet om sjølvdanning hadde fleire tydingar. Monrad kopla det til det ny-humanistisk inspirerte idealet om ”indforlivelse” med den klassiske kulturen. For Nissen var det i større grad ”fra Livet ... at Individet skal hente det væsentlige Stof for sin Dannelse”. Oppdragaren si rolle var å ”sætte Individet i en saa stærk Vexelvirkning til Livet som Muligt”. Det var vekselverknad mellom liv og erfaring, mellom ny kunnskap tilført utanfrå og etablerte innsikter som var sentralt for Nissen. Derfor ville han ha livsnært stoff inn i skolen, dvs. naturfag og andre realfag, slik at det blei større samsvar mellom dannelsingsstoff og livsforhold. Nissen ville ikkje gå med på dei ”ensidige Humanisters Vildfarelse” at berre klassiske språk var dannande og utvikla tankeevna.

Ut frå si tillit til folkeleg fornuft og visdom hadde også Eilert Sundt tru på sjølvopplysning. Å undervise seg sjølv var mest som eit ideal, og han uttrykte stor skepsis til at ”menigmand maa undervises og atter undervises”. Allmugen måtte sjølv ”arbeide sig op til et høiere Trin af Uafhængighed, Velvære og Dannelse”.⁸⁴ I mangel på skolar var dette også ein dyd av naudvende. Ungdomsåra etter obligatorisk allmugeskole - åra mellom 15 og 25 - framstilte Sundt som ”Selv-Undervisningens Tid”. I desse åra burde ein planmessig nytte sine fritimar til vidare øving i lesing, skrivning og tileigning av kunnskapar. Sundt tenkte seg ”Selv-Undervisning indført som staaende Skik” der sjølvstudiet vart supplert med rettleiing ved ein søndags- eller kveldsskole. Kopla til utbygging av allmugebibliotek, som han ivra sterkt for, var det såleis ei idealistisk system for vaksenopplæring han teikna opp.⁸⁵

Den sjølv lærde Ole Vig hadde eit tilsvarande positivt syn på sjølvopplysning og definerte det i grundtvigiansk ånd som utveksling av erfaringar og kunnskap mellom individ og mellom samfunnsgrupper. I ein artikkel i Folkevennen oppmoda han til å danne foreiningar som gjennom samtale og foredrag kunne spreie opplysning i by og bygd.⁸⁶ Søndagskveldane burde vere eit særleg høveleg tidspunkt, og han appellerte til

⁸¹ Christophersen, 1959, s. 112.

⁸² *Folkevennen*, 1855, s. 210–12.

⁸³ Nissen, 1856 a.

⁸⁴ *Morgenbladet*, 26.10.1866.

⁸⁵ *Folkevennen*, 1859, s. 87–127.

⁸⁶ *Folkevennen*, 1853, s. 154 ff.

alle klasser om delta. Han tenkte seg særleg at skolelærarar, studentar, kandidatar og ”endog enkelte” embetsmenn kunne stille seg i spissen for eit slikt ”levende Oplysningsværk”. Vig rekna med at ungdommen ville delta med iver, og han inkluderte også kvinnene. I røynda var det eit tidleg framlegg om ungdomslag Vig lanserte, og han gav begrepet sjølvopplysning ei tyding som eit kollektiv arbeid for å lære seg noe i fellesskap.

FOLKERØRSLENE SI TID FRAM TIL 1940

Frå dei første spreidde opplysningstiltak på initiativ av einskildpersonar, blir folkeopplysninga frå andre halvdel av 1800-talet ei sak for folkerørslene og dei frivillige organisasjonane. Dels er det idé-, verdibaserte og humanitære rørsler og organisasjonar som vil fremje t.d. avhaldssaka og helseopplysning, og det er andre meir ideologisk nøytrale organisasjonar som tar opp opplysning og vaksenundervisning som primær oppgåve. Men for mange rørsler og organisasjonar var opplysningsarbeidet ein integrert del av kampen for eit kulturelt, ideologisk eller politiske hegemoni. I denne delen skal vi sjå at staten engasjerer seg i folkeopplysninga, og brevskolane er døme på at vaksenopplæring også blir eit område for den private marknaden.

10 AVHALDSRØRSLA

Avhaldsrørsla er ei av dei eldste organiserte folkerørslene, den ”første mektige sociale bevegelse i Norge”.¹ Slik som arbeidarrørsla var ho ein del av ei større internasjonal rørslle. Dei første avhaldsforeiningar vart stifta i USA i byrjinga av 1800-talet.² Men den norske bakgrunnen for rørsla er at brennevinsbrenninga vart gitt fri i 1816. Det medførte eit auka forbruk av brennevin som synleggjorde skadeverknadene. Den umåtelege brennevinsdrikkinga trugar med å øydeleggje nasjonen både intellektuelt og moralsk, hevda Ludvig Mariboe i 1827.³ Kampen mot alkohol vart tatt opp, og i 1830-åra vart dei første måtehaldsforeiningar stifta. Ein av pionerane var Kjeld Andresen, som var redaktør av bladet *Maadeholdstidende*, og han fekk statstilskott til å reise rundt og organisere avhaldslag. Han gav også ut ei *Haandbog i Afholdsreformens Grundsætninger* som i tillegg til ideologisk stoff inneheldt praktisk rettleiing i å organisere avhaldsarbeidet. 1845 gikk så foreiningane til Andresen saman i ei landssamanslutning, *Den norske Forening mod Brændevinsdrik*. Medlemstalet kom opp i 30.000 medlemmer, men foreininga vart oppløyst i 1869 etter at Stortinget drog inn statsstøtta. I tillegg kom fanst ei konkurrerande samanslutning, *Det norske Afholdsselskab*. Men denne nådde aldri ut over sitt basisområde, Sørvestlandet, og gikk inn i 1889.⁴

Tilbakegangen for måtehaldsrørsla vart meir enn kompensert for av ei ny organisasjonsbølge frå slutten av 1850-talet som tok opp totalavhald som program. Pioneren var Asbjørn Koster som henta inspirasjon frå England, Irland og USA. Totalavhaldsforeiningane danna ei landssamanslutning som i 1875 tok namnet *Det Norske Totalavholdsselskap* (DNT). I tillegg oppstod ei nye grein, også inspirert av utanlandske føredøme. Det var *International Order of Good Templar* (IOGT) som etablerte seg i Norge frå 1877. Det var lite i sak som skilde IOGT frå totalavhaldsrørsla, og i 1890-åra kom ein felleskomité i stand for alle avhaldsforeiningar. I 1905 tok denne namnet *Avholdsfolkets Landsnemnd*.

Det store gjennombrøtet for avhaldsrørsla kom i 1880-åra, og ho vart den største frivillige folkerørsla i landet målt etter medlemstal. I 1887 var det 83.000 medlemmer i DNT. Ein ny vekstperiode kom etter 1900. Da ekspanderte også IOGT kraftig. Toppunktet kom under eller like etter første verdskrig da det var godt over 200.000 organiserte avhaldsfolk. Fleirtalet av desse var med i DNT som hadde mest 140.000 medlemmer i 1913. IOGT nådde opp i eit medlemstal på 67.000.⁵ Rørsla vart utbygd med eigne kvinnelag, ungdomslag og barnelag. Ei rekkje yrkesgrupper, t.d. jernbanefolk, lærar, prestar og lækjarar organiserte dessutan eigne lag og landsomfattande forbund. Lærarane var særleg godt representerte, både i medlemsflokken og i leiarsjiktet. Rekrutteringa kom elles i stor grad frå dei nasjonal-radikale og frilynde (som

¹ Keilhau, Wilhelm (1931). *Det norske folks liv og historie*, bd. 9, s. 58.

² Kolstad, 1992, s. 10.

³ *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 214.

⁴ Kolstad, 1992, s. 11.

⁵ *Studie-Årbok*, 1934, 1934, s. 24.

røysta Venstre) og det kristne lekfolket. Mange av medlemmene sokna til arbeidar-rørsla, men arbeidarane danna eit eige avhaldslandslag i 1932. Embetsmenn og akademikarar som hadde spela ei stor rolle i den første organiserte avhaldsrørsla, var derimot lite med i den nye etter 1900.⁶

Avhaldsrørsla kom altså til å bli godt organisert og utvikla eit livskraftig organisasjonsarbeid i miljø der slikt var ukjent.⁷ I tillegg til si primære oppgåve, tok rørsla opp eit breitt kulturelt arbeid. Mye av dette vart organisert gjennom særslag eller underavdelingar som dreiv med sang, musikk, sjuke- og hjelpekasser, syarbeid, folkeviseleik, teater og ikkje minst studiearbeid. Rørsla hadde og sine egne blad og tidsskrift og etablerte forlagsverksemd. Avhaldsfolk stifta dessutan eit politisk parti i 1905, men gjorde seg mest gjeldande som pressgruppe overfor (og innafor) andre parti. Avhaldsrørsla fekk kort og godt ”en iøynefallende plass i norsk organisasjonsliv, ikke bare i kraft av sin størrelse, men også som forbilde og opplæringsmiljø på foreningssektoren”.⁸

10.1 Mål og politisk strategi

Det primære formålet for avhaldsrørsla var å minske eller avskaffe bruken av alkohol. I gjennombrøtstida var det mange utålmodige organisasjonsfolk som halla mot ein alt-eller-ingenting strategi. Dei arbeidde for å avskaffe produksjon og omsetjing av alkohol gjennom eit riksomfattande forbod. Men Sven Aarrestad, formann i DNT frå 1887 til 1927, var realpolitikar og skeptisk til ei total forbodslinje. Han gikk meir inn for ein bit-for-bit strategi, dvs. å fordrive alkoholen gjennom lokale vedtak av folket sjølv i by og bygd. Ein slik strategi ville krevje konsentrasjon om organisasjons- og opplysningsarbeid, for saka dreidde seg om ein idékamp, i følge Aarrestad.⁹ Alt i ein programartikkel i 1883 framheva han at denne kampen måtte førast på det politiske planet.¹⁰ Men under første verdskrig vart det forbodslina som vann fram, og etter folkeavrøysting i 1919 vedtok Stortinget forbodet mot all brennevin og sterk vin. Avhaldssaka vann ein siger, men organisasjonen tapte medlemmer. I kampen om opinionen og politisk makt vart organisasjonsarbeidet forsømt. Men da forbodet fall etter ny folkeavrøysting i 1926, vart Aarrestad si gamle line, ”det lokale vetos linje”, igjen hovudstrategien. Gjennom denne skulle alkoholen, eller rettare sagt handelen med alkohol, fortrengast frå område til område. I 1934 var over tredjeparten av byane tørrlagde, og 83 prosent av landkommunane hadde ikkje sal eller offentleg servering av alkohol.¹¹

Denne strategien medførte ein ny giv i opplysningsarbeidet. Men medlemstalet i den organiserte rørsla gikk tilbake, og det svekte håpet om å vinne folkefleirtalet for alkoholpolitiske krav. I den største organisasjonen, DNT, var medlemstalet nede på 55.100 - derav 34.400 vaksne - ved årsskiftet 1939–40.¹² Men ei trøyst for rørsla var at

⁶ Fuglum, 1978; s. 386; Fuglum, 1984, s. 89 og 115.

⁷ Christiansen, 1984, s. 250.

⁸ Fuglum, 1984, s. 113.

⁹ Fuglum, 1984, s. 96.

¹⁰ Christiansen, 1984, s. 272.

¹¹ D. Vefald i *Studie-Årbok 1934*, s. 24.

¹² Fossgard, 1984, s. 151.

ungdomsarbeidet i DNT hadde framgang. Det vart styrkt gjennom årlege sommarskolar, opplysnings- og leiarkurs og ein særskilt agitasjonsmånad i året. Ungdomsrørsla rekrutterte truleg også medlemmer ved å satse på idrett. IOGT var elles opptatt av fredsarbeid, og Norges Godtemplarforbund programfesta dette i 1924. Denne fredsposten vart skjerpa i 1930-åra.¹³ Men arbeidet for fred var inga ny sak, for alt Asbjørn Kloster, påverka som han var av kvekarane, gjorde opplysning om fredsarbeid til eit av formåla da han starta bladet *Menneskevennen*.¹⁴

10.2 Utoverretta folkeopplysning

Avhaldsarbeidet var så og seie bygd på spreiking av opplysning og kunnskap om alkoholens konsekvensar. Pionerane satsa på å spreie budskapet gjennom blad og skrifter. I tillegg til *Maadeholdstidende* og den nemnde handboka skreiv Kjeld Andresen ei *Afholdskatekismus*. Takka vere dette arbeidet fekk han statsstipend for å reise og organisere avhaldslag Avhaldskatekisma vart etter kvart spreidd i 70.000 eksemplar, m.a. til konfirmantar ved hjelp av kommunale tilskott. Pioneren for totalavhaldsrørsla, Asbjørn Kloster, begynte også straks etter den første foreiningsdanninga å gi ut eit blad. Hovudorganet vart frå 1861 *Menneskevennen* som vart lansert som "Et månedsskrift til filantropiske, moralske og religiøse øyemedes fremme og til gagnlig opplysning og belærende underholdning". Bladet vart spreidd gratis til dei fleste folkebibliotek og i somme år trykt i tusenar av eksemplar. Det vart kanskje den viktigaste agitatoren for DNT og avhaldsrørsla. IOGT ga frå starten ut bladet *Den norske Good Templar* og seinare (frå 1905) eit eige medlemsblad, *Godtemplarbladet*. I tillegg kom avisa *Vort Land* i 1894. Ungdomsorganisasjonen *Noregs studerende Ungdoms Avholdsforbund* (NSUA) satsa også på bladverksemd og gav ut *Symra* frå 1906. Under kampen om alkoholforbodet kom så *Folket* som eit fellesorgan for avhaldsorganisasjonane.¹⁵ Endeleg kan vi nemne ungdomsorganisasjonen (DNTU) som gav ut tidsskriftet *Unge viljer* frå 1927. Einskilde nummer av dette kom i opplag på opp til 120.000.

Ein annan type skrifter var dei mange traktatane som DNT gav ut. Fram til 1880 er det registrert om lag 50 traktatar, og noen kom ut i fleire utgåver. Mange av desse var særtrykk av artiklar og stoff som først hadde stått i *Menneskevennen*. Dei fleste var sentimentale forteljingar som appellerte til kjenslene. Eit populært tema handla om drankaren som vart redda gjennom avhald og enda som eit aktverdige menneske. Elles var det noen traktatar av meir opplysnings karakter om alkoholproblemet og somme som populariserte medisinsk fagstoff om alkoholens verknader.

Eit viktig verkemiddel for rekruttering og opplysning om saka var naturlegvis det levande ordet, og avhaldsrørsla la vinn på å dyktiggjere medlemmer til å agitere og propagandere for ideane. Eit døme på dette er losjane i Trondheim som oppretta ein taleskole i 1885.¹⁶ Avhaldssaka vart spreidd ikkje minst gjennom reisande foredrags-haldarar. I byrjinga av 1900-talet vart det særleg satsa på å engasjere vitskapsmenn i

¹³ Sjå m.a. foredrag av Sverre Løberg, trykt i *Studie-Årbok*, 1934, 1934.

¹⁴ Christiansen, 1984, s. 251.

¹⁵ Kolstad, 1992; *Folkelig kulturarbeid*, 1958.

¹⁶ Strøm, 1981, s. 20.

opplysning om dei skadelege verknadane av alkoholbruk. Temaet kom inn i skolen, for ei endring i skolelova av 1896 innførte obligatorisk undervisning om alkohol i tilknytning til faget helselære. Avhaldsrørsla skipa da *Landskomiteen for avhaldsundervisning* for å fremje denne undervisninga og gi ut høveleg undervisningsmateriell. Seinare vart det og satsa på lærarkurs.¹⁷ NSUA arrangerte i noen år kurs på Universitetet i Kristiania med kjende menn som foredragshaldarar. Argumentasjonen svinga i desse åra bort frå moralsk fordøming av alkohol som synd til meir vekt på dei fysiske, psykiske og samfunnsmessige skadeverknadane av alkoholbruk.

10.3 Studiearbeid

Avhaldsspørsmålet vart dermed i auka grad relevant for seriøse studiar, og avhaldsrørsla har ein særskild plass i vaksenopplæringa si historie som pioneren for studieringemetoden her i landet. At det vart slik har kanskje samanheng med at arbeidsmåten var førebudd av den pedagogikken som vi kan finne implisitt i delar av avhaldsrørsla. Kloster hadde lært av kvekarane i England, og hans talar og artiklar bygde på å få diskusjon om motparten sine meiningar og synspunkt. Desse vart så imøtegått på logisk vis, slik at lesarane eller tilhøyrarane kunne få vel underbygde argument for sine sjølvstendige standpunkt. Kloster la også opp til å aktivisere medlemmene og deltakarane på møta ved å stille ei rekkje spørsmål som skulle diskuteras og svarast på. Framfor større krins- eller generalmøte vart også spørsmåla stundom sendt lokallaga på førehand til drøfting.¹⁸ Det vart altså bygd opp ein demokratisk kultur der synspunkt skulle drøftast og analyserast og saker avgjerast etter sakleg og grundig diskusjon. Det er nettopp denne oppsedinga i demokratisk tankegang gjennom samtale og diskusjon som mange seinare har framheva som ei særleg verdifull side ved studieringen.

10.3.1 Oscar Olsson, studiesirkelens far

Føredømet for å organisere studiearbeid på denne måten kom frå Sverige der Oscar Olsson lanserte studiesirklar i vaksenundervisninga. Olsson var aktiv medlem i IOGT, og på eit storlosjemøte i 1902 slo han til lyd for ein ny giv i studiearbeidet. Han tilrådde satsing på studiesirklar som ei samansmelting av ideane om lesesirklar, lånebibliotek og studiekurs. Ein studiesirkel skulle ha mellom 5 og maksimalt 30 deltakarar som samlast omkring studiar av bøker. Sirkelen skulle kjøpe inn like mange bøker som det var medlemmer, og bøkene skulle sirkulere mellom dei. Medlemmene måtte sjølve avgjere korleis dei ville arbeide, men Olsson tilrådde månadlege samlingar med foredrag og diskusjon. Foredraga - av medlemmen sjølve eller inviterte foredragshaldarar - skulle byggje på bøker medlemmene hadde lest, for det var bøkene som stod i sentrum i studiesirklane. Etter endt bruk skulle bøkene gå inn i biblioteket til losjen eller den som støtta studiearbeidet. På dette viset løyste han spørsmålet om å opprette lånebibliotek for medlemmene. Gjennom studiearbeidet ville avhaldsrørsla gradvis kunne byggje opp sine bibliotek, og Olsson tilrådde derfor at dei innkjøpte bøkene måtte representere "så många bildningsgrenar som möjligt, vara gedigna arbeten i populärvetenskap,

¹⁷ Fuglum, 1984.

¹⁸ Christiansen, s. 251 og s. 257–58.

religionsfilosofi, stats- og samhällslära, historia och sist men icke minst skönlitteratur”.¹⁹

Oscar Olsson hadde og eit ideal om at arbeidarklassen måtte opplyse seg sjølv.²⁰ Som god sosialdemokrat var det arbeidarane han hadde omsorg for, og godtemplarane i Sverige var, i følge Olsson, nesten utelukkande arbeidarar. Skal ”något ordentlig göras for denna klass, måste det också görast genom den; den får allt själv taga itu med saken”, hevda Olsson. Derfor kunne ein sirkel ”arbeta mycket bra utan en bestämd lärare, blott den har en driftig och duglig ledare”. Dermed var også lærarspørsmålet – som tidlegare arbeid med studiekurs hadde stranda på - løyst med studiesirkelen som arbeidsform. Med systematisk arbeid og god organisering ville ”varje studiecirkel ... bli en opplysningshärd så god som en folkhögskola”, meinte Olsson.²¹

10.3.2 Norsk implementering

Det var dette idealet det norske IOGT overtok. Spreidde forsøk med studiesirkel skjedde visstnok alt i 1907, men det kom først fart over arbeidet etter at stud. teolog Ivar Aasen kom tilbake frå besøk i svenske avhaldslosjar og byrja å agitere for studiearbeid etter svensk mønster. Etter først å ha stifta ein studiering i sin eigen losje i Kristiania, reiste han rundt og heldt foredrag om studiesirklar. Han fekk fleire interesserte, og særleg var ungdomane i rørsla pådrivarar for studiar. Da Noregs Godtemplarungdomsforbund (NGU) vart stifta i 1909, var eitt av formåla

”Etablering av et planmessig opplysningsarbeide i avholds-, freds- og andre sociale og humanitære spørsmål. Arbeide for opprettelse av lese- og studiecirkler til utdanning av unge agitatorer.”²²

I 1911 registrerte Ivar Aasen 20 sirklar i arbeid innafor IOGT, men han påpeikte mange hindringar som skuldast manglande forståing i losjane, mangel på felles leing og fast organisering. Men eit påtrykk kom no også frå den internasjonale IOGT som ønskte nasjonale studieleiingar som kunne ha kontakt med verdsstudieleiaren. I 1911 valde så IOGT ein studieleiing i organisasjonen som skulle leie studiearbeidet og gi rapport om framgangen. Valet fall på lærar Lars Hørven som hadde denne stillinga til han vart avløyst av Arent Midtbø i 1931. IOGT inviterte Oscar Olsson til å halde foredrag på kurs om studiearbeidet og satsa etter hans tilrådingar på bokinnkjøp i studieringar. Etter eit par år var det i gang studieringar i 20 distrikt, og kjøpt inn over 1.200 bind bøker, vesentleg avhaldslitteratur. I 1915 fekk Hørven gjennom kravet om at studieleiaren skulle vere medlem av rådet i IOGT. Arbeidet kom inn i faste former gjennom lover for studiesirklar, vedtatt i 1916, som påbaud at kvar losje skal ha ein studieleiing og at studiearbeidet skulle organiserast som studiering. Dåverande bibliotekar Arne Kildal hjelpte til med å utarbeide boklister og bokkatalog for studiesirklane. Eit problem var pengar, men frå 1918 fekk studiearbeidet statsstøtte fordi Stortinget fann at det ikkje

¹⁹ Arvidson, 1991. Oscar Olsson sin motion til storlosjemøtet i 1902 er trykt som bilag I i boka..

²⁰ Jmf. Gustavsson, 1991 som knyter sjølvdanningsidealet til Olsson.

²¹ Arvidson, 1991, bilag I.

²² *Studie-Årbok*, 1934, s. 107.

berre omfatta ”viktige edruelighetsspørsmål, men også tjener til gagn for folkeopplysningen”.²³

10.3.3 Vekt på systematikk og organisering

Eit karakteristisk trekk ved studiearbeidet i IOGT var at det skulle skje systematisk og organisert. Dette låg i ideologien til ordenen. Det var reglar for debatt, meldingar og det meste. Så vart og rekneskapsystem og administrasjonsopplegg mønsterverdig for andre organisasjonar. Men orden og system hadde ei vidare meining; ritualbruk og administrasjonsarbeid var viktig for personleg opplæring. Det vart også stilt krav om stor personleg innsats til den som skulle bli ein god møteleiar, sekretær eller rekneskapsfører. Det seremonielle arbeidet gav den sjenerte tryggleik og sjølvtilitt, og arbeidet i losjen vart oppfatta som ”voksenopplæring av stor betydning både individuelt og samfunnsmessig”.²⁴ Leiarane la såleis vekt på å utforme lover og reglar for studiearbeidet. For sjølv om det vart understreka at studiearbeidet var frivillig og at studiesirkelen skulle arbeide fritt, tydde det ikkje planlaust, sa Hørven.²⁵ Alt i 1914 laga han den første handboka for studiearbeid, og ho vart seinare revidert og kom i nye opplag. Arendt Midtbø, som overtok etter Hørven som storstudieleiar, heldt fram med å lage nye handbøker.

Men kravet om fast organisering tydde også organisering ovanfrå. Modellen til IOGT var at det øvste styret, studierådet, sette opp studieplanar i ymse emne og gav råd og rettleiing om korleis arbeidet skulle drivast. Når ein sirkel vart danna, var den første oppgåva å sette opp ein arbeidsplan for heile året. Eit godt utført arbeid føresette alltid ein grei arbeidsplan, meinte Hørven.²⁶ Det vart derfor lagt ned mye arbeid i å lage studieplanar. Ivar Aasen, som byrja med studiearbeidet i IOGT, laga den første som var ei rettleiing for studiesirklar i å bruke boka *Alkohollære*. Seinare utarbeidde m.a. Nils Hjelmtveit (kyrkestatsråd frå 1935) ei rekkje studieplanar i litteratur, astronomi og andre emne. I 1920 sette IOGT ned ei særskild nemnd for å ta seg av dette arbeidet. Studieplanane var oftast trykte i eit vedlegg til Godtemplarbladet, som heitte studiesirkelen, og dermed gjort tilgjengeleg for alle.

I studierettleiingane til Ivar Aasen, Lars Hørven og Arendt Midtbø fanst og framlegg til sakliste for møta.²⁷ Dei varierte noe, men faste punkt var referat frå førre møtet, foredrag og samtale eller ordskifte. Slik som hos Oscar Olsson var det bøkene som skulle gi stoff til samtalen, og ei boksamling ”er så uopløselig forbundet med cirkelen at man kan ikke godt tenke sig en sirkel uten boksamling”, skreiv Hørven i 1927. ”Lesning og samtale med det mål for øie å utvikle det enkelte medlems personlighet er det centrale i cirkelens arbeide.” Men ein måtte tileigne seg kunsten å lese på rette måten, slik at lesinga ”virkelig kan bli til åndelig berikelse og sjelelig vekst”. Hørven tilrådde derfor å

²³ *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 223–24.

²⁴ Strøm, 1976, s. 45.

²⁵ *Studie-Årbok*, 1934.

²⁶ *Studie-Årbok*, 1934.

²⁷ Utanom handbøkene og studieårbøkene 1934–38 finst ei rettleiing av Hørven i *For folkeopplysning*, 1927, s. 170 ff.

byrje med lettare skjønnlitteratur og deretter gå over til ”tyngre skjønnlitteratur og faglitteraturen”. Men dei to typar av litteratur hadde kvar sin funksjon:

”Når det gjeld det eigentlege opplysningsarbeidet so nyttar vi faglitteraturen, og når det gjeld folkedaningsarbeidet so nyttar vi skjønnlitteraturen.”²⁸

Når ei bok var lest, skulle ein av deltakarane gjengi innhaldet på sirkelmøtet. Det ideelle var da ikkje berre å levere ”en tørr referatmessig gjengivelse”, men øve seg opp til å formidle egne inntrykk og ”de tanker og følelser som lesningen kaller til live”. Dette danna så utgangspunkt for samtalen. Det viktige med denne var å slå ”gneisten inn i materien, slå liv inn i stoffet, inn i det arbeidstilfang som medlemene hev sankt i bøker og foredrag. Det levande ord som går frå menneske til menneske er det som åndeleg tala kan skapa liv.” Studiesirklane kunne nøye seg med dette og vart da kalla opplesingssirkel, lesesirkel eller referatsirkel. Men den ”riktige typen” var meir ein kurssirkel som tok opp eit emne til grundigare studium, eller hadde som mål å gjere deltakarane flinkare i t.d. norsk, skriving eller rekning. I 1930-åra var dessutan ein ny type på veg inn, nemleg kringkastings sirkelen eller lyttarsirkelen, der deltakarane samlast omkring eit radioprogram. Også avhaldsrørsla venta seg mye av desse.²⁹

10.3.4 Vidt emnespenn

Studiearbeidet byrja naturleg nok med alkoholspørsmålet og avhaldssaka. Men det dekte etter kvart eit vidt emnefelt. Hørven tilrådde å byrje med det nære og kjende, det han kalla ”heimbygdkunnskap”, dvs. den lokale historia, geografien, samfunnslæra, naturlæra eller studiar av lokale kunstnarar. I prinsippet kunne alt takast opp, og studiearbeidet burde vere allsidig:

”Folkedaningsarbeidet må ha ein vid horisont. Vi må kunne taka mot kulturarven på alle områder og bera han vidare”,

skreiv Lars Hørven.³⁰ For avhaldsrørsla dreiv også kulturarbeid og oppfatta studiar som eit kulturarbeid med ideelle formål. Ho var ei typisk idérørslar der kampen for ideane gav livet meining og verdi. Sentralt i ideologien stod brorskapstanken og fredsaka. Medlemmene omtala kvarandre som brør, og brorskap tydde toleranse og internasjonal solidaritet. Å kunne leve i fred med kvarandre var eit grunnvilkår for det menneskelege samkvemmet som avhaldsrørsla hadde som ideal. Fredssak og avhaldssak høyrde uløseleg saman. Eit utslag av dette var interessa for Esperanto. Alt i 1906–07 vart det sett i gang korrespondanseundervisning i Esperanto, og dette vart følgt opp av andre brevkurs og studiar. Ein føregangsmann og agitator for språket var T. Davidson som stifta klubben *La Espero* og rekrutterte medlemmer over heile landet.³¹

²⁸ *Studie-Årbok*, 1934, s. 15. Sjå elles *For Folkeoplysning*, 1927, s. 170 ff.

²⁹ *Studie-Årbok*, 1934.

³⁰ *Studie-Årbok*, 1934, s. 15.

³¹ *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 231.

10.3.5 Omfang og utvikling

Studiearbeid vart etter kvart eit fast innslag i mange IOGT losjar. I noen tilfelle etablerte studieringane seg som separate lag innafor losjen med egne tillitsmenn, eigen økonomi og eige bibliotek. Somme studieringar heldt saman i årevis med ein kjerne av faste medlemmer.³² Talet på studieringar auka, men stagnerte i 1930-åra på omkring 250 ringar med knappe 3.000 medlemmer. Gjennomsnittleg medlemstal låg på omkring 10–12 personar, og ringane hadde normalt 9–10 møte for året. Jamført med ei samla medlemstal på 39.000 i 1934, deltok vel 7 prosent av medlemmene i studieringar dette året.³³

IOGT var pioneren for studiearbeid, men dei andre organisasjonane i avhaldsrørsla kom etter. Den største av dei, målt etter medlemstal, var Det Norske Totalavholdsselskap (DNT). Men studiearbeidet kom først i gang i 1923 etter påtrykk frå ungdomslaga, for DNT hadde lite pengar til å støtte studiearbeidet og satsa mest på foredrag. Det kom meir fart i det indre studiearbeidet i 1930-åra etter at DNT og ungdomsorganisasjonen (DNTU) danna ein felles studieorganisasjon. Denne vart bygd opp med både fylkesstudieråd og eit landsstudieråd som hjelpte til med å skaffe materiell og studieplanar. Det vart særleg satsa på studieplanar i organisasjonsarbeid for å utdanne leiarar av lag og ringar. Leiaraskolering skjedde elles gjennom kurs, sommarskolar og spesielle studiestemne. Talet på studieringar auka dermed til bortimot 100 i slutten av 1930-åra. Som i IOGT var det ikkje berre avhaldssak som vart tatt opp, men også emne som psykologi, historie, kommunalkunnskap, fredsarbeid og musikk.³⁴

I tillegg til dei to store organisasjonane IOGT og DNT dreiv noen av dei mindre også studiearbeid. Det gjaldt i særleg grad *Noregs studerende Ungdoms Avholdsforbund* (NSUA) som alt frå stiftinga i 1904 satsa mye på opplysningsarbeid, først og fremst gjennom småskrifter og foredrag. Størst betydning hadde nok tidsskriftet *Symra* som hadde mye opplysningsstoff og vart delt ut gratis til studieringar i mellomkrigstida.

³² *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 228–29.

³³ *Studie-Årbok*, 1934, s. 29–30; *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 226 ff.

³⁴ Fossgard, 1984, s. 160 ff.; *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 233–234.

11 NORSKDOMSRØRSLA

Norskdomsrørsla er i dette kapitlet ei fellesnemning for dei tre organiserte rørslene målrørsla, folkehøgskolen og ungdomslaga. Desse tre var ”renningar or same stuven”¹, dvs. at dei hadde eit felles idéopphav, samarbeidde nært, og dei same personane var aktive i alle tre. Vi kunne og ha nemnd bonderørsla i dette hopehavet, og det var dei som gjerne ville tvinne saman alle desse trådane til ein som var sterk nok til å bere fram Norges atterreising, som Chr. Bruun ofte snakka om.²

Målrørsla var i sitt idéopphav eldst av desse tre, men vart seinast organisert. Det teoretiske grunnlaget vart lagt gjennom arbeida til Ivar Aasen og Knud Knudsen omkring midten av 1800-talet, men først i 1906 blei landsorganisasjonen *Noregs mållag* skipa. Folkehøgskolane frå 1860-åra vart på mange vis ein reiskap og frontorganisasjon for målsaka. Å gjenreise det norske målet var ei stor symbolsaka i kampen for politisk og kulturelt sjølvstende, og målsak og målstrev var kampsaker lenge før ein kan snakke om ei rørslle. Alt i 1885 hadde målfolka gjennom Venstrepartiet fått fleirtal i Stortinget for eit vedtak om å gi folkemålet ”full Rett og Fridom jamsides med Bokmålet”.³ Med danninga av ungdomslag fekk så målsaka ein effektiv organisasjon for å spreie det nynorske skriftspråket ut over bygdene. I mange tilfelle var det tidlegare elevar frå folkehøgskolen som danna ungdomslag i heimbygdene sine. Organiseringa skaut særleg fart i 1890-åra. I 1896 danna laga ein felles landsorganisasjon, *Noregs ungdomslag*.

I norskdomsrørsla er det eit komplisert samvirke mellom ideologi, rørslle og institusjon. Eg vil i det følgjande gå inn på alle tre deler; den ideologiske konstruksjonen av folk, synet på kunnskap og danning og idégrunnlag elles, framveksten og organiseringa av rørslene og det institusjonaliserte arbeidet for folkeopplysning. Norskdomsrørsla har ei sentral rolle i nasjonsbygginga på 1800-talet og seinare, men her er det som medskapar til folkeopplysningstradisjonen ho har fått brei plass. For å forstå denne må vi gå tilbake til det romantiske tankegodset og den personen som kanskje i størst grad har formidla tankane til norske folkeopplysarar og som dessutan er ideologisk far til folkehøgskolen, nemleg N.F.S. Grundtvig.

11.1 Grundtvig

Grundtvig vart tidleg kjend her i Norge. Han var ein av kandidatane til eit professor-embete ved det nyoppretta Universitetet i Kristiania 1811, men rasjonalistisk teologi var dominerande, og Grundtvig fekk ikkje stillinga.⁴ Han fekk likevel eit nært forhold til

¹ Almenningen, 1984, s. 83.

² I ein tale i Studentersamfundet 1870 oppmoda Chr. Bruun til samarbeid innafor norskdomsrørsla: ”Maalsagen, Folkehøiskolesagen, Jaabækbevegelsen – det er den samme Sag som vil frem paa forskjellige Enemærker. ... Faar de (dvs.rørslene) Øinene op for denne sammenhæng, saa vil disse tre Traade tvinde sig sammen til en, som nok skal holde”. Sitert her frå Haugland, 1971, s. 12–13.

³ St.forh. 1885, V.

⁴ Skrondal, 1929, s. 21.

Norge og mange nordmenn, og mange prestar støtta seg til Grundtvig i kampen mot rasjonalismen. Grundtvig fann og lesarar og beundrar i haugianarmiljø og ikkje minst i den veksande gruppa av seminaristane. I 1837 var boktrykkar (og haugianar) Christoffer Grøndal på besøk til Grundtvig i København, og med seg tilbake han fekk han eit manuskript til trykking; ”*Til Nordmænd om en Norsk Høi-skole*”.⁵ Her finst mange av dei ideane som pionerane i folkehøgskolen bygde på og utvikla vidare i talar og skrifter.

Grundtvig oppmoda her til å reise ein ny type folkelege høgskolar, og han gjorde det til ei nordisk sak. Hovudformålet var ikkje mindre enn ”Nordens Gienfødselse i sin kæmpe-mæssige og ædle Eiendommelighed”. Han tala om krise og behovet for ei norrøn gjenreising og ei samling av kreftene til dette ”Storværk”. Men det som stod i vegen var ”Folkenes Mangel paa sand menneskelig og borgerlig Oplysning ... det er Oplysning, alminnelig Oplysning, der fattes og kunde frelse”.

Den opplysninga Grundtvig gikk inn for kalla han vekselvis ”folkelig Dannelselse eller Oplysning”, ”Almeen-Oplysning” eller ”livsoplysning”. Med desse uttrykka meinte Grundtvig at skolen skal vere for livet; undervisninga skal springe ut av livet sjølv, det er livet som kunnskapen skal kaste lys over, og undervisninga skal gå føre seg på ein levande måte. Målet, skreiv han i 1837, er å gjere menneska livsdugelege og ”dueligere i deres Dont og lykkeligere i deres Stilling”. Kanskje klarast formulerte Grundtvig dette i eit skrift i 1838 om ”Skolen for Livet og Akademiet i Soer” der det heiter:

”Naar Skolen virkelig skal blive en for Livet gavnlige Oplysnings-Anstalt, da maa den for det Første ikke gjøre Oplysningen eller sig selv, men Livets Tarv til sit Øiemed; og for det Andet tage Livet, som det virkelig er, og kun stræbe at oplyse og fremme dets Brugbarhed, thi ingen Skole kan skabe et nyt Liv i os.”⁶

Den folkelege høgskolen han oppmoda nordmennene til å reise, skulle samle seg om ”Folkets og Landets og Moders-Maalets natur og Beskaffenhed, nærværende Tilstand og naturlige Forbedring og Fremgang”. Grundtvig sitt ideal var ein ”naturlig og fri Skole” som ga ”folkelig dannelse”. Denne sette han så opp mot den ”unaturlige og tyranniske skole” som bygde på den klassiske boklærdomen og var eit ”tomt Hjerne-spind ... Blændværk og Unatur” og berre aktuell for noen få vitskapsmenn og embetsmenn.

Kjeldene til den folkelege danninga låg i litteraturen og historia. Særleg framheva Grundtvig den norrøne stordomstida da nordmennene hadde vist at ”Nordens Folk har af Naturen Kald til aandelig Selvstændighed”. Da vart det skapt ”en af Rom aldeles uafhængig Dannelselse og Bogskat”. Vegen til denne skatten gikk gjennom å ta i bruk morsmålet, og Grundtvig framheva at morsmålet og det levande ordet var reiskap til både opplysning og oppliving. Opplysning om det verkelege menneskelivet kunne ein ikkje oppnå gjennom lesing av bøker, til det dugde berre det levande ordet frå ”Folke-Munde”. Ja, han unnskyldte seg for at han måtte bruke penn og skrift (”spilde Liv og

⁵ Golf, 1996, s. 113. Skriftet er tatt med i *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast* (1968).

⁶ Sitert frå Slumstrup, 1983, s. 41.

Varme på Pen og Papir”) som kunne gi skinn av liv, men ikkje kunne ”udrette saa store Ting eller udrette det Mindste mod Munde”.

I skriftet til nordmennene i 1837 imøtegikk Grundtvig to mulege innvendingar - eller ”Skrupler” som han kalla det - og begge skulle dukke opp etter at folkehøgskolane vart skipa i Norge. Den eine innvendinga var at den folkelege danninga kunne gjere folk vantrøe og ugudelege. Mot dette argumenterte Grundtvig med trua på det gode i menneskenaturen. Han gjekk sterkt imot den gjengse barnelærdommen som blei forfekta av pietismen og dei ”Fromme, at Menneske-Naturen er aldeles fordærvet, saa den maa ikke følges, men skal undertrykkes”. Overtydninga hans var at ”Guds frygt ... trivdes bedst, hvor Folk har Lov til baade at troe og at lære, hvad de vil”. Det var dette synet som seinare vart kalla frisinna eller frilynd kristendom i Norge. Den andre innvendinga han såg for seg var at folkedanninga ville ”føde Ringeagt for grundig Lærdom og ægte Videnskabelighed”. Motargumentet til Grundtvig var at lærdom, vitenskapleg utvikling og danning ikkje stod og fall med ”Latin-Skolen”. Han erklærte at han ikkje ønskte latinen forvist frå vitenskapen, men berre frå den folkelege opplysninga. Det han argumenterte for var ei ny og nasjonal danning, og i dette låg ein visjon om folkekrefter og folkeliv som skulle vekkast og føre til ”en tilsvarende Oplysnings og Vidskabs Opblomstring i Norden ... (en) Nordisk Videnskapelighed” som ville overgå andre.

11.1.1 Påverknaden frå Grundtvig

Skriftet frå Grundtvig til nordmennene i 1837 tende visse planar om å få i gang ein folkeleg høgskole, og Grundtvig sjølv refererer til desse i brev.⁷ Men elles fekk det ingen direkte konsekvensar anna enn at det styrkte dei grundtvigianske miljøa som alt fanst i Norge. Eit slikt utvikla seg i hovudstaden med W. A. Wexels som midtpunkt. Wexels tenestegjorde som prest ved Vår Frelzers Kirke frå 1819 til han døydde i 1866. Han hadde personleg kontakt med Grundtvig, og frå slutten av 1820-åra stod Wexels fram som den fremste talsmannen for grundtvigianismen i Norge og spreidde Grundtvig sine synspunkt i tale og skrift.⁸ I 1850 var han ein av underskrivarane til oppropet om å stifte Selskabet for Folkeoplysningens Fremme. Han vart ikkje særleg aktiv der, men var til gjengjeld ein sentral person i ein krins av grundtvigianarar som byrja å kome saman på mandagskveldane. Der møttest Ole Vig og teologistudentane Olaus Arvesen og Herman Anker. Andre som vanka i same miljøet var organist M. Lindemann og Eilert Sundt, og meir perifert ikkje-grundtvigianarar som Ivar Aasen og Asmund Vinje. Arvesen nemner i memoarane sine at han også møtte Bjørnson der.⁹

Eit anna grundtvigianarmiljø fanst i Trondheim omkring nevøen til Wexels, presten Fredrik Wexelsen. Frå 1853 inviterte han lærarar frå bygdene og byen til eit lag, *Folkestuen*, der det vart halde foredrag om historiske og litterære emne. Arbeidsfolk fekk også tilgang, og i 1856 var medlemstalet oppe i 156. Tiltaket var altså ein slags forløpar for dei seinare arbeidar- eller folkeakademia. Etter forbilde frå Kristiania danna

⁷ Golf, 1996, s. 114.

⁸ Thorkildsen, 1996, s. 73.

⁹ Thorkildsen, 1966, s. 106.

Wexelsen i tillegg ei tilsvarande mandagsforeining i Trondheim, og denne eksisterte heilt til 1881.¹⁰

Det var ikkje tilfeldig at Wexelsen rekrutterte lærarar til *Folkestuen* og mandagsforeininga si. Grundtvig sine idear vann særleg innpass hos den veksande gruppa av seminaristar. Noen av seminara vart rekna som planteskolar for grundtvigske idear; særleg Klæbu seminar under styringstida til H. J. Darre (1839–51) og med Wexelsen som ein av lærarane. Fleire av dei seinare kjende folkehøgskolefolka var tidlegare elevar ved Klæbu seminar, og her fekk også Ole Vig sitt første grundige kjennskap til Grundtvig. Langt på veg kan vi tale om ein grundtvigiansk reformpedagogikk som sakte slo ut i eit meir romsleg kristendomssyn med mindre pugg, tvang og straff.¹¹

Det er og eit tidleg døme på konkrete resultat av den grundtvigske pedagogikken. Det er den såkalla Kragaskolen i Vågå som vart sett i gang av sokneprest H. P. Schnitler Krag omkring 1840. Skolen var to-delt; ein allmugeskole for barn og ein storskole for vaksne, særleg slike som ville bli lærarar. Krag la stor vekt på morsmålet og heldt seg til det levande ordet i undervisninga. Men økonomiske vanskar gjorde at Krag søkte seg bort frå Vågå etter kort tid, og skolen hans vart nedlagt. Noen av elevane frå Kragaskolen finn vi seinare att ved Klæbu seminar, og opplysningsmiljøet som skolen stimulerte til i Vågå, var kanskje ein av grunnane til at Chr. Bruun fleire år seinare var opptatt av å plassere skolen sin i Gudbrandsdalen.¹² Det var også der Ole Vig hadde meint at skolane først måtte kome.

11.2 Dei første folkehøgskolane

I det miljøet som kom saman om mandagskveldane i hovudstaden vart ideen om folkehøgskole drøfta. Ole Vig døydd alt i 1857, men Olaus Arvesen (1830–1917), som i studietida hadde kome ”helt under hans innflytelse”,¹³ gløymde ikkje folkehøgskoletanken. Da Herman Anker (1839–96) byrja på teologistudiet i 1858, fekk Arvesen ein ny venn som vart fengd av same ideen.

11.2.1 Sagatun 1864

I 1864 var Arvesen og Anker ferdige med studiane sine, og Anker hadde nettopp arva ein stor sum pengar etter faren. Dermed låg alt til rette for å realisere hjartesaka om folkehøgskole. Anker og Arvesen leigde lokale i Hamar, og om sommaren offentliggjorde Anker skoleplanen deira og averterte etter elevar. Arvesen sørgde for å gjere tiltaket ytterlegare kjend gjennom ein artikkelserie i *Kirkeligt Folkeblad* der han sjølv var redaktør.¹⁴ Den første folkehøgskolen i Norge starta 1. november 1864 med 52 opptekne elevar. Året etter kunne skolen flytte inn i nybygd hus og fekk namnet *Sogatun*.

¹⁰ Skrondal, 1929, s. 214–15.

¹¹ Skrondal, 1929, s. 218; Thorkildsen, 1996, s. 103.

¹² *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 196.

¹³ Anker, 1939.

¹⁴ Skrondal, 1929, s. 228 ff.; Torjusson, 1977, s. 82 ff.

11.2.2 Vonheim og Christopher Bruun

Ein tredje pioner i folkehøgskolerørsla var Christopher Bruun (1839–1920). Som dei to andre pionerane var Bruun også teolog, men elles mye ulik både Anker og Arvesen. I ung alder hadde Bruun blitt prega av den pietistiske vekkinga, og det var som moden mann han møtte dei grundtvigske ideane. Han fekk også stor sans for den greske kulturen. I 1860-åra tumla Bruun mye med Søren Kierkegaard og kom under hans åndsmakt, hevdar Klaus Sletten i biografien sin om Bruun.¹⁵ Det møtet vart eit vendepunkt i livssynet hans. ”Frå no av er hans livs program å reisa ein nasjonal kultur, eit bolverk mot den halvsluke europeiske oversivilisasjonen, bygd på kristendom og kroppsarbeid”, skriv Skrondal.¹⁶ Det var i desse åra Bruun begynte å tenke på å starte ein folkehøgskole, og han leigde først hus i Sel. Der heldt han folkehøgskole frå 1867, og Bruun kom dermed til å realisere draumen til Ole Vig om ein folkehøgskole i Gudbrandsdalen. Våren 1870 fekk så Bruun høve til å leggje fram livsprogrammet sitt gjennom ei rekke foredrag i Studentarsamfunnet. I desse forma han ut ideane om ei åndeleg gjenreiseing av Norge gjennom bondereising, målreiseing og folkehøgskolar. Foredraga vart haldne oppatt hausten 1876 og blei trykte som bok under tittelen *Folkelige Grundtanker* to år seinare.

I 1871 fekk Bruun tilbod om husvære i Gausdal til folkehøgskolen sin og flytte dit. I 1874 bygde han med hjelp av bøndene i Gausdal eigen skolegard som fekk namnet *Vonheim*. Bruun trakk til seg framifrå lærarar som Kristofer Janson, som var saman med Bruun frå starten i Sel. Til Gausdal kom også Frits Hansen, Yngvar Bøhn og brørne Johannes og Matias Skard. (Bruun gifta seg i 1872 med systema deira, Kari Skard.) For både skolen og miljøet i Gausdal betydde det ikkje så reint lite at også Bjørnson flytta til bygda.

Styrarane og eigarane prega sterkt folkehøgskolane, og Sagatun og Vonheim vart to ulike miljø. Sagatun vart høgsetet for den frilynde grundtvigianismen. Målet til Arvesen var å gi elevane opplysning dei trengte som samfunnsborgarar og gi dei oversyn over og innsikt i folkets materielle og åndelege kultur. Han var dessutan aktiv politikar og kom til å dra folkehøgskolen inn i den aktuelle politiske og kulturelle samfunnsstriden. Skolen til Christopher Bruun vart meir kristeleg orientert. Vonheim folkehøgskole kom til å ligge nærmare praksisen til Christen Kold¹⁷ og hans religiøse vekkingsideologi. Bruun sjølv var meir ein nasjonal-religiøs forkynnar enn lærar og frigjorde seg heller aldri frå pietismen.¹⁸ Bruun knytte for det andre folkehøgskolen enda tettare til bondelivet enn dei fleste andre. Bymannen Bruun kledde seg dagleg i vadmålsklær og levde på bondekost. Eit tredje trekk ved skolegjeringa til Bruun er at han i større grad enn Arvesen og Anker gjorde målsaka til eit ideologisk fundament for folkehøgskolen.

¹⁵ Sletten, 1949.

¹⁶ Skrondal, 1929.

¹⁷ Grundtvig var teoretikar og inspirator for folkehøgskolen, men Kold kom i praksis til å forme utviklinga, og det var og Kold som skapte skoleheimen. Kold grunnla folkehøgskolen sin i 1851 og la hovudvekta på vekking og oppseding. Medan Grundtvig var opptatt av det nasjonale, ville Kold vekke dei unge til religiøst liv. Idealet om vekselverknad hos Grundtvig vart hos Kold og dei skolane han inspirerte til, redusert til ei langt meir lærar- og styrardominert undervisningsform (Slumstrup, 1983).

¹⁸ Det er meir treffande å karakterisere Bruun som streng moralist enn som pietist, hevdar Akerlie (2001, s. 28).

11.3 Norskdomsideologien

Ideologi vil eg her oppfatte som spesifikke mønster av idear og førestellingar, og eg er her særleg interessert i norskdomsrørsla sine førestellingar om folk, kunnskap, danning og opplysning. Noen av pionerane står fram som sentrale idéberarar, og på mange vis kan vi lese Romantikken og Grundtvig si verknadshistorie gjennom desse. Eg vil her trekke fram den romantiske resepsjonen, tolkinga og formidlinga til noen av desse pionerane.

Sentrale talsmenn og representantar for norskdomsideologien er Ole Vig, Olaus Arvesen, Christopher Bruun, Fritz Hansen og Viggo Ullmann. Når de gjeld målsaka spesielt må vi også trekke inn Ivar Aasen og Arne Garborg. Av desse er dei tre første alt nemnde framfor. Mindre kjend, men ei nyttig kjelde for det følgjande, er *Fritz Hansen* (1841 – 1911). Som Arvesen og Bruun var også han teologutdanna. Han var aktiv i Studentarsamfunnet da Bruun heldt sine første foredrag der, og han kom til å utvikle eit varig vennskap med Bruun. Etter først to år som lærar ved Sagatun, tok han i 1874 stilling som lærar ved Vonheim. I desse åra skreiv han på oppmoding frå Arvesen boka *Om Folkehøgskolen og Almendannelsen* som han kalla ”en Redegjørelse og et Forsvar” for folkehøgskolen, men som i første rekkje hadde til formål å gi innsyn i folkehøgskolen sine idear og metodar for ”den dannede Almenhed”. Av denne grunn vart boka mindre folkeleg og agitatorisk enn Folkelige grundtanker, men kan på mange vis måle seg med denne. Morgenbladet nemnde Fritz Hansen som ein av Bruun sine ”Eftersnakkere”,¹⁹ og begge utvikla seg også i konservativ lei. Hansen vart i 1893 formann for det austlandske gardbrukarpartiet Centrum som var ein slags parallell til Moderate Venstre på Vestlandet. Dette var også ei politisk gruppering etter Bruun sitt hjarte, nemleg eit mellomparti av bønder som følgde Venstre i kampen mot embetsveldet og Høgre i forsvaret av kongedømet. Både Bruun og Hansen kom såleis i utakt med dei frilynde og radikale innan både folkehøgskolen og Venstre, særleg etter at begge gikk offentleg ut mot 7. juni vedtaket i 1905 om å avsette kongen og oppløyse unionen med Sverige.

Også *Viggo Ullmann* (1848–1910) var student da Bruun heldt foredraga sine i Studentarsamfunnet. Han vart sterkt gripen, og drog til Danmark for å studere folkehøgskolen før han sette i gang sin eigen skole i Noreg. Men politisk skilde han lag med Bruun og Hansen. Ullmann tilhørte den radikale fløya i Venstre og gikk inn for republikk i 1905. Han var dessutan talsmann for fredssaka – også det i motsetnad til Bruun som melde seg frivillig til å forsvare Danmark mot Tyskland både i 1864 og i 1871 og som dreiv eksersis med gutane på Vonheim.

I det idékomplekset som dannar norskdomsideologien legg eg her vekt på tre element; teorien om folkeånd, ideane om folkeleg opplysning og synet på morsmålet. Andre ideologiske trekk ved norskdomsrørsla vil elles bli tatt opp i samband med presentasjonen av ungdomslagsrørsla.

¹⁹ Skrondal, 1936, s. 42.

11.3.1 Folkeånd

Folkeånd var eit sentralt begrep i Romantikken. Teorien sa at kvart folk hadde "sin eiendommelige Aand", som det heitte hos Vig.²⁰ Begrepet folkeånd peika mot ein kjerne i folket som fanst i opphavet. Vig samanlikna folkeånda med "Jordbunden, hvori al aandelig sæd vel kan spire". Sidan jordsmonnet varierte, fekk dermed idear og oppfatningar ulik ytre skapnad hos ulike folk. Folkeånda verka formande på kulturen, og omvendt vart ytre kulturimpulsar - og det gjaldt og kristendomen, hevda Vig - omforma og prega av kulturen og tradisjonen til folket. Slik kunne han forklare at det oppstod ulike kulturar og tradisjonar.

Grundtvig var overtydd om at kvart folk hadde fått si eiga rolle og ei særskilt oppgåve å fylle i Guds store skaparplan. Vig forklarte dette slik:

"Det ene Folk har en forskjellig Art og Beskaffenhed fremfor det andet, en forskjellig Stræben, Tankegang og Aandsretning og derfor også et forskjelligt Kald at opfylde... Gud har nu engang ladet dem faa sit særegne Præg, og det kan aldri nytte at ville forandre, hvad han har gjort; kun at udvikle sine eiendommelige Anlæg og derved blive et saa dygtig Lem som muligt paa det store Menneskelegeme, en værdig Gren paa Menneskehedens store Stamme, - det er ethvert Folks Pligt. Ved Folkeand forstaar vi den særegne høiere Livskraft, som gennemstrømmer, sammenbinder og opholder Folket, saaat det bevarer sin Selvstændighed og freder om sit Eget."²¹

Vig gir her uttrykk for ein organisk tenkemåte som vart utbreidd med Romantikken. I det romantiske tankegodset fanst det ei "Verdens-Ånd" som Ole Vig biletleg framstilte som stammen på eit tre. Verdenstreet var så spalta i ulike greiner, folkeslaga. Dei hadde sine "forskjellige Folke-Ånder" som kunne "gripe mægtig ind i Menneskers Liv". Idéskaparane til Romantikken, t.d. Herder og Humboldt, tenkte seg at individet utvikla seg analogt med utviklinga av samfunnet eller folket. Det einskilde mennesket kunne derfor avspegle heile tilværet og hadde del i folkeånda.

Teorien om at folkeånda var gitt på førehand og eksisterte i ein eller annan opphavleg tilstand resulterte i ei romantisering av fortida. Folkeånda hadde kome best til syne i Oldtida som ei kjempeånd, ei fridomsånd, ei djup og alvorleg religiøs ånd og ei historisk-poetisk ånd, skreiv Vig.²² Ho kunne slumre, slik som Wergeland meinte hadde skjedd med folkeånda under dansketida, men ho kunne vekkast til live igjen.²³ Opplysninga si oppgåve var nettopp å vekke folkeånda, og Vig sette det folkelege opplysningsarbeidet inn i denne samanhengen. Først når opplysninga fekk vekt og foredla folkeånda, "fremspringer der et tilsvarende Liv, og først da kan Friheden og Grundloven bære Frugt". Den auka interessa for det nasjonale og den byrjande forskinga omkring sagalitteraturen, folkemusikken og det norrøne språket tolka Vig som at "Folkene har begyndt at gjenkjende sig selv".²⁴

²⁰ Vig, 1853 d.

²¹ Vig, 1851 b.

²² Vig, 1851 b.

²³ Vig, 1854.

²⁴ Vig, 1853 a.

Meir kraftfullt enn noen andre utvikla Bruun denne tankegangen. I foredrag og artiklar nytta han ofte uttrykk som ”gjenoplivelse”, ”gjenfødelse” o.l. om prosjektet sitt. Det han sikta mot var å gjenreise den norske folkeånda. Folkeånda var sjela i folkets historiske liv og ”træder frem på alle Områder av dets Åndsliv”. Det var denne krafta som egga til handling, til dåd og storverk, som dreiv dei ”store Mænd til deres Arbeide og Kamp” og dei små til å følgje dei store. Det var kort og godt folkeånda som bar Norges historie og gav denne ”sit eiendommelige Stempel”. Det var også slik, sa Bruun, at ”et folks inderste aandelige eiendommelighed blir den samme til alle tider”, og fanst mest uforfalska hos dei som var minst utsette for ytre påverknad, dvs. bøndene. Derfor låg det ”store aandelige evner gjemt hos vort bondefolk”. Det var bøndene Bruun sette vonene sine til og som folkehøgskolen vende seg til:

”Det er disse dybeste og ædleste kræfter i vort bondefolk, som høiskolen vil friste at kalde paa, at faa udviklet, og derved at faa dem gjort dygtige til at tage anderledes del i vort folks aandelige liv og aandelige arbeide ... Skal der blive nogen gjenfødelse i vore fædres aand, saa er det sikkert at vore bønder maa have en fremragende del i den.”²⁵

I dette organiske synet på mennesket som del av ei særeigen slektsgrein, er individet uløseleg knytt til eit større kollektiv. Denne kollektive forståinga av mennesket er eit sentralt punkt hos Grundtvig. Ein blir først rett menneske når ein let sin eigen frie livsvekst flyte saman med det allmenne livet. Det å vere seg sjølv nok er umenneskeleg, og eit isolert liv er eit spilt liv. Kvar einskild livsgjerning kan styrke eller svekke heile folkets moralske kraft. Alle, anten ein vil eller ikkje, yter sitt tilskott til utviklinga av slektslivet, og det er derfor oppgåva til mennesket å gjere si gjerning som ein del av det folkelege fellesarbeidet, skreiv Hansen. Danningsprosessen er også ei bevisstgjerung om ”sit forpligtelsesforhold til hele Slægtens og til Folkets Liv”.²⁶

I desse romantiske ideane ligg både eit kulturellevistisk og eit nasjonalistisk aspekt. Hos Herder fanst ingen universell målestokk, men kvart folk var unikt med sine egne sanningar, ideal, religion osv. Alle folk var dermed likeverdige og kunne berre forståast ut frå sine føresetnadar og den tidsperioden dei levde i. Kulturen til folket ga berre meining sett ut frå denne kulturen sjølv. Grundtvig kan tolkast som meir nasjonalistisk. Han hevda det var kvalitative skilnader mellom ulike folkeslag og framheva fire ”hovedfolk” som avgjorde utviklinga; jødane, hellenarane, romarane og nordbuarane eller germanarane. Dei tre første har hatt si stordomstid, medan germanarane stig inn på verdshistoria si store scene etter samanbrotet til Romarriket. Men dei trælka framleis under den romerske u-ånd, hevda Grundtvig, slik som skolen under latin. Men i dei norrøne mytane, særleg førestellingane om livet som kamp under ”forsynets styrelse”, fann Grundtvig stoff til åndeleg motmakt og fornying. Misjonen til Grundtvig var å vekke den norrøne stammen til medvit om rolla dei hadde i verdshistoria.²⁷

Det var dette nasjonalistiske trekket Bruun overtok. Det var den germanske stammen som sto ”fremst inden Menneskeheden”, og Bruun meinte ein stod føre ”Begyndelsen til

²⁵ Bruun, 1898, s. 135 ff.

²⁶ Hansen, 1877, s. 59 og s. 80–81.

²⁷ Vind, 1995.

en 'germanisk Renaissance' ... Nordens verdenshistoriske Time slaar ... de norrøne Folk er kaldet". Dei germanske folka var utvalde av Gud til å bli "hovedfolk" i historia; og det kunne berre folk bli som hadde "høie og ædle Anleg", for "Kristendommen har ikke taget Vildmandsfolk og ophøiet til Hovedfolk inden Menneskeheden". I heile verds-historia finst ikkje eit folk som kan konkurrere med det germanske om "Forrangen, undtagen Israels udvalgte Folk", hevda Bruun.²⁸

Den åndelege renessanse som Bruun tenkte på, gjaldt ikkje minst det kristelege livet, og han hevdar at Norden har ein misjon i historia til kristendomen. I foredraget om "Kristendommens Gjenoplivelse" skriv han såleis at den ønskte

"Gjenfødelse af Kristendommen, ... vil udgaa fra den norrøne Stamme. Denne Stamme bærer endnu et Stempel af Ungdomsfriskhed, af ubrugte Kræfter, midt i en aldrende, halvt affældig Tid. Den har paa Grund af Skjæbnens Tilskikkelser kunnet holde sig ren for meget af Europas sædelige Fordærvelse. Og den viser en Modtagelighed for de gudelige og kristelige Strømninger i Tiden, som kanskje ingen andre Folkeslag paa Jorden eier."²⁹

Fremst mellom dei nordiske landa som var utvalde til å fornye kristendomen, stod Norge, og Bruun forsterka dei romantiske førestellingane også Grundtvig hadde om Norge. Han støtta seg dessutan til historikarane Keyser og Munch som meinte at Skandinavia var busett ved innvandring nordfrå, slik at Norge var det mest urnordiske landet. Oppfatninga til Bruun om Norges "eiendommelighet" var såleis ikkje spesifikk innafor idékrinsen til folkehøgskolen. Forfattaren Elster d.e. trudde også på Norges "særlige oppgave i menneskehetens historie", og Eilert Sundt skreiv om "de sagamessige norske bygder".³⁰ Men Bruun heldt lenger fast ved slike førestellingar enn dei fleste og hevda dei med styrke og overtyding.

Det er sterke reaksjonære trekk ved desse ideane; det var "Kristendom av gammel Malm" Bruun ville tilbake til og det gamle folkelivet han ville restaurere. Kristendomen til Bruun vart da også for tungsindig for mange innafor folkehøgskolerørsla, og han sjølv for konservativ. Mange som fall for Bruun sin bonderomantikk vart også skuffa da dei oppdaga at pietismen hadde sterkare fotfeste på bygdene enn den norrøne folkeånda. Bøndene vart dei sterkaste motstandarane av verdslege leseverk i skolen, reformer i kristendomsundervisninga og av kulturradikalismen. Bjørnson, som braut med Bruun, oppdaga at når bøndene vakna, vakna dei til reaksjon.³¹

Teorien om folkeånda vart eit gjenverande element i norskdomsrørsla med konsekvensar for heile vår periode her fram til andre verdskrig. For det første la denne førestellinga det ideologiske fundamentet for den vedvarande programretorikken om atterreising og gjenfødning, noe som i praksis tydde ei dyrking av tida og kulturen som rådde før Norge miste sjølvstendet og kom inn under dansk styre. For det andre la teorien grunnlaget for dyrkinga av bonden, bygda og bygdekulturen. For som Vig hadde

²⁸ Bruun, 1898, s. 26 ff.

²⁹ Bruun, 1898, s. 172 ff.

³⁰ Seip, 1981, s. 13.

³¹ Skrondal, 1936, s. 100.

hevda, fanst folkeanda i den mest "ufordærvede Skikkelse" i avkrokane av landet. Det var særleg "vore Fjeldfolk" som låg nærmast det opphavlege, "den naturlige Bonden".³² Bruun utbygde dette synet og hevda at folkeanda berre levde att på bygdene i "bondens stille indelukkede liv", medan den norske "eiendommelighet" hadde gått tapt i byane "under den overmægtige paavirkning af den udenlandske dannelse".³³ Norskdomsrørsla konstruerte dermed opp ei uoverstigeleg kløft mellom by og land, og identifiserte seg einsegn med bonden, bygda og bygdekulturen. Sidan det var bonden som "heldt liv i oss som nasjon i dansketidi", måtte det og bli bondekulturen og bondemålet som danna "grunnlaget for eit nyreist norsk folkeliv".³⁴ Det var altså først og fremst bøndene som var berarar av den nasjonale identiteten og folkekulturen. Dei utgjorde mergen i folket og nasjonen, og norskdomsrørsla ekskluderte overklassen og pengemakta i byane frå folket. Norsk kultur var synonymt med bondekultur. Denne var heilrend, ekte og nasjonal og hadde ein høgare verdi enn riksmålskulturen som representerte "en anden Åndskultur" og "existerer nærmest kun i Oversættelse", for å bruke Garborg sitt uttrykk frå 1870-åra. For han var språkstriden ein kamp mellom folkekultur og "en herskende Klasses fremmede Indflydelse".³⁵

For det tredje vart målgruppa for folkehøgskolen og for norskdomsrørsla elles å finne på bygdene. Byen og industrisamfunnet vart omtala i negative ordlag, t.d. skreiv Noregs ungdomslag i årsmeldinga 1906–07 at "råskapen frå nærmaste byen" var ein trugsmål mot laga.³⁶ Men ved å opprette bondeungdomslag i storbyane skulle ein både berge den tilflytta landsungdomen frå forderving i byens kulturelle råskap og "hjelpa den veike byungdomen upp or gyrma", som den unge Klaus Sletten formulerte det i eit opprop om å skipe eit bondeungdomslag i hovudstaden.³⁷

For det fjerde: Identifiseringa med bønder førte norskdomsrørsla også inn i eit politisk samrøre med bondeorganisasjonane. Klaus Sletten frå Noregs ungdomslag var t.d. styremedlem i Landmandsforbundet (Bondelaget) ei tid frå 1916.³⁸ Folkehøgskolestyrar Lars Eskeland var i mange år fast talar på landsmøta til Landmandsforbundet, og saman med folkehøgskolestyrar Søren Øvretveit var han og med i ei ungdomsnemnd nedsett av Landmandsforbundet. Høgskulebladet trykte programmet frå nemnda i 1916 og la til:

"Det er folkestyre, bondestyre me vil ha ... bondelagi skal skapa ei folkemeining som dei styrande må retta seg etter".³⁹

Tankegangen om å danne ei nasjonal blokk (i Gramsci si ånd) for å hindre at bøndene gjekk tilbake i tal og i økonomisk og politisk makt var truleg ikkje fjern, og opplysningsarbeidet var ein reiskap som kunne settast inn i kampen om makt og hegemoni. Men sidan norskdomsrørsla, slik som også bøndene, var splitta politisk

³² Vig, 1853 a.

³³ Bruun, 1898.

³⁴ Folkehøgskolestyrar Ludvig Benum i *Høgskulebladet*, 1906, s. 69.

³⁵ Garborg, 1877, s. 224.

³⁶ Noregs Ungdomslag, årsmelding, 1906–07.

³⁷ *Bondeungdomslaget i Oslo*, 1989, s. 17.

³⁸ Kløvstad, 1995, s. 118.

³⁹ *Høgskulebladet*, 1916, s. 97–99.

mellom Venstre og det som vart Bondepartiet frå 1920, kom ingen samla politisk blokk i stand. Venstre var skeptisk til bondelagspolitikken, og tilhøvet mellom fløyene vart særleg tilspissa da Norges Bondelag prøvde å gjere Noregs Ungdomslag til sin ungdomsorganisasjon i byrjinga av 1920-åra. Venstrefolka i ungdomslaga tok sterk avstand frå slike forsøk på å sette "folket i serpolitiske partibåsar alt frå konfirmasjonsalderen".⁴⁰

11.3.2 Folkeleg opplysning

Teorien om folkeanda danna grunnlaget for den kulturelle konstruksjonen av folket som vi har sett døme på tidlegare hos m.a. Wergeland og i Selskabet for Folkeoplysningens Fremme. Folket var ein narrativ konstruksjon knytt til normative førestellingar om eigenskapar som folket hadde i medviten eller sovande tilstand. Folkeleg opplysning blir da eit begrep for ei verksemd med formål å vekke dei postulerte eigenskapane til live og tilføre folket noe for at det skulle bli "hvad det bør", som Vig hadde uttrykt det (kap. 9). Folkeleg opplysning må derfor forståast som eit normativt begrep. Det kan altså ikkje nyttast som deskriptiv analyse av verksemda i norskdomsrørsla, men uttrykker ein ideologi som skal harmonere med konstruksjonen av folket.⁴¹

Folkeleg opplysning var i norskdomsrørsla ikkje folkeopplysning ovanfrå, men var knytt til erfaring og tradisjonsoverføring, slik som vi har sett Eilert Sundt og Ole Vig definerte begrepet. Den folkelege opplysninga var produkt av reflektert arbeid, utveksling av erfaring og den oppsamla viten og tradisjon som kvar einskild kunne bygge si individuelle erfaring på (kap. 9). Folkeleg var på eit kollektiv nivå det som folk hadde felles, og "hvordet det adskiller sig fra andre Folk", sa Vig. Men han la alltid til eit normativt aspekt og sa at folkeleg var også det som passa for folket og tente til "dets sande gavn". På individuelt nivå var folkeleg fellesnemnaren for "den aand som binder det sammen i timelig Henseende, tross Adskillelsen i Stænder og i henseende til dannelse". Vig definerte vidt folket som alle, og folkeleg opplysning var kort og godt det som burde vere "fælles for det hele Folk og passer for alle". Det som fall utanfor, t.d. universitetsutdanning, var "Special-Oplysning".⁴²

Ein tilsvarande definisjon la seinare lærar og folkehøgskolestyrar *Daniel Sæther* fram.⁴³ Folkeopplysning gjaldt den allmennkunnskapen alle i samfunnet, "uden Hensyn til Stand eller Livsvilkår", hadde bruk for. Med det meinte han først og fremst kunnskapar for å kunne meistre livet og utføre "sin Dont vel", dessutan visse kunnskapar om samfunnet, naturen, næringsvegane, samfunnsstyringa, folket, historia og kjennskap til andre folkeslag og kulturar. Sæther framheva særleg kor viktig det var med kunnskap om samfunnet og hadde stor tru på at slik opplysning ville ha positive verknader for å skape "Enighed og Samvirken, Arbeidsomhed og Tilfredshed blant Folket, paa samme Tid som den hindrer Opviglere - Agitatorer - fra at faa den ene Klasse af Landets

⁴⁰ Venstremann og sekretær i NU, Edvard Os (Kløvstad, 1995, s. 118).

⁴¹ Jmf. Nordhaug, 1993.

⁴² *Morgenbladet*, 17.03.1853; *Folkevennen*, 1853, s. 154 ff.

⁴³ Daniel Sæther var utdanna ved Klæbu seminar, blei grundtvigianar og interesserte seg for folkehøgskolen. Frå 1869 var han lærar og styrar ved fleire folkehøgskolar i Austfold og Trøndelag. Han var og stortingsmann frå Trøndelag i 1880-åra (Den norske folkehøgskulen, 1939, s. 84 - 85).

Borgere egget op til Kamp mod den anden". Sæther, som skreiv dette like etter Pariserkommunen i 1871, knytte tråden tilbake til Wergeland sitt ideal – "kun et oplyst Folk kan have fuld Nytte af at være et frit folk" - og viste til samtidshendingane i Paris som døme på kva fridom utan opplysning kan føre til.⁴⁴

Sæther framheva at folkeopplysning (det var hans begrep) og allmenndanning var ein livslang prosess. Kunnskapane fekk ein ikkje berre gjennom skolar, men ved å "give agt" på alt ein ser og høyrer, delta i ulike aktivitetar og supplere med lesing i bøker. Folkeopplysning får ein i livets skole, hevda Sæther, og "man skal lære, saa længe man lever". For Sæther var dermed folkeopplysning langt på veg ein uformell (*informal*) læreprosess.

Eit anna kjennemerke ved begrepet var at opplysninga måtte ha ei folkeleg form. For Ole Vig tydde det at ein måtte ta i bruk morsmålet og drive opplysningsarbeid gjennom det levande ordet. Med klår referanse til Grundtvig hevda Vig at det skrivne ordet var dødt, det "kan vel oplyse, men aldri oplive og duger derfor ikke stort, uden det ledsages af det levende, kraftige Ord i Munden". Folkeleg opplysning skjedde gjennom samtale og skapte noe anna enn "nutidens indpugede Bogstavlærdom".⁴⁵

Eit tredje og vel så viktig kjenneteikn var at folkeleg refererte til eit visst innhald, nemleg at folkeleg opplysning gjaldt opplysning om folket sjølv og skulle "utvide Folkets Selvbevidsthed", som Selskabet for Folkeopplysningens Fremme proklamerte som eit mål. For Vig var dette einstydinge med at opplysninga måtte vere historisk og konsentrere seg mest om "vore egne Forhold, om vort Fædreland og Folk, om vore borgerlige Indretninger og Alt, hvad der maa være os aandelig og hjertelig dyrebart".⁴⁶ Og igjen hadde denne folkelege opplysninga eit normativt siktemål; ein skulle "lære sin Gud, sit Folk og Fædreland at kjende og om muligt faa dem kjær".⁴⁷ Det var slik opplysning folkehøgskolen ville gi. Målet som Bruun stilte opp for skolen, var å byggje opp ein "folkelige Dannelse paa Grundlag af Arven fra vore Fædre". Med det meinte han at den norrøne litteraturen og historia skulle utgjere fundamentet for folkeleg opplysning og danning. Folkeleg var det som "fremtræder i hjemlig drakt". Når det gjaldt framand og importert kunnskapsstoff måtte dette først få sin "nationale Skikkelse" eller finne "en hjemlig Grundvold at bygge sig op paa" dersom det skulle gripe menneskets sjel. Sjølv vitskapen måtte, ifølgje Bruun, ha ein heimleg grunn og "bære Folkets eiendommelige Stempel". Vitskapen må vere norsk, elles blir han "overfladelig og uselvstændig alle dage".⁴⁸

Ole Arvesen, som sjølv var aktiv politikar, innlemma den folkelege opplysninga i eit program for demokratisk politikk. For Arvesen tala om morsmålet, historia og folkekulturen som åndsskattar og arvegods som alle burde få del i. Folkeleg opplysning i hans tankegang var å stykke ut dette godset til alle. Eit anna bilde han brukte, var å kalle "folke-erfaringens skat" ein offentleg allmenning som bør utskiftast. Opplysning var å

⁴⁴ *Folkevennen*, 1871, s. 575 ff.

⁴⁵ Vig, 1852 a.

⁴⁶ Vig, 1851 b.

⁴⁷ *Folkevennen*, 1853, s. 99.

⁴⁸ Bruun, 1898.

”komme den vaagnende folkesans til hjelp”, fortsette ”folkets virkelige forædling” slik at ”folket med stedse større forstand kunde deltage i de mange fædrelandske hverv, som er lagt i dets hænder”. Heile folket må så langt råd er vere ”delagtig i den fælles oplysning”, elles fall arvegodset over i ”nogle enkeltmænds hænder” og blei eit universitetsfag eller bokstudium.⁴⁹ Dermed var folkeleg opplysning også eit program for venstrerørsla i kampen mot både det politiske og kulturelle hegemoniet til embetsmennene, og det var m.a. gjennom norskdomsrørsla at partiet Venstre førte denne kampen. Ei sak av stor reell og symbolsk verdi i denne kampen var målsaka.

11.3.3 Morsmålet

Når Vig og andre framheva verdien av morsmålet, hang det og nøye saman med førestellinga om folkeånda. For berre i morsmålet levde folkets rette ånd, hevda Grundtvig. ”Det er et Legem for Folkets Aand”, som det heitte i eit dikt av Vig.⁵⁰ Han utla dette slik at dersom morsmålet blei for mye endra, ville heller ikkje folkeånda vere den same. Allmugespråket var sprunge ut av ”det Gammel-Norske ... og glemmer eller ringeagter vi vort Modersmaal, saa ringeagter vi ogsaa Fædrenes Aand og Fædrelandet. ... Tungemaal er en aandelig og levende Ting; det udspringer fra Hjærtet og Aanden i os og retter sig altid efter disse”.⁵¹

Det gamle norske målet vart oppfatta som ein skatt fordi det nettopp var norsk og heimleg. Morsmålet høyrte til ”folkeandens ... og folke-erfaringens skat” som Arvesen uttrykte det i 1864. Å ta denne skatten i skriftleg og munnleg bruk styrkte ”folks aandelige og hjertelige udvikling”.⁵² Men Arvesen var ingen ivrig måltilhengar og tok uklare og skiftande standpunkt til målsaka. Han gjekk inn for ei praktisk fornorskingsline i 1864 og henta støtte frå Ole Vig og Knud Knudsen.

Det var først og fremst Chr. Bruun som koplå målsaka til folkehøgskolen. I samsvar med den romantiske tradisjonen knytte han morsmålet (tungemålet som han ofte kalla det) til folkeånda og den folkelege ”eiendommelighet”.⁵³

”Sproget afspeiler Folkets inderste og fineste Eiendommelighed. ... Ethvert Sprog slægter på sit Folk, og høver for det, og for det alene ... med andre Ord: Folke-Aanden har sit bedste Udtryk, sit fuldeste Speilbillede i Folkets Tungemaal.”

Den første og viktigaste gjerninga til den norske folkeånda, var å gjenreise det norske tungemålet, forkynte Bruun. For tungemålet var det viktigaste som folket kunne kalle sitt, og det som sterkast batt folket saman og gjorde det til eitt folk. Språket var ”Folkets store Enhedsbånd”. Han meinte at det norske språket enno fanst levande hos bøndene, og det stamma i rett line frå det som forfedrane snakka i Norges stordomstid.

⁴⁹ Arvesen, 1864.

⁵⁰ Vig, 1915.

⁵¹ Vig, 1852a.

⁵² Arvesen, 1864 gjengitt i *Høgskulebladet*, 1914, s. 205.

⁵³ Bruun, 1898, s. 135 ff.

Programmet til målsaka, slik Bruun meinte det, var å heve bondemålet opp til bokspråk og gjere dette til det herskande språket i landet.

Den organiserte målrørsla henta mye argumentasjonskraft frå desse romantiske førestellingane omkring folkeånda. Og rørsla stod fram som forkjempar for folkeleg opplysning i alle tydingar av begrepet. På denne måten legitimerte målstrevet nasjonal, bondevenleg og demokratisk politikk, og målsaka fekk ein sentral plass i idégrunnlaget til opposisjonen mot embetsmannsveldet. Eg skal sjå nærmare på tre typar av argument for det norske målet.

11.3.3.1 Nasjonale argument

Frå koplinga av språket til folkeånda gikk argumentasjonen vidare til det nasjonale. Ideologen for nasjonale argument var Arne Garborg. Språket var det totale og adekvate uttrykk for den nasjonale "Åndsenhed", hevda Garborg i sitt målteoretiske hovudverk frå 1877. I språkets struktur og klang har vi "ligesom en reflex af selve den åndige Folkepersonlighed. ... Det er i dybeste Forstand Folkets Livshistorie, som er nedlagt i dets Sprog". Språket og folket er jamgamle, sa Garborg, og han gjorde språket til kjennemerke for nasjonen. Så lenge det fanst to språk i landet, fanst det to nasjonar, hevda han. Språket var det nærmaste, inderlegaste og mest fullgode uttrykk for nasjonaliteten, "den kraftigste Bærer af den nationale Selvbevidsthed". Den dansk-språklege danna overklassen kunne kalle seg nordmenn, men dei høyrde ikkje til folket. Folket var allmugen, og berre folket høyrde til "den ny-norske Nationalitet. ... I streng national Forstand er vor Intelligens ... (ein) provins av Danmark".⁵⁴

Garborg knytte altså nasjonal identitet til språket, og utan eit nasjonalt språk ville det ikkje finnast "nasjonal samling og samholdskraft", hevda han.⁵⁵ Bruun hevda til og med at folket ville gå til grunne om det tapte språket sitt. Språket var ein organisme "som er bunden so fast til folket og folkesjæli at det er eitt med henne", som Olav Midttun uttrykte det.⁵⁶ Slike synspunkt vart allmenne for norskdomsfolk, og dei fekk godt roffeste i Venstre. Kampen for det norske språket vart såleis ein del av kampen for det sjølvstendige Norge. Å gjenreise det nasjonale og politiske sjølvstendet og det norske språket var to sider av same sak. Så og seie alle på venstresida i norsk politikk kopla målsaka til det politiske sjølvstendearbeidet. Halvdan Koht sa det t.d. slik i ein tale i 1895:

"Me lyt taka arbeidet upp meir innefraa; auka norskdomen der han er, og skapa han der han ikkje er. I dette arbeidet tek me landsmaalet til hjelp. Maalsaki skal vera det merkje, som me skal samla det norske folket under. Og so, naar me verkeleg er eitt folk, daa skal me taka striden for sjølvstendet vaart up, og daa skal med vinna."⁵⁷

⁵⁴ Garborg, 1877

⁵⁵ Garborg, 1911

⁵⁶ Sitert frå Skard, 1972, s. 88.

⁵⁷ Sitert frå Kløvstad (red.) 1995, s. 67.

Denne argumentasjonen gjaldt også etter at Norge vann den politiske fridomen i 1905. Sven Moren spurte retorisk slik i eit foredrag i 1920:

”Skal vi no når vi har vunne fram til full politisk fridom, endeleg ta oss på tak og reise op att vårt eige tungemål? Eller skal vi ta til takke med det målet som vart oss påtvunge i vår djupaste vanmaktstid?”⁵⁸

Målsaka knytte norskdomsrørsla til Venstre. Venstrepartiet saug næring av målrørsla, og målmennene brukte Venstre til å fremje målsaka gjennom stortingsvedtak.

11.3.3.2 Sosiale og kulturelle argument

Ole Vig og andre lærar og ”reformvenlege” såg med sympati på målsaka fordi denne var ei god sak til å jamne ut ”den store Kløft mellem de Dannede og Bonden”.⁵⁹ Men først og fremst var det ei god sak for dei ”undertrykte” som ikkje tilhørde dei danna og dansk-norsk talande klassene. Målstrevarane knytte kampen for norsk mål til den sosiale og kulturelle frigjeringa av bøndene. Dei ville fri bøndene frå det trykket ”som den fremmede herskende Dannelsen nu igjennem det offentlige lægger paa dem”, sa t.d. Matias Skard.⁶⁰ Dette trykket gjorde at bonden knota under møtet med andre frå overklassekulturen, det gjorde han utrygg og svekka sjølvkjensla. Garborg nemnde frå eiga erfaring ”denne indre Angst for at blive latterlig”.

Garborg hevda det fanst to kulturar i landet, ein norsk og ein dansk. Dette synet var ein attergangar i målargumentasjonen.⁶¹ Målsaka kan vi forstå som kamp om kulturelt hegemoni, og norskdomsrørsla erkjende at ho ville den herskande danninga til livs. Denne vart kalla unorsk, og norskdomsrørsla ville byggje ei ny danning på folkekulturen som hadde overlevd hos bønder under det lange danske herredøme. Til det svarte motstandarane at målfolka ville rive ned fleire hundre års kulturtradisjon. Målfolka nekta ikkje for at riksmålet representerte ein rik, høgverdig og danna dansk-norsk kultur. Men det var ein overklasse- og bykultur som store folkegrupper stod utanfor. Dansk-norsken stengde for deira livsutfalding. Landsmålet ville slik vere ei sosial løftestong for norsk folkekultur.

I denne kulturkampen tydde målfolka igjen til den kulturelle konstruksjonen av folket og fortida. Dei viste til at norsk kultur bygde på eit rikt åndsliv i Norges stordomstid, og hevda at bondekulturen framleis stod like høgt som andre, fordi han var heilrend, ekte og nasjonal. Dette gav avgjerande føremøner i høve til riksmålskulturen. Norsk kultur var ustoggeleg som sjølve livet som sprengde seg fram. Matias Skard hevda at

”Troen på Landsfolkets aandige Kraft og overlegne Evne fremfor vor nuværende fremmede Dannelsen til at bære vort Lands Kultur, er det dybe Skille mellem Maalmænd og ikke Maalmænd.”⁶²

⁵⁸ Moren, 1930, s. 37

⁵⁹ *Den norske folkeskole*, 1870, s. 365.

⁶⁰ Skard, 1972, s. 81.

⁶¹ Jmf.t.d. Hjalmar Storeide, 1938, der den norske kulturen er det sentrale argumentet for målarbeidet.

⁶² Skard, 1972, s. 81.

Målarbeidet knytte seg dermed til ein sosial strid for personleg og kulturell frigjering og til eit vekkings- og opplysningsarbeid for å kunne oppdage, forstå og ta i bruk sitt eige kulturelle grunnlag. Det var ein del av eit samla norskdomsarbeid for å ”atterreisa norsk folkekultur og norsk folkekarakter, og tryggja eksistensen vår som nasjon”.⁶³ Målstrevet knytte seg til bondereisinga sidan det var bøndene den heilstøypte norske kulturen måtte byggje på. Opplysningsarbeid måtte blir det sentrale i dette arbeidet, for skulle bøndene ta den politiske føringa i landet, kravde dette ”eit opplyst, sjølvstendig bondestand”.⁶⁴

11.3.3.3 Pedagogiske argument

I tillegg til desse argumenta av filosofisk, politisk, sosial og kulturell art, fanst det og mange argument av praktisk og pedagogikk art. Som lærar erfarte Ole Vig at det danske bokspråket var eit alvorleg hinder for folkeleg opplysning. I undervisning og alt opplysningsarbeid måtte ein legge vekt på å bruke morsmålet og øve seg på å bruke det, meinte Vig. Språkpolitisk gjekk han inn for ei fornorskingsline slik at allmugespråket kunne bli opphøgd til skriftspråk.⁶⁵

Det var mange som støtta Vig i desse synspunkta og delta erfaringane han gjorde. Landstad skreiv i *Fortalen til Folkeviserne* frå 1853:

”Barnet (maa) naar det begynder at læse vore Bøger, saagodtsom lære et nyt Tungemaal, en Omstændighed, der har en mer hemmende Indflydelse paa Undervisningen i vore skoler, end man i almindelighed er tilbøielig til at tro.”⁶⁶

Ivar Aasen hadde peika på det same og meinte at det var ein urett at

”Byrden av Sprogenes Ulighed skulde falde ... paa selve Folket, paa den tusinde Gange større Almue, som allermost kunde trænge til en Lettelse og ialfald Befrielse fra unødige Møie.”⁶⁷

Også Garborg la vekt på det pedagogiske argumentet for målsaka. Den dansk-norsken som vart presentert for barn og vaksne i skolen, kyrkja og litteraturen var som eit framandt språk som først måtte oversetjast før innhaldet vart forstått. Denne ”evindelige Oversættelse”, skreiv Garborg var den store hindringa for tileigninga av opplysning og kultur.⁶⁸ Garborg ville ha bygdemåla og dialektane inn i skolen, og det var desse han ville byggje målstrevet på. Dette vart ei omstridd line i målrørsla. Garborg gjekk ikkje så langt som Olaus Fjørtoft som skreiv lydrett etter talespråket, men han meinte klart at bruken av dialektane i skolen var eit viktig tiltak for målreising og folkeopplysning.⁶⁹ Målstrevet kravde arbeid, mana Garborg, for motstrevarane ”bekjæmpes ikke rettelig med Ord, men med Arbeid”. Programmet hans frå 1877 om at målsaka først og fremst

⁶³ Storeide, 1938, s. 3.

⁶⁴ Klaus Sletten i *Den 17de Mai*, 27.10.1910, her sitert frå *Almenningen*, 1984, s. 95.

⁶⁵ Vig, 1852a.

⁶⁶ Her sitert frå Garborg, 1877 (1982, s. 220).

⁶⁷ *Norsk Grammatikk*, 1864, s. IV.

⁶⁸ Garborg, 1877.

⁶⁹ Pedersen, 1981.

var ei folkeopplysningssak og uløseleg knytt til skolemålet, vart og hovudlina i målarbeidet dei neste tiåra.

11.4 Danningsteorien

Frå første stund gikk folkehøgskolepionerane til åtak på den eksisterande skolen og herskande førestellingar om danning. Pionerane følgde opp skolekritikken til Grundtvig og gikk til beiske åtak på dei ”aandsdrøbende” skolar som produserte overflod av - ”interesseløse mennesker og døde kundskaber”. Skolen skulle oppdrage for livet og ikkje eksamen, framheva Arvesen, ”det er livet som er den virkelige skole, og dueligheden der er den eneste examen, til hvilken det er umagen værd at ’læse’...”.⁷⁰

11.4.1 ”En ny dannelsesvei”

Det klassiske dannelsesidealet avviste alle innafor folkehøgskolen. Bruun harselerte over at ein måtte kjenne til ein ”slump fremmede tungemaal” for å bli kalla danna. Klassisk danning var noe ytre og uekte som ein smykka seg med, det var ”politur” i språkbruken til Ullmann.⁷¹ Latin og antikk kultur var og kunne ikkje bli anna enn dannelsesgrunnlag for eit bittelite mindretal, eit ”Dannelsens Aristokrati” som Bruun uttrykte det. Enda alvorlegare var at denne embetsdanninga var unorsk og berre ”gjenklang af den europæiske. Den har intet tyngdepunkt i sig selv”. Og ei danninga som ikkje bygde på eigen, heimleg grunn var ”uselvstændig, kraftløs, indholdstom”.⁷²

Det var også meir pedagogiske argument bak kritikken. Latinskolen dyrka den innhaldslause formalismen og dreiv ”aandelig Gymnastik og Forstandsoptugtelse, hevda Ullmann. Slik som Bruun og Hansen ville ikkje Ullmann underkjenne at språkstudiane kunne ha verdi for utvikling av forstand og tankeevne, men han nekta å godta latin-skoledanninga sin ”fortrinlighed. ... Sagen er vel den, at enhver dannelse virker forstandsskjærpende, og det behøver visselig ikke at opstilles som Eneret for den græsk-latinske”.⁷³ Desse folkehøgskolepionerane ville ikkje avskaffe den lærde skolen. Bruun sjølv hadde ekte sans for det estetiske i klassisismen, ja, den greske kulturen hadde sitt fortrinn i ”formens fuldendte skjønhed”, men sto tilbake for den norrønne i ”indholdets dybde og sandhed”.⁷⁴ Men folkehøgskolen skulle vise ein ny veg ved sidan av ”de gamle Skolers Vei til Dannelses og Oplysning”.

Det var også behov for ”en ganske anden Dannelse” enn før fordi vi no levde i ”Folkefrihetens Tid”, sa Bruun.⁷⁵ Det var eit misforhold, supplerte Hansen, mellom tidas ”vidtgaende politiske Frihedsprinciper” og det at danning og opplysning vart gitt berre til eit lite mindretal i samfunnet. Folkehøgskolen hadde derfor også til formål å overføre ”Tidsalderens ideale Frihedsbevægelse paa det politiske Felt”, dvs. førebu

⁷⁰ Arvesen, 1864.

⁷¹ *Oplandenes Avis*, 24.01.1877.

⁷² Bruun, 1898, i 1920 opplaget s. 124.

⁷³ *Oplandenes Avis*, nr. 64, 1873.

⁷⁴ Bruun, 1898.

⁷⁵ Bruun, 1898.

mannen til å kunne delta i det politiske livet som fri og ansvarleg borgar. Folkehøgskolen skulle ”indvinde nyt Land for den almene Dannelse”.⁷⁶

Alt hos pionerane finn vi fleire og dels motstridande oppfatningar om kva som er hovudformålet for folkehøgskolen. For Arvesen var det eit kjernepunkt at skolen skulle kvalifisere elevane til å delta i politikk og samfunnsliv. Han tok utgangspunkt i at landets ”frie Forfatninger” hadde gitt ”Folkets store Flerhed ... Del i den politiske Magt”. Det var derfor nødvendig

”at brede Almendannelsens Goder ud i vide Kredse ... forat ikke Magten, til deres egen og Andres Fordærvelse, skal hvile hos en uoplyst Mængde, som ikke har lært at kjende og ikke er bleven klar over de høiere Formaal for Samfundenes og Enkeltmandens Liv”.⁷⁷

Dette var dei velkjende og brukte argument frå t.d. Wergeland, Soelvold og Thrane som hadde kravd statsborgarleg opplysning. Med eit meir tidsmessig uttrykk var hovudformålet for Arvesen å gi ei medborgarleg utdanning eller oppsede til demokrati.

Men for Hansen og Bruun var ikkje dette hovudsaka. Det overordna var å gi vilkår for at alle kunne bli frie og sjølvstendige menneske, dvs. bli seg sjølv som det var skapt til. Opplysning og danning skulle djupast sett tene til menneskets sjølvrealisering og hindre det sørgjelege spille av ”de ædleste menneskelige Evner, af Menneskeliv i vort Folk og i hele Slægten”. Å kunne realisere sine mulegheiter høyrde til ”de helligste Menneskerettigheder”. Hansen snur det statsborgarlege argumentet på hovudet: Den politiske fridomen ”skal være der for Almenoplysningens og Almendannelsens Skyld, den er et Middel for et høiere Maal end sig selv”. Hansen var såleis ikkje opptatt av større likskap i politiske rettar i og for seg, men av ”de politiske Former” som er nødvendige for eit fritt, vakkert og lukkeleg liv. Målet var den ”sande Almendannelse” som var ”den menneskelige og folkelige Livsudfoldelse”.⁷⁸ Tolka inn i ein meir moderne språkbruk var hovudformålet i følgje denne andre oppfatninga ikkje medborgaroppseding, men personleg utvikling.

11.4.2 Fri vekst og sjølvutvikling

For å kunne forstå denne danningsteorien må vi igjen gå tilbake til Romantikken og særleg til tankeverda til Rousseau. Rousseau var for mange hovudkjelda til førestellinga om at mennesket har medfødde evner og mulegheiter. Dette synet hevdar at mennesket har i seg ei formdannande kraft som ein ikkje kan sjå utan gjennom sine verknader, og denne blir kalla natur. Det vesentlege i all oppseding handlar følgjeleg om å utvikle dei talent og evner som er nedlagde i mennesket. Denne oppfatninga til Rousseau vart overtatt av mange filosofar, pedagogar og diktarar (t.d. Goethe) i den nasjonalromantiske epoken og vart så ført vidare av Grundtvig til folkehøgskolen.⁷⁹

⁷⁶ Hansen, 1877, s. 176 ff.

⁷⁷ Arvesen, 1864.

⁷⁸ Hansen, 1877, s. 176–180.

⁷⁹ Bjørndal, 1964; Lærke, 1976, s. 74

Frits Hansen sette begrepet danning i samband med synonyme eller nærslekta begrep som kultur, sivilisasjon, dyrking og bildning, og alle desse uttrykker, skriv han, at det menneskelege arbeidet skal kome "Naturens Kræfter tilhjælp, saa de kan skyde frit frem og naa den heldigste Udvikling og blive alt det Skjønne og Gode, som de af Naturen bærer Spirernes Mulighed i sig til at blive".⁸⁰ Dannelsesarbeidet består i å rydde bort hindringar for fri vekst og dermed fremje den indre livsveksten. Det gjeld ikkje å skape noen "ny kunstig Kraft", men å la dei "indre naturgivne Love komme til fri og fuld Udfoldelse". I utgreiinga til Arvesen om folkehøgskolen frå 1864 var dette uttrykt som ei åtvaring mot å støype alle i same form utan omsyn til naturlege anlegg. Folkehøgskolen skulle sørgje for "fri og frugtbar udvikling".⁸¹ Hansen utdjupa dette: Mennesket verken skal eller kan "gjennem sin Frihed vælge at blive Andet, end hvad det er af Naturen".⁸² Danninga skjer altså innafrå, og menneskenaturen er både utgangspunktet og endemålet for danninga.

Hansen skilde her lag med ny-humanistane. Dei tok også utgangspunkt i at mennesket har ibuande ressursar til å bli danna, men det vesentlege i danninga, etter ny-humanistisk syn, er å skape noe nytt som ikkje er til stades på førehand. Gjennom tileigning av kulturen skjer ein syntese mellom subjektiv erfaring og objektiv kultur. Danning er i ny-humanistisk teori både forming og omforming. Bruun ligg nær dette synet når han snakkar om å gi sjela innhald.⁸³ Men Hansen hevdar bastant at danninga ikkje kan skape noe nytt eller forme menneska til noe som går ut over den nedlagde spiren i eigen natur.

11.4.3 Sjelsevnenene

Hansen skilde mellom særævner og allmenn-menneskelege grunnevrer eller sjelsevrer ("det menneskelige Væsens grundevrer"). Desse siste definerte han som "de evner, som ethvert Menneske maa være i Besiddelse af for at være et fuldt, helt Menneske".⁸⁴ I samsvar med Grundtvig⁸⁵ delte han grunnevrerne i tre typar; forstand, kjensle og innbillingskraft. Dannelsesarbeidet skal konsentrere seg om desse grunnevrerne, for danning er knytt til "hele den menneskelige Sjæl, det hele Menneske og Menneskeliv".

Kvar av dei tre grunnevrerne kan bli utvikla ved at dei får stoff til sin vekst og blir oppøvd. Dette gjeld særleg forstandsevna som kan utviklast gjennom "formel Opøvelse", slik som i ny-humanistisk teori. Men Hansen legg lite vekt på forstandsevna, og han åtvara mot å utvikle berre forstanden og forsøme dei to andre. Da kunne det bli misdanning. Det viktige var å skape harmoni og likevekt mellom sjelsevnenene.

Kjenslene, "Sjælens dybeste, varmeste Livsrørelse", knytte Hansen på tradisjonelt vis til hjartet, som Grundtvig omtala som "hele Menneskelivets Kilde".⁸⁶ Det er i kjenslelivet

⁸⁰ Hansen, 1877, s. 39–40.

⁸¹ Arvesen, 1864, gjengitt i *Høgskulebladet* 1914, s. 246.

⁸² Hansen, 1877 s. 74–75.

⁸³ Bruun, 1989, s. 93.

⁸⁴ Hansen, 1877, s. 41.

⁸⁵ Jmf. Bergstedt, 1995.

⁸⁶ Slumstrup, 1983, s. 55.

ein finn hovudskiljet mellom den danna og udanna, etter Hansen si meining. Den danna har for det første større, meir omfattande og ”ædlere” interesser og kjærleik til heile folket eller slekta, medan den udanna ”med sit Hjertes Deltagelse ikke rækker udenfor sit Livs og sine Tankers snævrere Kreds”. For det andre er kjenslene til ein danna mann eit meir vart instrument til å motta inntrykk enn hos den udanna. For det tredje har den danna mannen meir utvikla kjensler enn den udanna og kan gi uttrykk for dei.

Den tredje grunnevena, innbillingskrafta, er ”Sjælens umiddelbare Seerevne” som kan få mennesket til å sjå ”det Deilige ... og Livets høieste Maal og Lykke”. Ved hjelp av denne evna kan mennesket hente ned ideala og mønsterbilda for det personlege og kollektive livet, og den som har fått utvikla denne evna, kan sjå og forstå dei opphøgde ideala og følgje tankar og syner til dei store skapande åndene i kulturlivet. Å streve etter å realisere ideala frå ”Fuldkommenhedens Verden” er det eigentlege målet for verksemda til mennesket. På dette punktet var det særleg Bruun som forma ideologien. Det ekte menneskelege knytte han til Guds vilje og det han kalla ”den guddommelige Lov for et Menneskes Tilværelse”.⁸⁷ Denne lova stod ikkje skriven noen stad, men fanst inne i hjartet til mennesket. Ved hjelp av vekking og opplysning kunne ein få ”den gamle Flammeskriften (i hjartet) frem igjen”. Å vere menneske tydde da å streve etter den ”menneskelige Fuldkommenhed saaledes som Gud vil have den”. I jødisk-kristen språkbruk var dette identisk med å leve i samsvar med Lova, i gresk språkbruk å strekke seg etter Idealet. Det var på bakgrunn av denne tenkinga at Bruun erklærte det som ei hovudsak i folkehøgskolen å

”vække de unge til aandens liv ... lære dem at se alle livsforhold i et idealt lys ... meddele dem ... en sammenhengende ideal livsanskuelse (og) give dem et høiere aandeligt syn paa livet end det, de bringer med sig”.⁸⁸

Dette var ei programerklæring som alle i norskdomsrørsla syntest å kunne slutte seg til. Ullmann t.d. såg det også som ”uomgjengelig Betingelse for Dannelse, at se sit Liv i Lys af noget høiere”.⁸⁹

11.4.4 ”Selvbevissthet”

I programmet til Selskapet for folkeoplysningens fremme, var eit hovudmål å utvikle ”Folkets Selvbevidsthed”. Førestillinga om ”selvebevissthet” og ”menneskeselvet” spela ei nøkkelrolle i danningsteorien og er henta frå Grundtvig. For Grundtvig var mennesket knytt til tre forhold; lekam, ånd og ”os selv”. Dette ”os selv” er det same som sjela eller ”selvbevisstheten”. Ånd er altså ikkje det same som sjel, og Grundtvig unngjekk derfor å kome i eit dualismeforhold mellom ånd og natur. Ånd er det evige, medan sjel og selvbevissthet er knytt til tid og rom.⁹⁰ Det er selvbevisstheten som skil menneska frå dyra og som gjer at mennesket kan forstå ånd: ”Selv-Følelsen ... maa være den aandelige Grund-Følelse, der gjør os til Mennesker og sætter os i stand til at fatte

⁸⁷ Bruun, 1898, s. 204.

⁸⁸ Bruun, 1898, her sitert frå 1920 opplaget, s.17.

⁸⁹ *Oplandenes Avis*, 24.02.1877.

⁹⁰ Korsgaard, 1995.

aandelige Forestillinger”, seier Grundtvig.⁹¹ Det største er ”Menneske ret at blive”, eller som det heiter i eit av dikta til Grundtvig; ”langt mere værd end det røde Guld, er det sig selv og sin Gud at kjende”.

Desse tankane hos Grundtvig byggjer på oppfatninga at Gud finst inni mennesket og at det har medfødde eigenskapar. Mennesket er ”ogsaa Aand, er Selv”, skriv Hansen, og målet med danninga er å realisere seg som menneske, dvs. ”at blive Menneske, et menneskeligt Selv, at blive sig selv, gennem sit Livsløb og sit Livsarbeide at voxte op til sit eget naturgivne Høidemaal”.⁹² Ullmann framheva på same vis at det ”fælles menneskelige er netop det at være sig selv”, og han forklarte dannelsesprosessen slik:

”Altsaa, naar man har lært at kjende sig selv, sin Natur og sine Egenskaber, de store Grundforhold, hvorudaf man er blevet det, man er, da er det sande menneskelige kommet op i En, da er man et dannet Menneske”.⁹³

Medan ny-humanistane ville hente stoff til danninga frå høgverdig kultur og den ytre verda, oppsøkte pionerane i folkehøgskolen den indre verda. ”Den nærmeste gjenstand for den Enkeltes Selvbevidshed er hans egen indre Verden i og for sig, som ogsaa er Bevidsthedens naturlige Ophav”, skriv Hansen. Gjennom det danna sjølvmedvitet kan mennesket med ein herskars frie overblikk forstå og kontrollere ”sin egen Lilleverdens Rørelser, det Liv, der aabenbarer sig gennem Indbildningskraftens, Følelsens (og) tænkningens forskjellige Functioner”. Mottoet frå gresk Oldtid, kjenn deg sjølv, kan dermed også skrivast over portane i folkehøgskolen.

11.4.5 Samvit

Også samvitet kan utviklast og dannast, meinte Hansen. Utvikling skjer når samvitet kan spenne over eit ”videre Omraade” og gjere mennesket ”klarere og sikrere i sine Domme”. Denne utviklinga var avhengig av ”Dannelsesgrad, ... Gudsforhold ... (og) Tro”. Det var altså eit vekselforhold mellom samvit og danning, og Hansen såg det særleg slik at framgang i allmenndanning var ein føresetnad for eit godt utvikla samvit. Berre den som var medviten om å vere eit barn av sitt folk kan ”i sin Samvittighed føle sig forpligtet ligeoverfor sit Folk, føle Ansvar for sit individuelle Liv i Forhold til Folkets Liv i Fortid og Fremtid”.

Som eit døme på det udanna og uutvikla samvitet trekte Hansen fram mannen i Peer Gynt som hogg av seg fingrane for å sleppe soldatteneste:

”Han var en kortsynt Mand, udover Ringen
af dem, ham nærmest stod, han Intet saa.
For ham lød meningsløst, som Bjælden klingen,
de Ord, der malmfuldt skulde Hjerter naa.
Folk, Fædreland, det lysende, det høie
stod stedse slørt af Taage for hans Øie.”

⁹¹ I *Om mennesket i verden*, 1817, her sitert frå Bergstedt, 1995.

⁹² Hansen, 1877, s. 48.

⁹³ *Oplandenes Avis*, 24.02.1877.

Etter ”Grundbestemmelsen” for mennesket, seier Hansen, skulle ”hvert Menneskes Samvittighed ... omspænde Menneskets hele Væsen med alle dets forskjelligartede Forhold”. Men som Ibsen uttrykker det i *Peer Gynt*, ligg det som eit slags mørke over store felt av livet til den udanna. Formålet for opplysninga er å kaste lys over tilværet. Gjennom slik opplysning vil også samvitet bli foredla og utvikla til eit meir kjenslevart instrument, trudde Hansen.

11.4.6 Fridom og vilje

Sidan danning var fri vekst og sjølvutvikling, var det klart at danning ikkje kan skje gjennom tvang, men berre under full fridom. Fridom var noe eksistensielt som hørde til menneskets grunnvesen, slik at all sann danning var ”væsentlig Selvudvikling”, der ein gjennom ”Selverkjendelse og Samvittigheds Hjælp forstaar sig selv, (og) frit vælge(r) sig selv”.⁹⁴ Fridom er noe ein er dømd til, som Sartre formulerte det langt seinare. Men å hevde at mennesket har fridom, er også å erkjenne at det har evne til å ville og evne til å handle. Fridom og vilje hørde saman, og Hansen forklarte at viljen ”er Selvets Bekræftelse af sig selv, Frihedens Stadfæstelse af en uvilkaarlig Tilskyndelse”.⁹⁵ Ved hjelp av ”selvbevietheten” og samvitet kunne ein bli klår over sitt eige vesen og mangearta ”tilskyndelser”. Mennesket stod fritt i å velje mellom desse, men det hørde med til danninga å disiplinere seg sjølv og legge sitt umiddelbare vesen inn under viljens herredømme. I både teorien og i praksis la derfor folkehøgskolen stor vekt på viljen som eit viktig og nødvendig element i danninga. Viljens oppgåve var dels å ”hæmme og beskjære naturens uvilkaarlige Vækst”, dels å ”bekrefte og fremme deres Livsutvikling, ... disiplinere og staalsætte sit naturlige væsen, oparbeide sig en Karakter, bygge sin Personlighed”.⁹⁶

Hansen avviste at det var konflikt mellom fridom og vilje ved å hevde at det var nedlagt i naturen til mennesket å velje det gode og edle. Dannelsingsprosessen under viljen sitt herredøme skildra han uproblematisk som å følge sine ”ædle lyster” etter ”sit frie Valg” fram til ”fri Udfoldelse”. Fridom, vilje og karakterdanning vart knytt saman til ein einskap slik at sjølvutviklinga gikk gjennom ”Selvbeherskelse ... Selvbekreftelse ... (og) Selvforsakelse” som herda og avgrensa ”Drifterne og Stemningerne til Karakter”.⁹⁷

Det var heller ingen motsetnad mellom den individuelle og kollektive fridomen. For det var slik, hevda Hansen, at ”Selvet først gjennom kjærlig og virksom Deltagelse i et Samfundsliv kommer helt frem og blir sig selv”. Det å bli menneske, i følge det grundtvigske synet, innebar at eins ”egen frie selvstyrede Livsvæxt slutte sig sammen med og gaa ind i det almene Liv, som omgiver ham i Folk og Samtid”. Den individuelle og kollektive fridomen fall saman når kvar einskild etter den organiske tenkemåten deltok i ”Slægtens store Udviklingskamp ... (og) det folkelige Fællesarbeide, hvorigjennem hvert Folk bidrager sin Del til den almene Slægtsudvikling”. Dette var ”Frihedslivets ideale Indhold”.

⁹⁴ Hansen, 1877, s. 72.

⁹⁵ Hansen, 1877, s. 70.

⁹⁶ Hansen, 1877, s. 78.

⁹⁷ Hansen, 1877, s. 73.

11.4.7 Ånd og nytte

Eit sentralt trekk var at folkehøgskolen orienterte seg mot mennesket som åndsvesen. Det var åndeleg påverknad folkehøgskolen ville drive, pionerane la einseitig vekt på åndeleg utvikling av mennesket, og det endelege målet var å skape eit nytt folkeleg og levande åndsliv.⁹⁸ For Bruun især var livet ånd, og "Aandens Kraft", som han ofte viste til, kunne utrette alt. Kunne ein styrke åndskrafta i menneska, ville det oppstå store menn i folket til å løyse dei viktige oppgåvene.⁹⁹ Ånd og tanke utgjorde ei makt til å føre folket framover i fred og redde det i krig.

Ånd sto i motsetning til materialisme som var eit skjellsord. Kampen mot materialismen vart tatt opp frå første stund, og Arvesen slo an tonen i utgreiinga si om folkehøgskolen frå 1864. Den som berre spurte etter det nyttige for å oppfylle "timelighedens Fordringer" var "dyrisk". Det materialistiske skrekkbildet brukte han så seinare mot amtsskolane som han såg som utslag av ei åndsfattig tenking:

"Dersom Tidens Ungdomsskoler nærmest skal stille sig som Maal at skjærpe og udvikle Menneskets Forstand og dygtiggjøre det for Matlivets Krav, da vil disse Anstalter komme til at udvikle en hjerteløs og aandfiendsk Slægt. ... En ensidig Forstandsudvikling, samtidig som Aands- og Hjertedannelsen forsømmes, vil frembringe en Jætteslægt, hvis fornemste Egenskaber vil blive Kjeltringagtighed, Egennytte og Dyriskhed. ... Et Folk som er nedsunket i Materialisme, er et ulykkelig Folk".¹⁰⁰

Bruun erklærte beint fram at folkehøgskolen ikkje la vekt på å meddele nyttige kunnskapar. Pionerane trudde heller ikkje at folk flest var så materialistiske at dei brydde seg berre om det matnyttige. I så fall var dei smitta av "en aandløs livsbetragtning, der ikke bør næres i sin skjævhed, men lempelig rettes paa ved bedre Oplysning", meinte Arvesen.¹⁰¹ Han avviste alle argument om instrumentell nytte. Å spørje om kva nytte ein har av historisk opplysning, er det same som å spørje om kva nytte ein mann har av erfaringane sine, sa Arvesen.

11.4.8 Kroppsarbeid

Eit trekk ved danningsteorien er oppfatninga om at også fysisk arbeid har dannande kraft. Det nye danningsidealet skil seg frå den gamle ved at det nye ville "optage i sig det legemlige Arbeide", forklarte Hansen. Tvert imot synet i Antikken, og dels i kristendomen, der arbeidet kunne bli oppfatta som "Syndens tunge Straf", meinte han at kroppsarbeidet bar "Velsignelse i sit Skjød". Det var nettopp "strengt legemlig Arbeide" som hadde redda "Sundheten i Slægten og skabt Fremskridtene ogsaa i aandelig Udvikling". Men kva slags dannande verknad kroppsarbeidet hadde, gjekk ikkje Hansen vidare inn på. Han innrømte at det var ei uløyst oppgåve å "finde den dannelsesform, som de legemligt Arbeidende kan tilegne sig og leve sit Liv i".¹⁰²

⁹⁸ Bruun, 1898, s. 1–14.

⁹⁹ Bruun, 1898, s. 15.

¹⁰⁰ Oplandenes Avis, 21.08.1875.

¹⁰¹ Arvesen, 1864.

¹⁰² Hansen, 1898, s. 200–202.

Men Bruun hadde eit svar. Han var ofte inne på at samfunnet lei av sjukdomstrekk, og årsakene var nettopp at dei danna klassene hadde "blødagtig skudt fra sig alt legemlig Arbeide" og "et naturstemt Liv".¹⁰³ For Bruun hadde hardt kroppsarbeid den viktige funksjonen at det motverka "Overcivilisation og Blødhed".

"Strengt legemligt arbeide er den naturlige skole for viljekraft og selvovervindelse, en langt naturligere end det at sætte gutten lekse ... det at færdes ude under aaben himmel er ligesaa velgjørende for aanden, som det er uundværligt for legemet."

For Eilert Sundt var arbeidet ei kjelde til kunnskap og kultur, men Bruun såg berre den disiplinierende og moralske sida. Å sitje for lenge på skolebenken nærte opp under "sanseligheden", men arbeidet tukta driftene. Det var moralsk oppsedande å "bøie ... sig under arbeidets lov i ansigtets sved". Av same grunn hadde Bruun ein viss sympati for latinopplæringa og skolepugget. Det kunne ha sin formaldannande verdi som tukt og oppdraging til pliktkjensle ved å "drive gutten til at arbeide flittigt og med kraft", sjølv om det ikkje hadde verdi i seg sjølv.

Bruun hadde i tillegg ei anna motivering for kroppsarbeidet: Fysisk arbeid var noe som alle utan omsyn til stand og stilling burde utføre for å "fremme forstaaelsen og gjøre slegtskabsfølelsen levende mellem den dannede og udannede stand". Dersom prestar og andre embetsmenn deltok i fysisk arbeid, ville dei lettare sette seg inn i bondeforhold og forstå bøndene. Dessutan var arbeidet noe som adla mannen, og av denne grunnen hadde bøndene eit stort overtak over dei danna klassene.¹⁰⁴

Mange i folkehøgskolen kom til å hevde at kroppsarbeid burde gå føre åndsarbeidet. Dei fleste ville gjerne ha modne elevar, og pionerane i folkehøgskolen hadde meint at nettopp 18-årsalderen var tida for åndeleg vekking. Dei kunne støtte seg til Grundtvig i dette synet. Tenåra før skulle helst nyttast til kroppsarbeid, sa Sturla Brørs:

"I framslengs-åra 13-14 til 17-18 skal ungdommen ha kroppsleg arbeid; det tener han sjølv best, og det tener folket best."¹⁰⁵

Brørs nærmast harselerte med dei som meinte at ein måtte skunde seg å bli ferdig med skolegangen og at ein tapte eit år om ein ikkje gjekk på skolen. Det var ein fordel at dei unge braut av skolegangen eit år eller to og gjorde praktisk arbeid som ga livsvisdom attåt bokvisdom, meinte han. Og det var ein fordel for folkehøgskolen å ha slike elevar. Bjarne Slaggard uttrykte seg i same lei. Ungdomstida mellom 12 og 18 år høvde ikkje for åndsarbeid, hevda han. Da skulle dei vere heime og nytte nevane sine.¹⁰⁶

¹⁰³ Hansen, 1877, s. 202 og Bruun, 1898.

¹⁰⁴ Bruun, 1898, s. 48 ff.

¹⁰⁵ Sturla Brørs i *Høgskulebladet*, 1935, s. 26.

¹⁰⁶ *Høgskulebladet*, 1939, s. 122.

11.4.9 Kvinnedanninga

Bruun snakka om mannen og guten, men arbeidet for kvinnefrigjering var byrja, og Bruun heldt eit eige foredrag om kvinnesaka. Han argumenterte for at det måtte gjerast noe med kvinnedanninga. Men frå hans synsstad var formålet slett ikkje frigjering. Kvinnene måtte bli meir danna for å kunne tene mannen betre, det var deira "eiendommelige Opgave at løse i Menneskeslektens Liv". Den udanna og uvitande kvinna var nemleg eit hinder for mannen sitt åndsliv; det førte til at mannen ofra ånd og vitskap, karriere osv. for den "huslige Lyksalighed" i staden for "den ideelle". Det "hævner sig paa Mændene, naar Kvindernes Aandsliv blir forsømt". Men fekk kvinna del i "Aandens Verden", ville mannen sitt åndsliv bli "hendes Glæde, hendes Stolthed, hans Tanker er hendes daglige Brød fra Tid til Tid". Da ville og kvinnene ofre det nødvendige for åndsliv og fedreland, meinte Bruun. Det "findes ikke lettelig nogen farligere Fiende for en Mands Aandsliv end den Kvinde, som staar ham nærmest, naar hendes Liv er aandsforladt og lavt".

Men også for kvinner gjaldt det å bli danna innafrå. Danning var ikkje noe som viste seg i ytre manerar, språkkunnskap eller "skjønnhetssans. ... Den nuværende pigeskole med sine 'tre Sprog', og al den øvrige Humbug, opdrager ikke til Tanker, men til Pjat", fnyste Bruun.¹⁰⁷ Derimot var god litteratur og historie også det beste dannelsesmiddelet for kvinner og som lærte dei korleis menn skulle vere.

Eit tilsvarande kvinnesyn hadde og Fritz Hansen når han ein sjeldan gong kom inn på kvinnedanninga i boka si. Han framheva at etisk oppseding var viktigare enn praktisk opplæring som kunne gi skinn av danning. Kvinnedanninga skulle sikte mot å kvinnenes "ædlest Bestemmelse" som var å vere kone, mor og husmor. Men medan Bruun idealiserte dei sterke sagakvinnene som kunne egge mennene sine til dåd og djerne tankar, gjorde Hansen det til dyd for kvinnene å gjere gjerninga si "stilt og samvittighetsfuldt ... beherske sit Sind ... og være venlig og hensynsfuld mod Alle". Den danna kvinna er "smykket med det stilfærdige, sagtmødige Væsen, som er Kvindens skjønneste Prydelse".¹⁰⁸

11.5 Skole og allmenndanning

Denne allmenne danningsteorien var det folkehøgskolen skulle bygge på. Men folkehøgskolefolka hadde vondt for å ta i bruk ordet skole og oppfatta folkehøgskolen meir som ei folkeleg rørsle der skolen ikkje var noe endeleg mål.¹⁰⁹ Ein skole kunne berre førebu for livet og livsgjerninga og føre fram til "dannelsens Forgård". Skolen måtte ha støtte i eit folkeliv og ein danna heim, og dannelsesprosessen måtte halde fram gjennom heile livet. Folkehøgskolen si oppgåve var å gi den unge "Dannelsesmidleer ... ihænde, saaat han gjennom Selvudviklings Arbeide fremmer den Livsudfoldelse af de ædle Evner og Drifter i hans Sjæl, som gennem Skoletiden er begyndt eller

¹⁰⁷ Bruun, 1898, s. 163 ff.

¹⁰⁸ Hansen, 1877, s. 100.

¹⁰⁹ Jmf. Korsgaard i *Dannelsens forvandlinger* (2003), s. 69.

forberedt”.¹¹⁰ Slik sett var folkehøgskolen vel så mye retta mot den allmenne folkeopplysninga og vaksenopplæringa som mot ungdomsoppsedinga.

Men når ein sette så mye inn på å opprette skolar, var det for å nå fram til folk i ein viktig og formande fase av deira liv. I ungdomstida skjedde store ytre og indre endringar, og det var da mennesket kunne bli klår over seg sjølv og livsoppgåva si. Ungdommen er ”Poesiens tid, ... Idealernes Tid, ... Længslernes ... (og) Ungdomsdrømmens fagre Tid, ... Begeistringens store Stunder”, sa Bruun. I ungdomstida danna mennesket eit bilde av tilværet slik det ønskjer det skal vere, og denne begeistringa og gløden er det som skal gi livet retning og kraft. ”Thi høiere end Ungdommens Begeistring stiler, naar ikke gjerne Mandommens Kraft. Det som et Menneske ikke glødede for i de unge Dage, det arbeider han ei lettelig for som Mand”.¹¹¹ Skolen si oppgåve var å vekke ungdomen og gi allmenndanning.

11.5.1 Vekking først

Eit sentralt punkt i danningsteorien var at vekkinga måtte gå føre kunnskapstileigninga og opplysninga. Ullmann formulerte dette slik:

”Vækkelsen fører til Kundskabstilegnelsen ... Først maa dannelsen, Hjertes Dannelse komme, sa vækkes trangen til Oplysning; dette er og har altid været Veien; selv om Folk nok saa meget indbilder sig, at det er deres Kundskaber, som har dannet dem, skal de dog ved nærmere Prøvelse finde, at deres Dannelse skriver sig andensteds fra, mest fra Hjemmet, vækkende Ord fra en Lærer osv. Men er Hjertets Dannelse begyndt, kræver den Kundskaber.”¹¹²

I samsvar med dette synet utforma Ullmann eit skoleprogram i fire trinn som strekte seg frå barndom til vaksen alder. Først skisserte han ein barneskole for dei under 12 år. Deretter skulle tida fram til 18-års alderen nyttast til ”legemsøvelser og alskens legemligt arbeide” attåt åndeleg utvikling. På dette trinnet var naturfaga ”mest tiltalende” for Ullmann. Vekkingas periode var (som hos Bruun) ungdomstida omkring 18-årsalderen, og her skulle folkehøgskolen kome inn. Så kunne det seinare opprettast ”omfattende Kundskabsskoler for voksne Mennesker, hvor Enhver kan faa sin Trang tilfredsstillet”. Den rette kunnskapstida var etter hans syn den ”voksne Ungdomstid”. Ideelt sett ønska han seg derfor kunnskapsskolar for vaksne slik at folkehøgskolen slapp å blande saman ”sit egentlige Maal, at vække Tankerne og vise Veien til Oplysning og Kundskab, med Kundskabsmeddelelsen selv, og det skader den”.¹¹³

Eit folkehøgskolekurs hadde derfor si fremste oppgåve i å ”kveikje Liv”.¹¹⁴ Ein dansk skolemann uttrykte det slik på eit stemne i Norge:

¹¹⁰ Hansen, 1877, s. 39.

¹¹¹ Bruun, 1898, s. 8.

¹¹² *Oplanden Avis*, nr. 6, 1974.

¹¹³ *Oplanden Avis*, nr. 73, 1873.

¹¹⁴ A. M. St. Arctander i *Høgskulebladet*, 22.2.1908.

”Naar et ungt menneske først blir aandelig vakt, saa vil det noget, saa lærer det noget, og saa gjør det noget.”¹¹⁵

11.5.2 Allmenndanning

Dette tydde at skolen ikkje sikta mot å gi noen bestemt fagopplæring. Det allmenndannande vart alltid strengt understreka, og det vart kopla til det grundtvigianske begrepet livsopplysning. Skoledirektør og stortingsmann Eftestøl (Venstre) sa det slik i eit intervju:

”Formålet skal være at meddele almindennelse, intet andet. Skolen skal hjælpe de unge til at vinde klarhet over sin livsoppgave, den skal styrke den ideelle trang, vække og nære kjærligheten til fædrelandet og til det jevne arbeide for åndelig og økonomisk fremgang.”¹¹⁶

Høgskolestyrar Ludvig Benum definerte allmenndanning som

”godt folkevit, mest mogleg frigjort frå all heimfødingskap. Det er forståing av grunnvilkåri for menneskelivet, iser i heimen og fedrelandet. Det er den kunnskap og åndeleg uppseding, som er like naudsynleg i alle livsstillingar og difor ogso bør vera sams for deim alle, frå grøftegravaren til statsråden. Det er med andre ’upplysingi um livet’ som Grudtvig kalla henne”.¹¹⁷

Begrepet allmenndanning var altså fristilt frå nyttige kunnskapar, for danning var noe anna enn kunnskap eller lærdom. Christopher Bruun hadde forkynt at eit menneske blei ikkje meir danna om det spedde på med noen fleire nyttige kunnskapar, og utsegna rører ved noe av det sentrale i dannelsidealet som folkehøgskolen argumenterte for. Danning var noe som alle kunne tileigne seg uavhengig av utdanning og skolekunnskapar. Folkehøgskolen var nettopp reist i opposisjon til storfolket eller intelligensen, som ”heldt paa at den abstrakte forstandsdaningi og kunnskapslærdomen var den einaste vegen til opplysning og uppseding”.¹¹⁸ Vi må innsjå, sa ein høgskolestyrar, at ”lærdom er et, og dannelse og dueligheid for livet (det menneskelige og borgerlige) er et andet”. Begge deler let seg foreine, men ”ikke hos mængden”.¹¹⁹

Dannelsidealet gjekk i fire retningar. Det var for det første retta innover mot mennesket sjølv og skulle kaste lys over det indre livet og utvikle personlegdomen. Dette innebar å lære seg sjølv å kjenne og forstå seg sjølv som del av noe større, eller som Benum formulerte det, å forstå grunnvilkåra for menneskelivet.

For det andre var dannelsesarbeidet retta utover og skulle kaste lys over samfunnslivet, historia og dei oppgåvene som samfunnet stilte. Med Benums ord: ”Til allmenndanning

¹¹⁵ *Høgskulebladet*, 1914, s. 94.

¹¹⁶ *Høgskulebladet*, 1913, s. 13.

¹¹⁷ *Høgskulebladet*, 1906, s. 69.

¹¹⁸ *Høgskulebladet*, 1913, s. 20.

¹¹⁹ *Høgskulebladet*, 1912, s. 161.

høyrrer kjennskap til både åndslivet og næringslivet.”¹²⁰ I folkehøgskolen var alle samde om å ”vera med og hjelpa ungdomen til å liva eit godt og personlegt og borgarleg liv”, hevda Søren Øvretveit. ”Det gjeld å få vendt syni både innerter og utetter”.¹²¹ Oppsedinga måtte kome innafra, som Lars Eskeland formulerte det,¹²² men samtidig var det klart at skolens oppgåve var å føre elevane inn i eit rekkje fag, emne og aktivitetar som kunne danne og forme den unge.

For det tredje måtte danninga vere heilskapleg. Allmenndanning stod i motsetning til særddanning, dvs. fagdanning som gjaldt kunnskapar og evner for visse yrke, eller særlege evner og givnader som einskildpersonar kunne ha. Slik fagdanning kom som ei vidare spesialisering bygd på allmenndanning. Allmenndanning skal vere ”underbygnad for fagdaning i alle yrke, både praktiske og vitskaplege”, hevda t.d. A. M. St. Arctander. Kravet han stilte til ein lærar i ein allmenndannande skole var å gi oversyn over alt som hørde livet til og ikkje stykke opp livet i ”særskilde fag- eller læreyrke på analytisk vis, men tvertum nytta allskyns vitskap syntetisk til å syna fram heile livsbilæte av alt det som var og hadde vore landet og folket sin ervelut og sereign”.¹²³ Spesialisering var noe negativt. Professor og statsråd Knut Liestøl såg på spesialiseringa som årsak til den politiske og samfunnsmessige krise i 1930-åra. Med spesialisering følgjer eit einsidig syn, hevda han.¹²⁴

For det fjerde måtte danninga vere nasjonal og folkeleg, det var ein djupt rotfest arv frå Romntikken og Grundtvig. Ifølgje Grundtvig eksisterte mennesket gjennom sin nasjonalitet, og det realiserte sin eksistens gjennom sitt kollektive opphav. Danninga var uløyseleg forankra i den nasjonale og kulturelle utviklinga til menneskeslekta. Bruun hadde forklart i boka *Folkelige grundtankar* at all kultur, alle ideal og høge tankar berre kunne ”gribe den menige mand, naar de møder ham i sin nationale skikkelse”. Danninga måtte byggje på ein heimleg grunnvoll.

Desse målsetjingane låg fast i perioden, men det var tendens til ei forskyving frå det personlegdomsdannande formålet til meir sosiale formål. Utover i mellomkrigstida kom dette til uttrykk på fleire vis. Mellom anna skjer ei utvikling mot eit meir praktisk og samfunnsorientert innhald. Det vart også oftare uttrykt intern kritikk av den grundtvigianske retorikken og krav om at folkehøgskolen måtte bli meir orientert mot samfunnet. På årsmøtet i høgskolelærarlaget i 1937 stilte t.d. Martin Sivertsen som krav til folkehøgskolen at denne måtte vere ”ei levande uro i folket, verja åndsfridomen, vera vaken i politiske spursmål”.¹²⁵

11.5.3 Kva fag og emne verka dannande?

Pionerane i folkehøgskolen la størst vekt på den norrøne litteraturen og historia som grunnlag for den nye dannelsvegen. På Sagatun lanserte Arvesen og Anker tre hovud-

¹²⁰ *Høgskulebladet*, 1906, s. 69.

¹²¹ *Høgskulebladet*, 1911, s. 143.

¹²² *Norsk Ungdom*, 1920, s. 90.

¹²³ *Høgskulebladet*, 1913, s. 2.

¹²⁴ *Høgskulebladet*, 1935, s. 58.

¹²⁵ *Høgskulebladet*, 1937, s. 125.

fag; morsmål (litteratur), historie og geografi. Da Bruun oppretta sin folkehøgskole, forkynte han at det viktigaste var å lære elevane å tenke over livet. ”Dette er da det første ’Fag’ ved Høiskolen. Det andet er Historien. Og flere Hovedfag er det ikke end disse to”.¹²⁶ Det var helst den eldre historia dei fleste begynte med. Men somme lærarar, som t.d. Daniel Sæther, la og vekt på meir samtidsaktuell kunnskap om samfunnet.¹²⁷ Men Bruun inkluderte jo også i høg grad litteratur og hevda at det fanst ikkje noe anna dannelsingsmiddel som kunne gi ”et høiere aandelig syn på livet”. Han gikk helst tilbake til den eldre Edda og gudesagna som opna ”det dybeste indblik i vore forfædres aandelige liv”.¹²⁸

Ein viktig grunn til vektlegginga på det historisk-litterære var det grundtvigianske synet at vekkinga måtte gå føre opplysninga, slik at folkehøgskolen berre skulle vere førebuaende til det praktiske livet. Det er karakteristisk at når Jakob Sverdrup i polemikk med Viggo Ullmann hevdar det var for mye poesi og estetikk hos Grundtvig, så trekker Ullmann fram den indirekte nytta: Poesien kan vere i ”ædleste forstand praktisk, naar den ikke sætter sig Maal i sig selv, men i en Maning til Handling og Kraft saadan som Grundtvig, Wergelands, Bjørnsons, Runebergs Poesi”.¹²⁹

Folkehøgskolelærarar har sidan lagt vekt på den historisk-poetiske arven. Litteraturen var ein reiskap til å skape klårleik over den kursen kvar einskild skulle følgje i livet. Morsmålet var dannande ved at gjennom det lærte ein å ”tala um det livet med livet i hug og hjarta”.¹³⁰ Historia (soga) kunne vekkje og nøre opp under fedrelandskjarleiken og gi dei unge sansen for livets samanheng og vekst. Gjennom soga får dei unge oppleve dei store menn som levande menneske, slik at dei ”undrar seg og vert tryllt og fær hug og vilje til aa verta menneskje”. Soga får livet til å strøyme på ungdomen frå ein større heim ”og danar han”.¹³¹ Det historisk-poetiske ga ”heilsyn ... eining og samanheng”¹³² – nettopp det som var sentralt i forståinga av allmenndanning. Den norrøne sagalitteraturen sameina det historiske og poetiske, og som Bruun gikk mange lærar tilbake til litteraturen i den norske stordomstida. ”I denne bokheimen ligg ei uhorveleg nasjonal kraft konsentrera”, hevda H. Frøystad i 1939, og ”i den nasjonale oppattnyingi lyt den gamalnorske bokheimen få eit stort rom”.¹³³ Men den moderne litteraturen hadde og dannande kraft. Da norskdomsrørsla begynte å ta i bruk studieringen i opplysningsarbeidet, vart det tilrådd å lese skjønnlitteratur først. ”Um ein ikkje kjem lenger i ein studiering enn til dette, so er det likevel gagn i det”, heitte det.¹³⁴

Sidan danning var det aktive møtet med livet, kunne også naturlære få plass som viktig dannelsingsfag. Ullmann tilrådde naturfag, særleg for dei yngste tenåringane. Faget var både praktisk og allmenndannande, hevda somme. Når ungdomen får ”læra korleis livet

¹²⁶ Bruun, 1898.

¹²⁷ *Folkevennen*, 1871, s. 575 ff.

¹²⁸ Bruun, 1898.

¹²⁹ *Oplandenes Avis*, nr. 20, 1974. Jakob Sverdrup var skolestyrar for ein kristeleg orientert folkehøgskole i Sogndal, oppretta i 1871.

¹³⁰ *Høgskulebladet*, 1905, s. 183.

¹³¹ *Høgskulebladet*, 1905, s. 183.

¹³² *Høgskulebladet*, 1914, s. 191.

¹³³ *Norsk Ungdom*, nr. 6–7, 1939.

¹³⁴ *Norsk Ungdom*, 1927, s. 232.

vert bygt og veks til alltid rikare livsformer fraa laage og lite utvikla plantor og dyr, so verkar han danande denne kunnskapen".¹³⁵ Folkehøgskolemannen Olav Madshus framheva naturfag fordi det lærte ein mann å tenkje praktisk.¹³⁶ Geografikunnskap om fedrelandet - dvs. kunnskap om livsvilkåra i bygdene og landsdelane - var også eit danningsemne som dessutan kunne skape samhug og samkjensle.¹³⁷ Olaus Arvesen hadde som nemnd innført dette faget alt i den første folkehøgskolen.

Kroppsarbeid hadde Bruun gjort til danningsemne, og etter kvart kom gymnastikk, idrett og kroppskultur til å få ei sentral stilling både i folkehøgskolen og i ungdomslaga. Ungdomslaga skipa tidleg egne idrettslag og argumenterte for idrett som folkesak, men vel og merke utan den sterke konkurransen.¹³⁸ På møte i Høgskulelærarlaget i 1932 var det foredrag om "Gymnastikken i folkehøgskolen og oppdragelsens teneste" som munna ut i ein kraftig appell om å inkludere idretten i høgskoleoppsedinga. Det skjedde konkret same året da Agder Folkehøgskole oppretta den første idrettslina ved ein folkehøgskole.¹³⁹ At 75-årsskriftet i 1939 hadde med eit eige kapittel om "Gymnastikken og kroppskulturen i folkehøgskolen", må også takast til teikn på ei høg vurdering av kroppskulturen.

Også praktiske fag fekk etter kvart stor plass i folkehøgskolen. Det gjaldt særleg i dei kristlege ungdomsskolane der praktiske fag vart erklært å vere "almendanande til liks med dei teoretiske" faga.¹⁴⁰ I dei kristlege ungdomsskolane hadde praktiske fag normalt frå 6 til oppimot 16 timar i veka. Det var vanlegvis fleire timar i praktiske fag for kvinner enn for menn. Men timetalet kunne variere mye frå skole til skole, men generelt var styrarane atterhaldne med å gi praktiske fag for stort rom. For teoretiske fag stod høgast, også i ungdomsskolen, og dette synet delte mange foreldre, sjølv om mange ønskte at barna skulle bli bonde eller bondekone. For lærarane var prøvesteinen om faga hadde evne til å vekke, nære og føre elevane inn i åndsliv.¹⁴¹

Men danning hadde ikkje nødvendigvis samanheng med at ein lærte noe fag eller emne.

"Det muntre samværet i laga og det ubundne levesettet på vanlege utferder og turar har verka danande på dei unge. Dei har i høg grad oppseda og utvikla seg sjølve utan at dei i røynda visste om det."¹⁴²

På ein folkehøgskole var sjølve samværlivet av verdi, det er "ein lagsskule av dei aller beste", hevda ein folkehøgskolestyrar.¹⁴³ Uttrykt i nyare språkbruk kan vi seie folkehøgskolen også meinte at elevane vart danna gjennom "informal" læring på den sosiale læringsarenaen som skoleheimen skapte.

¹³⁵ *Høgskulebladet*, 1905, s. 183.

¹³⁶ *Symra*, 22.10.1903.

¹³⁷ *Høgskulebladet*, 1905, s. 183.

¹³⁸ *Norsk ungdom*, 1930, s. 104.

¹³⁹ Fossgard, 1980, s. 47.

¹⁴⁰ *Festskrift til ungdomsskulen*, 1946, s. 61.

¹⁴¹ *Festskrift til ungdomsskulen*, 1946, s. 61

¹⁴² *Norsk ungdom*, nr. 12, 1939.

¹⁴³ Einar Arne i *Norsk ungdom*, nr. 10, 1939.

11.5.4 Kunnskapen si rolle i danninga

Kunnskap var i seg sjølv ikkje ei målsetting i norskdomsrørsla, men meir eit middel for personlegdomsutviklinga. Kunnskapane må ikkje kome på ”Bekostning af de Sjælekræfter, som skulde bruge og fordøie dem”, heitte det. For mange kunnskapar, ”saavel deres Erhvervelse som deres Besiddelse”, kan bli ei hindring for sann danning, hevda Hansen. Sidan danning skal fremje den indre livsveksten, må vi innsjå at ”kun saameget af Kunnskaber, som bidrager dertil, gjør godt, hvad der kommer mer end det, gjør Skade, hæmmer Livsvæksten”.¹⁴⁴

Men folkehøgskolepionerane avviste på ingen måte verdien av kunnskapar. ”Der skal baade et vist Maal af Kundsaber og Oplysning til, for at man i sin Selvbevidsthed kan føle sig som Led af Folket og Slægten”, sa Hansen. Men ei einssidig vekt på kunnskapstileigning førte til misdanning. Det var på dette punktet den kristelege ungdomsskolen til Jakob Sverdrup i Sogn feila, i følgje Ullmann. Skolen til Sverdrup ga inn kunnskapane med skei i form av lekser, og let ”Folket spise af den populære Oplysnings ’flade Bondekage’ som Bjørnson sagde, men en slig populær Dannelselse udhuler al selvstændig tænkning og al Eiendommelighed”. Sverdrup var pietistisk opptatt av det materielle og hadde erklært at ånd og varme var berre form og ramme kring undervisninga, medan kunnskapen var kjernen. Ullmann meinte stikk motsett; ”Kundskaben er Formen, Aand og Varme er Kjernen”.¹⁴⁵

11.5.5 Pedagogikk: Det levande ordet

Verdien av det levande ordet er ei anna førestelling hos Grundtvig som fekk stor gjennomslagskraft. Hos Grundtvig byggjer denne førestellinga på ei oppfatning om at kunnskap oppstår og veks i ein kommunikativ situasjon. Erkjenning blir skapt gjennom samtale, og Grundtvig hadde stor tru på verdien av å sette folk saman i ”levende vekselvirkning”. Dette kunnskapssynet er hos Grundtvig knytt til overtydinga om at vanlege folk eig ein visdom som kan vere på høgde med eller stå over dei danna og lærde. Den rette vekselverknaden - som vi kan forstå som samtale, eller dialogpedagogikk som metode - skapte ikkje berre innsikt, meinte Grundtvig, men bygde også bru mellom folket og dei såkalla danna og opplyste.

Førestellingane passa perfekt inn i harmonimodellen til norskdomsrørsla. I det praktiske opplysningsarbeidet kunne det slå ut i ei prioritering av samtale og foredrag framfor å lære gjennom bøker. Det levande ordet hadde ein primær funksjon i formidlinga av historia og litteraturen. Historia skulle forteljast, og det vart praktisert slik i folkehøgskolen at lærarane skulle undervise og elevane ta imot og samtale utan å feste ordet til papiret. Sigmund Skard fortel om undervisninga på Vonheim medan Matias Skard var lærar der:

¹⁴⁴ Hansen, 1877, s. 94.

¹⁴⁵ *Oplandenes Avis*, nr. 6 og nr. 20, 1874.

”Lærarane brukte ikkje mykje notat. Og det var heller ikkje meininga at elevane skulle notera under foredraga. ’Aanden’ verka betre utan nedskrift av kvart ord og kvar setning, var tanken”.¹⁴⁶

I praksis vart likevel Grundtvig sitt ideal om ”veksevirkning” mye ein-sidedig førelesing. Noregs ungdomslag satsa på foredrag som middel til opplysning, og alle rapportar viser at foredrag og talar dominerte på lagsmøte og stemne. Studieringarbeid med vekt på samtalen og diskusjonen kom seint i gang og vann ikkje innpass i folkehøgskolen. Norskdomsrørsla la elles stor vekt på å lære gjennom bøker og la ned eit stort arbeid i å opprette boksamlingar, produsere litteratur og spreie bøker mellom medlemmene. Å lære å lese med forstand og innsikt var ei hovudsak i studieringen.

Men det vil vere feil å sette opp ei motsetning mellom bøker og idealet om å nytte det levande ordet eller samtalen. Ein meningsfull samtale er samtale om noe, og utgreiing og drøfting av det ein hadde lest, var det som til fulle gjorde bøker til ”livsmakt ... og fremste kulturberarar”.¹⁴⁷ Det var denne innsikta som gjorde at ungdomslaga innlemma den gamle tradisjonen med samtale- og leseleg i opplysningsstrategien sin.

11.6 Folkehøgskolen som rørsle og institusjon

Frå Vonheim og Sagatuns ”lyse hallar”, og ikkje minst gjennom Bruuns *Folkelige grundtanker*, gjekk inspirasjonen vidare til andre om å sette i gang folkehøgskolar. Det er særleg mange døme på at foredraga til Bruun i Studentarsamfunnet kom til å utløyse handling. Pionertida til Folkehøgskolen kan på mange vis karakteriserast som eit studentopprør; føregangsmennene var ein akademisk elite som ville ut til folket for å opplyse det og bygge nasjonen.¹⁴⁸ Viggo Ullmann, som var student i 1870, skreiv i ettertid at det var ”den vækkelse jeg havde fået ved Chr. Bruun, (som) havde bestemt mig til at blive folkehøiskolelærer”.¹⁴⁹ Søren Jaabæk medgav at det var foredraga til Bruun som hadde ”omstemt” han til eit meir positivt syn på målsaka. Også ungdomar i den radikale Framkrinsen omkring Olaus Fjørtoft blei gripne. Noen av dei fantaserte om å bygge opp ein norsk bondehøgskole med Bruun til styrar og dei sjølve som lærarar. Denne planen vart det ingen ting av, men tre eller fire av flokken drog ut frå hovudstaden og skipa folkehøgskolar.¹⁵⁰

Mange av dei som sette i gang folkehøgskolar i den første oppblomstringsperioden hadde sjølve gått på Sagatun, andre norske folkehøgskolar eller danske folkehøgskolar. Dette gjaldt t.d. for Lars Bentsen og Hans Foosnæs som skipa den første folkehøgskolen i Trøndelag i 1868. Bentsen hadde gått på folkehøgskole i Danmark, og Foosnæs hadde i to vintrar vore elev ved Sagatun. Noen, slik som Viggo Ullmann, tok regulære studieopphald ved dei mest kjende skolane i Danmark for å førebu seg til ei livsgjerning i folkehøgskolen si teneste.¹⁵¹

¹⁴⁶ Skard, 1972, s. 168.

¹⁴⁷ *Norsk ungdom*, nr. 2, 1937.

¹⁴⁸ Gripsrud, 1990, s. 87 ff.; Thorkildsen, 1996, s. 184.

¹⁴⁹ Sitert hos Stauri, 1930, s. 107.

¹⁵⁰ Torjusson, 1977, s. 154.

¹⁵¹ Skrondal, 1929, s. 235; Stauri, 1930 s. 107.

Dei fleste av dei tidlege folkehøgskolane vart starta opp under enkle kår. Det greiaste og billegaste var å leige husvære der det fanst, og av denne grunnen kom mange til å flytte frå stad til stad og frå bygd til bygd. Dels var dette og nødvendig for å rekruttere nye elevar, og det hadde den føremonen at folkehøgskolen kom nærmare innpå livet til folk, og skoletanken vart spreidd vidare omkring.¹⁵² Å byggje faste skolar var eit stort løft. Sidan skolane vart drivne privat og utan statsstøtte, var det vanskeleg å rekruttere nok elevar, og alle sleit med økonomien. Av dei 34 folkehøgskolane som vart starta opp i perioden fram til 1895, overlevde berre fire. Pionerskolen Sagatun gjekk inn i 1892, og Bruun gav opp skolegjerninga si same året og vart prest i Kristiania. Skolen hans, Vonheim, vart lagt ned i 1895.

Kor omskifteleg det var i folkehøgskolen er skolehistoria til Viggo Ullmann eit døme på. Gjennom andre vart han tilskunda til å starte folkehøgskole i Aust-Agder i 1873. Starten var lovande, og på opne møte ein gong i månaden samla folketalararen Ullmann fulle hus. Men året etter var det berre tre elevar da skolen skulle ta til i oktober. Det kom fleire til i løpet av vinteren, men Ullmann flytta skolen frå Austre Moland til Landvik ved Grimstad. Heller ikkje der vart det mange elevar, og som Ullmann skreiv i brev til ein ven, vart han etter kvart ”nedtrykt og misstemt, pint under ... gjæld ... (og) bittert skuffet”. Etter 6 år i Aust-Agder flytta han til Telemark og heldt folkehøgskole i fleire bygder. I 1884 fekk han endeleg bygd fast skolebygning i Seljord for folkehøgskolen, og denne dreiv så Ullmann til han vart utnemnd til amtmann i 1902. Ullmann sleit framleis med økonomien, men folkehøgskolerørsla hadde da kome over den første alvorlege nedgangstida og var inne i ei ny blomstringstid.

Viggo Ullmann kan også vere døme på dei mange folkehøgskolestyrarane som engasjerte seg i politikken. Ullmann var ein av dei som nådde lengst ved at han var stortingsmann frå 1886 og i to periodar stortingspresident. Dessutan var han med i kommunestyret i Seljord og var ei tid ordførar. Endeleg er han representativ for folketalarane som fanst innafor folkehøgskolen. Det er hevda om Ullmann at det var som talar han nådde lengst, og det var kanskje også hans talekunst som hjelpte han så langt fram i politikken. Dessutan skreiv Ullmann mye - slik som også mange av hans kollegaer i folkehøgskolen - m.a. ei *Håndbog i Verdenshistorien* som vart nytta i folkehøgskolen.¹⁵³

11.6.1 Folkeopplysning for alle

Folkehøgskolen var primært ein skole for ungdom, men pionerane ville og drive folkeopplysning og søkte å nå fram til bygdefolk flest i lokalmiljøet. Særleg i dei første tiåra var det praksis å haldne opne møte for elevar og bygdefolk, noe som hadde samanheng med at mange av skolane til å byrje med var flyttbare skolar. Fleire flytta meir enn Ullmann, t.d. L. M. Bentsen og H. K. Foosnæs som starta folkehøgskole i Nord-Trøndelag i 1868. Denne flytta ikkje mindre enn 14 gonger før han fekk fast tilhald på Frosta i 1900 og så på Inderøya frå 1926 (noverande Sund folkehøgskole).¹⁵⁴

¹⁵² Aasvejen og Stauri, 1914, s. 8.

¹⁵³ Stauri, 1930; Naadland, 1939.

¹⁵⁴ Groven, 1993.

Desse pionerane for folkehøgskolen i Nord-Trøndelag var særleg innstilte på å skape ein verkeleg ”folkets høgskole” og heldt opne møte med foredrag annakvar søndag kveld. Det var slike tilbod som gjorde at storbønder med gode husrom inviterte folkehøgskolen til bygdene side og som gjorde det muleg at ein folkehøgskole kunne kome i stand. Noen tykte dei flyttbare skolane også hadde føremoner for folkeopplysninga. Da amtstinget for Nord-Trøndelag i 1899 drøfta spørsmålet om fast eller flyttbar skole, var meingane delte. Mange meinte, m.a. også skolestyrar Foosnæs, at flyttbar skole var det beste på grunn av dei impulsar og verdiar som låg i at bygdelaga fekk folkehøgskolen og lærarane der på besøk.¹⁵⁵

11.6.2 Amtsskolar

Ein av grunnane til rekrutteringsproblema for folkehøgskolen var at dei frå 1876 fekk konkurranse med offentlege amtsskolar. For å forstå desse nye skolane, må eg minne om at folkehøgskolane stod fram som ei motrørsle i samtida. Dei representerte ein protest mot eksisterande skolesyn og var eit åtak på dannelshegemoniet. Folkehøgskolefolka snakka mye om at dei skulle vekke og begeistre, men med det nære sambandet til målsak og nasjonal og demokratisk politikk vart konservative embetsmenn redde for kva denne vekkinga kunne føre til. Det dei kunne sjå var at mange, t.d. Arvesen og Ullmann, engasjerte seg i radikal politikk og reiste rundt på folke- og opplysningsmøte og oppglødde folket. I tillegg skipa Arvesen sitt eige presseorgan, *Oplandenens Avis*, som raskt vart større enn den konservative konkurrenten, *Hamar Budstikke*.¹⁵⁶

Folkehøgskolen møtte dessutan motstand både frå geistlege og lekfolk fordi skolen representerte ein anti-pietistisk og frisinna kristendom. At noen folkehøgskolefolk skipa ”friskolar” for barn, skjerpte også striden mellom det pietistiske og grundtvigianske livssynet. Åtak på religionspugget vart ofte tolka som åtak på barnelærdommen, og fordøminga av latin vart til åtak på kyrkja og den høgre danninga.¹⁵⁷

Styresmaktene sette i gang med positive mottiltak. I 1875 løyvde Stortinget midlar til eit nytt konkurrerande skoleslag, amtsskolane. Det var meininga å få til ein slik i kvart amt, og dessutan kveldsskolar i kvart prestegjeld. Dersom amtet løyvde fjerdeparten av utgiftene, tilbydde staten å dekke resten av kostnadene; skolane vart altså heilt ut offentlege. Amtsstyra reagerte positivt, og alt om hausten i 1876 var det i gang 33 skolar. Seinare kom det 27 til, slik at det i mange amt vart fleire parallelle skolar. Skolane var flyttbare til å begynne med, og læreplanen kunne variere noe etter lokale tilhøve. Den første fastskolen kom først i 1893 og vart lagt til Stor-Elvdal.¹⁵⁸

Folkehøgskolefolk i samtida såg på tiltaket med amtsskolane som forsøk på å tyne folkehøgskolen.¹⁵⁹ For det var ein ulik konkurranse mellom desse skoletypene; den eine fekk full statsstøtte, den andre måtte klare seg sjølv. Folkehøgskolane kunne søke om

¹⁵⁵ Groven, 1993, s. 36. Det same argumentet vart også brukt om omgangsskolen på 1800-talet.

¹⁵⁶ Skrondal, 1929.

¹⁵⁷ Skrondal, 1929, s. 240–41 og 265.

¹⁵⁸ Nygård, 1954, s. 279.

¹⁵⁹ *Oplandenens Avis*, 21.08.1875.

amtsskolepengar, men mange var prinsipielt imot offentleg støtte når vilkåret var offentleg tilsyn og kontroll. Ein folkehøgskole og styraren for han måtte ha full fridom, meinte pionerane. Men nettopp denne fridomen som var kjenneteiknet for folkehøgskolane - fridom for eigarane og lærefridom for elevane - gjorde ikkje folkehøgskolen tenleg for ein stat som ville ta ansvar for opplysninga til bondeungdomen. Det fanst dei som uttrykte misnøye med folkehøgskolen som utdanning for ungdom, fordi dei fann for mye luftig idealisme der og ei undervisning som kvilte på personlegdomen til læraren. ”Folkehøgskolen er intet begrep; den er kun Personlighedens Udfoldelse gennem de Midler som passe bedst for denne Personlighed”, vart det sagt i Stortinget i 1877.¹⁶⁰ Amtsskolane var derfor ikkje berre uttrykk for ønske om å skape ei motvekt mot folkehøgskolane, men kan også sjåast på som eit resultat av sterkare statleg engasjement i høgare allmennutdanning. Dagbladet t.d., som ikkje var imot folkehøgskolane, såg gjerne at amtsskolane la seg på eit høgt nivå og sørge for å gi elevane ei statsborgarleg opplæring.¹⁶¹

Amtsskolane kom i stor grad til å ta mønster av folkehøgskolen når det gjaldt målsetting, faginnhald og undervisningsmetodar. Hovudsaka for mange av styrarane var å vekke åndslivet og åndsevne til elevane, og dernest gi praktiske kunnskapar og ferdigheiter. Læraren underviste gjennom forteljing, og eksamen var frivillig. Etter kvart vart det reist sterkare krav om å gjere skolane meir praktiske og beinveges nyttige, og slik skilde dei seg ut frå folkehøgskolane. Folkehøgskolemannen Lars Eskeland forklarte skilnaden slik at i amtsskolane var livet ikkje det viktigaste, men kunnskapen. Amtsskolesynet hadde rot i opplysningstida, medan ”folkehøgskulen er opprunnen or den store kristelige og nasjonale vekkjing som gjekk yver verdi i fyrstningi av det 19de hundrad-aaret”.¹⁶² Folkehøgskolen følgde det grundtvigianske mottoet; først oppvekking, så opplysning. Men det er ikkje nok med ”vekkjing og oppgløding, der maa fast og systematisk opplæring til”, sa amtsskolestyrar Thorleif Homme.¹⁶³ Eit anna skilje var at amtsskolane tok imot yngre elevar enn folkehøgskolen.

11.6.3 Kristelege ungdomsskolar

Eit tidleg initiativ til å skape eit kristeleg alternativ til dei frilynde folkehøgskolane kom frå indremisjonen og dei geistlege som flokka seg om professor i teologi, Gisle Johnson. Ein komité der Johnson var med, sende i 1870 ut eit opprop for å samle inn pengar til folkehøgskolar som ville bygge på luthersk-ortodoks grunn.¹⁶⁴ Initiativet resulterte i at det vart oppretta ein folkehøgskole i Sogn under leiing av Jakob L. Sverdrup (1845–99).¹⁶⁵ Sverdrup hadde studert folkehøgskolen i Danmark, men tilpassa undervisningsmåtane i folkehøgskolen til sine formål. Mellom anna bygde han

¹⁶⁰ Bergsgård, 1951, s. 54.

¹⁶¹ Bergsgård, 1951, s. 39.

¹⁶² *Høgskulebladet*, 1913, s. 108.

¹⁶³ *Høgskulebladet*, 1911, s. 82.

¹⁶⁴ Skrondal, 1929, s. 239.

¹⁶⁵ Jakob Sverdrup var brorson til Venstreføraren Johan Sverdrup og utdanna teolog i 1869. Etter åra som folkehøgskolestyrar 1871–78 var han sokneprest og utgivar (saman med klokkar Ole Vollan) av *Ny luthersk Kirketidende*. Han var talsmann for sjølvstendet til lekmannsrørsla, sympatiserte med frikyrkjerørsla, men arbeidde for reformer innafor kyrkja si ramme (Aarflot, 1967). Sverdrup var og politisk; stortingsrepresentant 1876–84 og 1892–97; kyrkjestatsråd 1885–86, 1888–89 og 1895–98.

undervisninga på lærebøker attåt foredrag og innførte religion og praktiske fag. Skolen tok imot elevar ned til 14-15-års-alderen.

Men først i 1890-åra vart den kristelege ungdomsskolen eit varig fenomen og ein konkurrent til dei to andre. Pioner, eller ungdomsskolens far, var Asbjørn Knutsen Øyan som hadde ei fortid som amtsskolestyrar i Hedmark. Han reiste rundt og heldt preiker om meir praktisk kristendom. Eit trykt foredrag av han fekk kvalfangstpioneren Svend Foyn til å kalle Knutsen til styrar for eit emissærkurs. Foyn sa her at ”man maa lægge vinn paa at øve det praktiske kristenliv og den praktiske kristendoms forkyndelse”. Ein måtte tilbake til det idealistisk-pietistiske hos Gisle Johnson og det praktisk-pietistiske hos Hans Nielsen Hauge.

Desse orda uttrykkjer godt det grunnlaget som dei kristelege ungdomsskolane bygde på. Det gjekk ei religiøs vekking over delar av Sør-Norge i 1890-åra. ”Fritenkjarskapen miste sitt feste i ungdomshugen”, heitte det i eit seinare festskrift.¹⁶⁶ Asbjørn Knutsen Øyan fekk byggetømmer og pengar frå ein storbonde og bygde den første kristelege ungdomsskolen i Notodden 1893. Denne vart pionerskolen og mønster for andre skolar kringom i landet.

Med ungdomsskolen gjorde haugianismen sitt inntog i skoleverket. Haugianarane var til å begynne med skeptiske til ungdomsskolane, men forsto verdien av skolane da dei såg at desse omvende ungdommane, hevda indremisjonsføraren Ole Hallesby.¹⁶⁷ Eit resultat av den haugianske påverknaden var at ungdomsskolane kom til å legge stor vekt på praktisk arbeid. Knutsen kalla den første skolen for ”Notodden utvidede praktiske ungdomsskole”. Det var dessutan ungdom meir enn folket Knutsen ville nå, og han valde derfor namnet ungdomsskole og ikkje folkehøgskole.¹⁶⁸ Arbeidet var i den haugianske ideologien eit kall, og ungdomsskolen ville ”realisere kristendomen i sitt borgarlege kall” og den plikta kristne har til å ”dugleggjera barnet til det borgarlege kallsyrket”.¹⁶⁹ ”Idugt arbeid verkar helsesamt på nyvakt åndsliv”, meinte lærarane i ungdomsskolen, og dei hevda som nemnd at dei praktiske faga var allmenndannande på line med dei teoretiske.¹⁷⁰

Denne ideologien spreidde seg til andre skoleslag som lærarskole, gymnas og jordbruksskole. For alt den første ungdomsskolen vart kopla til eit førebuingkurs for lærarskolen. Dette var ikkje nytt, for mange frilynde folkehøgskolar sette også i gang lærarkurs og fekk statsstøtte til desse. Men ungdomsskolane la særleg vekt på å utdanne framtidige lærarar og vart for mange ei førebuing til lærarskolen. Folk frå ungdomsskolemiljøet kom særleg til å prege lærarskolane i Notodden og Volda og medverka til at ”det steig ein ny lærartype inn i folket”, observerte Hope omkring 1920.¹⁷¹

¹⁶⁶ *Festskrift til Ungdomsskolen femti år 1893–1943*, 1946, s. 36.

¹⁶⁷ *Festskrift til Ungdomsskolen femti år 1893–1943*, 1946, s. 284 ff.

¹⁶⁸ Kolberg, 1968, s. 32–33.

¹⁶⁹ *Festskrift til Ungdomsskolen femti år 1893–1943*, 1946, s. 270.

¹⁷⁰ *Festskrift til Ungdomsskolen femti år 1893–1943*, 1946, s. 61 og s. 298.

¹⁷¹ *Festskrift til Ungdomsskolen femti år 1893–1943*, 1946, s. 48.

Men fram til 1912 vart det oppretta berre seks ungdomsskolar,¹⁷² og den nye konkurransen slo ikkje negativt ut for folkehøgskolane. Det var plass til begge skoletypene, for det viste seg at ungdomsskolane hadde sitt eige rekrutteringsgrunnlag blant den delen av kristenfolket som kjende seg framande for folkehøgskolen.¹⁷³ Den frilynde folkehøgskolen fekk faktisk ei oppgangstid etter at dei kristelege ungdomsskolane kom til. Ungdomsskolen vart i langt mindre grad enn amtsskolen ein konkurrent til folkehøgskolen.

Ideologisk skilde ungdomsskolen seg ut gjennom tilknytning til indremisjonen og haugianismen. Men felles for dei kristelege og frilynde skoletypene var at ingen av dei sette kunnskapar i fremste rekke for undervisninga.. Begge delte også ideologien om at undervisninga skulle vere nasjonalt oppsedande og oppøve sansen for det ekte, heimlege og det nasjonale.¹⁷⁴ Felles var også at begge skoleslaga var internatskolar og bygde opp skolen som ein heim. Ungdomsskolen samstemte i at det viktigaste var åndsvekking, ”livsorientering ... utsyn over livsens mål og meining”.¹⁷⁵ Men medan vekkinga i den frilynde skolen hadde som mål å lære elevane å tenke fritt, var målet i ungdomsskolen å skape personlege kristne.

Men kvar skole vart prega av styraren og lærarane, og det var ikkje heilt tette skott mellom skoletypene. Valdres folkehøgskole skifta t.d. side. Skolen var reist av O. E. Bø i 1889, og han selde skolen til lærar Ola Brekkum i 1916. Brekkum kjende seg meir heime i den kristelege leiren og dreiv skolen i samsvar med programmet til ungdomsskolane. Han og lærarflokken ved skolen melde seg derfor inn i Noregs ungdomsskolelærarlag, og Valdres folkehøgskole blei deretter rekna til dei kristelege ungdomsskolane.¹⁷⁶

11.6.4 Folkehøgskolen og staten

Problema som dei frilynde folkehøgskolane hadde dei første tiåra hang ofte saman med økonomien. Noen skolar begynte å søke om statsstøtte i 1870-åra, men det var prinsipiell usemje om dette, fordi mange frykta at statstilskott ville medføre statskontroll og mindre fridom for skolane. Etter at amtsskolane kom til og fekk sine faste reglar for tilskott og tilsyn, vart statstilskott til folkehøgskolen gjort avhengig av at amtstinget løyvde ein viss del. Men i somme amtsting var uviljen mot folkehøgskolane så stor at fleirtalet nekta å gi tilskott.¹⁷⁷ Frå 1898 gav så staten direkte tilskott til skolane, og det betra den økonomiske situasjonen. Mellom 1898 og 1912 kom det såleis i gang ni nye folkehøgskolar.

Uviljen mot å bli statsstøtta sat likevel langt inne. For mange styrarar var folkehøgskolen eit idealistisk tiltak, eit kall og eit livsprosjekt som kravde full fridom for den som gikk inn i det. Skoleslaget var grunnlagt på ”personlighets-skolens

¹⁷² Kolberg, 1968, s.38.

¹⁷³ *Arv og ansvar*, 1968, s. 108.

¹⁷⁴ *Festskrift til Ungdomsskolen femti år 1893–1943*, 1946, s. 302.

¹⁷⁵ *Festskrift til Ungdomsskolen femti år 1893–1943*, 1946, 308.

¹⁷⁶ Kolberg, 1968, s. 45.

¹⁷⁷ Asphaug: 1951.

prinsipper, ... metoden er mannen”, og han treng ”fridom i arbeidet sitt, so han kan arbeide under ansvar”.¹⁷⁸ Det var naturleg at skolane ”grodde upp sponant”, og derfor kunne og skulle dei ikkje vere statstiltak ovanfrå, meinte t.d. styrar Jacob Naadland.¹⁷⁹

Men skolane vart likevel eit offentleg støtta tiltak – og avhengige av staten. Eit viktig steg var stortingsvedtaket i 1912 som likestilte amtsskolane, ungdomsskolane og folkehøgskolane. Staten gav eit fast grunntilskott og dekte 4/9 av lærarlønene, men vilkåret var framleis at amtet løyvde 1/3 av statstilskottet. Etter nye reglar i 1919 auka staten tilskotta enda meir, og staten overtok i prinsippet ansvaret for desse frie skolane. Det utvikla seg eit samarbeid mellom stat og folkehøgskole gjennom tilsynsmannsembetet som vart oppretta i 1917. Dermed byrja ei ny tid for desse skolane. Alt i 1914 var det 21 folkehøgskolar.¹⁸⁰ Grunnen til framgangen kan kanskje og finnast i den samla styrken som norskdomsrørsla viste i tida frå hundreårsskiftet og frametter. Når det gjeld folkehøgskolen, fall veksten saman med utviklinga av ungdomslag, og historikaren Trond Nordby ser denne organiseringa innafor norskdomsrørsla som resultat av ein meir aggressiv nasjonalisme som utvikla seg i delar av Venstre etter 1895.¹⁸¹

Den offentlege støtta og tryggleiken reglane gav, gjorde at også ungdomsskolane fekk ein ny ekspansjonsperiode. Frå 1912 til 1923 kom det til 22 nye ungdomsskolar. Viktigaste grunnen til veksten var at Indremisjonen sette mye inn på å opprette ungdomsskolar. Ole Hallesby hadde lagt vidareutdanninga av landsungdomen fram som ei programsak for Indremisjonsselskapet i 1912 og framheva:

”Tænk dog for et middel til at styrke den (dvs. ungdomen) mot den antikristelige paavirkning nedenfra og den rationalistiske paavirkning ovenfra!”¹⁸²

Dei fleste nye ungdomsskolane som kom til etter 1912 tilhørde da også Indremisjonsselskapet. Men utover i mellomkrigstida kom det berre noen få nye skolar med unntak av året 1936, da det kom tre nye.¹⁸³ I denne perioden var det truleg økonomisk krise som hindra nye initiativ som kosta pengar. Siste fredsåret, 1939–40, fanst det i alt 31 kristelege ungdomsskolar.

11.6.5 Toppskolen som ikkje blei noe av

Da folkehøgskolesaka var oppe i Stortinget i 1912, fekk regjeringa pålegg om å greie ut spørsmålet om ein vidaregåande folkehøgskole, eller toppskole som han og vart kalla. Mønsteret var Askov folkehøgskole i Danmark, som var ei slags erstatning for tanken til Grundtvig om eit folkeleg akademi i Sorø. Etter oppdrag frå regjeringa arbeidde stortingsmann Eftestøl og folkehøgskolestyrar Lars Eskeland ut ei lengre utgreiing. I

¹⁷⁸ *Høgskulebladet*, 1912, s. 158; 1913, s. 34; 1914, s. 5, 36 og 87; *Eskeland* i 1917, s. 53; *Norsk Ungdom*, 1920, s. 591.

¹⁷⁹ *Høgskulebladet*, 1913, s. 18.

¹⁸⁰ Thorvaldsen, 1995.

¹⁸¹ Nordby, 1991, s. 107 ff.

¹⁸² *For Fattig og Rik*, 1912, her sitert frå Thorvaldsen, 1995.

¹⁸³ To av desse var noe spesielle; Risøy ungdomsskole for sjøfolk og Samenes folkehøgskole i Karasjok. Den tredje var Sogn ungdomsskole i Balestrand (Kolberg, 1968).

tillegg la dåverande lærar ved Eidsvoll folkehøgskole (og seinare biskop) Eivind Berggrav Jensen fram ei detaljert plan som han sende departementet. Etter hans syn skulle toppskolen kunne rekruttere tidlegare elevar, lærarar og studentar som elevar, gi ”åndelig opplevelse og berigelse”, og elles legge stor vekt på eit metodisk arbeid med kunnskapsfag. Toppskolen – som Berggrav sjølv kunne tenke seg å starte – likna etter hans ide meir på eit akademi enn ein folkehøgskole. Men da han ikkje ville binde seg til å heise den ”heil-norske sprogs fane” på toppskolen – for det var også eit krav frå mange - møtte han motbør og trakk tilbake planen sin. Noen som t.d. Jakob Naadland reagerte også på at offentlege kommisjonar skulle utarbeide planar for høgskolar. Initiativet måtte kome frå folkehøgskolefolk sjølve, dei måtte vere frie og uavhengige av staten og styrt av ein privat mann. ”Kjem ikkje mannen, so kjem ikkje skolen”, sa formannen i Høgskolelærarlaget, Ingvald Forfang.¹⁸⁴

Eit fleirtal på eit større høgskolemøte gikk generelt imot planane, fordi dei meinte at folkehøgskolen først måtte byggast ut og få meir ordna arbeidsvilkår før ein vidaregåande høgskole var aktuell. Dermed fall saka, og vart ikkje tatt opp att før toppskolen kom i ny utgåve med Akademiet i Rauland i 1970.¹⁸⁵

11.6.6 Skolar og elevar

Folkehøgskolane var gjennomgåande små skolar. I tida fram mot 1900-talet var stundom elevtalet under ti, og talet på frilynde skolar svinga mellom ti og tjuge. Mellom 1875 og 1895 var det årleg berre 400-500 elevar på desse skolane. På dette grunnlaget hevda historikaren Hans Try at betydninga eller verknaden av folkehøgskolane har blitt overdriven i mange framstillingar.¹⁸⁶ Det var fire-fem gonger så mange elevar ved amtsskolane. Også desse var små skolar, men dei var mange. I 1912 var det 40 amtskolar med gjennomsnittleg vel 37. Størst elevtal hadde dei 6 ungdomsskolane med 68 elevar i gjennomsnitt. Men elevtalet varierte med søkninga utover i mellomkrigstida. Ungdomsskolane fekk t.d. minkande elevtal i slutten av 1920-åra, men det steig igjen i 1930. I 1939-40 hadde dei 31 ungdomsskolane i 80 elevar i gjennomsnitt.

Folkehøgskolen ville primært ta inn vaksne elevar på skolen og ønskte å handheve ei aldersgrensa på 18 år for gutar og 17 år for jenter. Men noen skolar, som t.d. folkehøgskolen til Jakob Sverdrup i Sogn, hadde tatt inn elevar ned til 14–15-års-alderen, og amtsskolane gjorde det same. Styresmaktene ønskte også ei låg aldersgrense, og i framlegget til tilskottsreglar i 1911 sette departementet minstealderen til 15 år. Men etter protestar frå høgskolefolk heva Venstre-regjeringa aldersgrensa til 16 år.¹⁸⁷ Også dette var for lågt dei frilynde skolane som prøvde å halde på 17 år som nedre aldersgrense.¹⁸⁸ Dei kristelege ungdomsskolane var derimot ikkje så strenge på alder og tok vanlegvis opp yngre elevar enn folkehøgskolen.

¹⁸⁴ Fossgard, 1980, s. 28.

¹⁸⁵ Fossgard, 1980, s. 29–30.

¹⁸⁶ Folkehøgskolen, nr. 10, 1980.

¹⁸⁷ St.prp. 22, 1911; Fossgard, 1980, s. 25.

¹⁸⁸ Holdhus og Berre, 1939, s. 126.

Noen folkehøgskolar løyste problemet med alder ved å dele elevflokket i to klasser eller avdelingar. Olaf Funderud som var styrar for Østfold folkehøgskole frå 1910 til 1930-åra, dreiv dei første åra med to avdelingar, ei første avdeling for 15–16 åringar og ei andre avdeling der gjennomsnittsalderen låg på 18-19 år. Seinare slo han inn på ei strengare line med omsyn til alder. Det vart færre elevar, men ”vi har ikke angret på dette likevel”, skreiv Funderud i 1932.¹⁸⁹ Det var tydeleg eit problem å rekruttere dei modne ungdomane folkehøgskolen ville nå. Forfang klaga i 1939 over at elevane i folkehøgskolen var yngre og meir åndeleg umodne enn før. Halvparten var ikkje stort over 17 år, og andre halvparten oftast 18 – 20 år.¹⁹⁰

11.7 Målrørsla

Idégrunnlaget til målrørsla hadde som vist framfor opphav i Romantikkens sine førestellingar om folk og folkeånd. Men det teoretiske fundamentet for eit norsk skriftspråk kom først med arbeidet til Ivar Aasen. I 1853 kom *Prøver af Landsmaalet i Norge*, og i 1864 la han grunnlaget for ein nynorsk skriftnormal med *Norsk Grammatikk*. Etter kvart byrja diktarar som Aasmund O. Vinje, Kristoffer Janson og Arne Garborg å skrive på nynorsk mål. Alt i 1860-åra kom også dei første organisasjonane som tok opp målsaka. Det er gjerne typisk for ein idéorganisasjon at den første organiseringa skjer ut frå sentrum. Eit sentrum fanst i Bergen der kjøpmannen Henrik Krohn skipa *Vestmannalaget* i 1868. Det andre viktige sentrumet var hovudstaden, og der var seinare Venstre-politikar H. E. Berner ein nøkkelfigur. *Det Norske Samlaget*, skipa 1868, var hovudsakleg hans verk. Formålet var å ”fremme Udgivelse av Bøger paa Norsk, enten Landsmaal eller Bygdemaal”.¹⁹¹ Men sidan Samlaget bygde på direkte medlemskap, fungerte det også langt på veg som ein samlande målorganisasjon - om ein da ser bort frå striden i byrjinga av 1870-åra med den radikale krinsen rundt Olaus Fjørtoft og bladet *Fram*.

Men ein landsorganisasjon for målrørsla kom relativt seint. Grunnen er at målreisninga vart ført gjennom andre organisasjonsapparat og institusjonar som Det Norske Samlaget, Venstrepartiet, folkehøgskolen og etter kvart den frilynde ungdomslagsrørsla. Dessutan tok det ei tid med språkleg tilvenjing og opplæring, og først omkring 1900 byrja landsmålet å få eit gjennombrot som kulturspråk. Eit tredje moment er at regionale motsetningstilhøve motverka ei tidleg og sterk samskipnad av målrørsla. Bergensmiljøet og Vestlandet skilde seg tidleg ut med ei konservativ og puristisk haldning til form-spørsmålet i språkutviklinga.¹⁹²

11.7.1 Organisering

I 1880-åra oppstod dei første bygdemållaga. Sær viktig var elevmållaga som vart skipa ved lærarseminara, for lærarane derifrå vart gjerne nøkkelfigurar i organisasjonsarbeidet, effektive agitatorar for saka og personar som sjølve tok det nye skriftspråket i

¹⁸⁹ Funderud, 1932, s. 92.

¹⁹⁰ Holdhus og Berre, 1939, s. 186.

¹⁹¹ Haugland, 1981, s. 27.

¹⁹² Haugland, 1985, s. 14.

bruk. Gjennombrøtet kom så i 1890-år da både målrørsla og ungdomslagsrørsla danna fylkeslag. På kort tid voks det opp eit nett av distriktsorganisasjonar som dekte mest heile landet. Men da måltilhengarane byrja å krevje obligatorisk opplæring i skolen og tala om plikt til å bruke landsmålet, oppstod det for alvor behov for fastare organisering. Men å få målet innført i skolen, kravde politiske vedtak. Mange var stemt for at målrørsla sjølv burde organisere seg som politisk parti. Men sentrale leiarar og fleirtalet argumenterte for at den beste taktikken var å presse Venstre til å bere fram målkrava. Slik pressgruppeaktivitet fekk og betre vilkår gjennom den nye valordninga frå 1906 med oppretting av ein-mannskrinser. Denne ordninga gjorde det lettare å få kandidatane til å forplikte seg på program og saker, og ofte måtte dei alliere seg med interessegrupper dersom dei ikkje vart valde i første omgang. Målrørsla vart eit klassisk døme på ei politisk pressgruppe, og Venstrepartiet allierte seg fleire stader med målfolket i kampen om røystene.

På eit stort målmannsstemme i 1906 viste målrørsla noe av styrken sin. 131 deltakarar frå minst 55 organisasjonar møttest i hovudstaden for å drøfte krava som målfolka ville sette til stortingsrepresentantane. Møtet vedtok å opprette ein landsorganisasjon, *Noregs Mållag*, og formålet med denne var i første omgang å skape ein organisasjon som kunne kome saman framfor stortingsvala og forme ut politiske program for målfolket.¹⁹³ Men gradvis vart så Noregs Mållag ein samlande landsorganisasjon og talerøyr for mållaga kringom i landet.

11.7.2 Motreaksjon

Framgangen for norskdomsrørsla og målrørsla især vekte mange motreaksjonar. Historikaren Yngvar Nielsen (1843–1916) tok kampen opp mot Venstrehistorikaren Ernst Sars og Garborg sine teoriar om to kulturar. Seinare vart Bjørnson hærførar for motkreftene med krasse åtak mot den ”dybt reaktionære Nationalistbevægelse”.¹⁹⁴ Motreaksjonen vart særleg høglydt da Stortinget vedtok ei rettskrivingsreform i 1907. Konservative tok opp att riksmålsagitasjonen som Bjørnstjerne Bjørnson hadde sett i gang, og Riksmålsrørsla voks til ein landsomfattande organisasjon som frå 1909 kalla seg *Riksmålsforbundet*.¹⁹⁵ Også dette vart ei politisk pressgruppe, og språkmotsetningane hadde fått to landsorganisasjonar som sidan har kjempa mot kvarandre.

11.7.3 Målpolitiske kampsaker og opplysningsverksemd

”Kundskab og Oplysning ere nødvendige Betingelser for Folkenes Bestaaen, Velstand og Lykke”, proklamerte Vestmannalaget i 1876. Målrørsla stod altså fram som ei opplysningsrørsla, men hadde eit avgrensa opplysningsprogram, nemleg å få landsmålet tatt i bruk i ”Folkeopdragelsen” som Vestmannalaget formulerte det:

¹⁹³ Os, 1922, s. 242; *Måltreising i 75 år*, 1981.

¹⁹⁴ Sjø Sørensen, 2001, s. 380 ff. som omtalar begge.

¹⁹⁵ Haugen, 1966, s. 38.

”Det norske Sprog ... maa selvfølgelig være det gavnligste Middel til Udbredelse af Kundskab og Oplysning blandt Landsfolket i Norge. Jo før dette Sprog bliver anvendt i Skole og Kirke, Bøger og Blade, desto snarere vil Folket tilegne seg Kundskaber og Oplysning og derigjennem udvikle sine Evner.”¹⁹⁶

I målrørsla var det ideane som var kjernen i arbeidet. Landsmålet var ein reiskap til å nå andre mål, ”eit filologisk middel til å setja ut i livet visse synsmåtar, først og fremst av politisk, sosial og pedagogisk karakter”.¹⁹⁷ Målarbeidet kom i perioden til å dreie seg om å få det nynorske målet utbreidd og tatt i bruk i skoleverket og i samfunnet og elles drive måldyrking.

11.7.3.1 Første siger: Jamstillingsvedtaket

Dei første framstøytane overfor Stortinget gjaldt kravet om å få inn landsmål og gamalnorsk som skolefag ved lærarseminara. Fleirtalet på tinget avviste dette i 1874, men i 1878 gjekk Stortinget med på å knesette prinsippet om at undervisninga i allmugeskolen skulle ”saavidt mulig meddeles paa Børnenes eget talesprog”. I 1880-åra kom nye sigrar ved at Stortinget løyvde pengar til lærarkurs i landsmål, til bibelomsetjing, skolebøker og til eit professorat i folkespråket. Det aller viktigaste var at Stortinget i 1885 prinsipielt likestilte landsmålet med bokmålet i offentlege samanhengar. Vedtaket kom før målrørsla var organisert som folkerørsla, og mange på Stortinget røysta for av omsyn til den individuelle fridomen og allmenne liberalistiske verdiar. Målfolka kunne ikkje vise til at landsmålet var tatt i bruk som skolespråk, og få hadde byrja å skrive på landsmålet. Det nasjonale argumentet var truleg utslagsgivande for Stortingsrepresentantane. I kampen for å hevde Norge som ein sjølvstendig nasjon, var det viktig å kunne vise til at nasjonen hadde eit eige språk. Det var begrepet folkespråk som hadde hevd på denne tida, og det var ”det norske Folkesprog” som vart likestilt i 1885 med det dansk-norske bokmålet til offentlig bruk. Seinare vart landsmål einerådande, og det avspeglar at bondekulturen vart mobilisert, ikkje berre i den nasjonale striden, men i kampen om det kulturelle og politiske hegemoniet i landet.¹⁹⁸

11.7.3.2 Kampen om skolespråket

Med tilvising til dette jamstillingsvedtaket kunne så målrørsla gå vidare og krevje at landsmålet vart godkjend som opplæringsmål i skoleverket. I 1892 vart det vedteke ein tilleggsparagraf til skolelova av 1889 om at skolestyret kunne velje opplæringsmål i folkeskolen. Skolestyret stod fritt til å velja målform fram til 1915. Da kom ei lovendring som sa at skolestyret måtte rette seg etter resultatet av avrøystingar i krinsen dersom frammøtet var stort nok.¹⁹⁹ Før 1900 hadde få skolar tatt i bruk landsmålet, men lærarane gjekk i spissen for det, og dei utgjorde vel halvparten av leiarane i målrørsla ved hundreårsskiftet.²⁰⁰ Nynorsken vann deretter stadig meir terreng, men overgangen til nynorsk i folkeskolen skjedde i bølger. Den første kom like etter

¹⁹⁶ *Fraa By og Bygd*, nr. 1, 1876, her sitert frå Sørensen, 2001, s. 366

¹⁹⁷ Haugland, 1985, s. 33.

¹⁹⁸ Haugland, 1985, s. 49–50.

¹⁹⁹ Lien, 1981.

²⁰⁰ Haugland, 1977.

rettskrivingsreforma i 1907. Ein ny bølgetopp skjedde etter rettskrivingsreformene i 1917 og i 1938. Grunnen til denne samanhengen med målbyte og innføring av ny skriftnormal, var at det kosta pengar å skifte ut lærebøker, og mange skolekrinsar venta derfor på utfallet av rettskrivingsreformene før dei gjekk til avrøysting. Åsmund Lien har vist at avrøystingane særleg samla seg opp utover 1930-åra.²⁰¹ Det største skredet i overgang til nynorsk skjedde såleis frå 1938 til 1939. Framgangen til nynorsken varte til 1944 da i alt 34 % av folkeskoleelevane hadde nynorsk som opplæringsmål.

Nynorsken vann seg også plass i den høgre skolen. I lova om høgre skolar frå 1896 fekk elevane rett til å bruke nynorsk ved eksamen artium. Men da ein elev skreiv nynorsk til mellomskoleeksamen i 1901, hevda skolen at det var ulovleg og nekta eleven sensur. Statsråden måtte gripe inn.²⁰² Målrørsla kravde at nynorsk måtte bli obligatorisk fag i gymnaset og fekk innført sidemålsstilen i 1907²⁰³ - det vart ein skanse som målrørsla sidan har halde hardt på.

11.7.3.3 Landsgymnas

Den vidare framstøyten for nynorsk i den høgre skolen gjaldt arbeidet for å opprette eigne landsgymnas, og Noregs ungdomslag deltok som aktiv pådrivar for saka. Grunn-givinga for eigne landsgymnas var at gymnasa var reine byskolar og at embetsmennene kom frå dei høgare sosiale laga i byane. Relativt får ungdomar frå bygdene søkte til gymnasa. I motiveringa heitte det derfor at landsgymnas ville minske den kulturelle kløfta mellom by og land. Men eit viktig tilleggsmotiv var at landsgymnasa skulle tene målsaka og rekruttere ”høvelege lærarar og leidarar for folket”.²⁰⁴ Regjeringa godkjende opprettinga av fireårige landsgymnas i 1914, og ivrige målfolk kravde straks at desse skulle vere heilnorske skolar med lærebøker og undervisning på nynorsk. Dei sette store voner til desse:

”Me fær eit folkelegt og nationalt embættstand som betre skynar folket og sers bonden. Skiljemurar fell. Norsk tankegang, norsk folkeaand og norsk kultur vil meir koma til sin rett.”²⁰⁵

11.7.3.4 Lærarskolen

Kampen om nynorsken i lærarskolane var lettare. Lærarane var mellom dei førande i målarbeidet, og elevar og lærarar ved skolane skipa tidleg mållag. Det eldste var *Målvinarlaget* ved Stord lærarskole, skipa i 1877. Elevane ved Troms og Elverum lærarskolar danna mållag i slutten av 1890-åra, og fleire følgde etter seinare. Desse elevane byrja også tidleg å skrive stil på nynorsk, og den nye lova om lærarskolar i 1902 gjorde nynorsk til obligatorisk skriftleg eksamensfag.²⁰⁶

²⁰¹ Lien, 1981.

²⁰² Lien, 1981.

²⁰³ Haugland, 1971.

²⁰⁴ Formann i Norges Mållag, Marius Hægstad. I *Målreising i 75 år*, 1981, s. 73.

²⁰⁵ *Den 17de mai*, 13.6.1914.

²⁰⁶ Haugland, 1985, s. 173 ff.

11.7.3.5 Universitetet

Ved Universitetet vart det visstnok røre da den første kandidaten skreiv norsk til embetseksamen i 1901. Først i 1908 vart det lov å nytte nynorsk til eksamen på Universitetet. Eit større målmannsstemne i 1906 hadde kravd ei prøve i nynorsk for alle embetskandidatar, men målrørsla nådde aldri fram med dette kravet.²⁰⁷ Målfolka modererte og omforma det i 1920-åra til krav om opplæring i norsk for lærar i offentlege skolar og offentlege tenestemenn og krav om at ukunnige i nynorsk måtte dokumentere kunnskapar i nynorsk dersom dei ville inn i statsteneste (valprogram i 1930-åra).

11.7.3.6 Nynorsk i kyrkja

Etter jamstillingsvedtaket i 1885 byrja også striden om kyrkjemålet. Måltilhengarane arbeidde for få innført nynorsk som levande ord frå preikestolen og oversetjingar av Bibelen til nynorsk. Ei prioritert oppgåve var å få kyrkjelyden til å innføre salmeboka til Blix, og ungdomslaga var særleg aktive i denne saka. Det formelle grunnlaget vart lagt i 1892 da kyrkjelyden etter avrøysting fekk rett til å velje salmebok. Men mange geistlege var konservative og motstandarar av å sleppe nynorsken til i kyrkja. Det er døme på at prestar som ungdomslaga inviterte til å preike på nynorsk, vart nekta å bruke kyrkja av soknepresten. Under målmarknaden på Namsos i 1912 t.d. skulle prost Nils Trædal preike i Namsos-kyrkja på nynorsk, men kyrkjetilsynet nekta å sleppe han til.²⁰⁸ Noregs ungdomslag fekk heller ikkje bruke Nidarosdomen til festgudsteneste på 25-årsjubilet, og eit sokneråd i Bergen nekta laget kyrkjehus på eit større nordisk stemne i 1929.²⁰⁹

11.7.3.7 Nynorsk som litteraturspråk

Eit anna viktig arbeidsfelt for målrørsla var produksjon og spreieing av litteratur på landsmålet. Det første nynorske bladet var *Dølen* som Aasmund Vinje byrja å gi ut i 1858. Så følgde ei rekkje andre frå målmiljøa i Bergen og Christiania: *Ferdamannen* i 1865, *Svein Urædd* og *Andvake* (1868–71), *Fraa Bygd og By* (1870–79), *Fedraheimen* (1877–1891), *Den 17de Mai* (1894–1935) og *Syn og Segn* frå 1894. Fram til 1902 vart det sett i gang 35 periodiske publikasjonar på landsmål, og samtidig, dvs. frå 1860 til 1902, gitt ut om lag seks hundre bøker og skrifter.²¹⁰ Det Norske Samlaget var naturleg nok ryggraden i dette arbeidet, og det fekk også frå 1881 hand om statlege løyvingar til landsmållitteratur. 1890-åra vart gjennombrotsida for landsmållitteraturen.²¹¹ I desse åra kom også den store bølga av ungdomslag som vart den viktigaste støtta og allierte til målrørsla.

I tillegg til Det Norske Samlaget danna norskdomsrørsla *Noregs Boklag* i 1922 med formål å spreie lesinga av norsk mål. Noregs Boklag tok over utgivinga av norske folkeskrifter og ei rekkje bøker frå Noregs mållag og Noregs ungdomslag.

²⁰⁷ Målreising i 75 år, 1981, s. 58 og 153.

²⁰⁸ Prestvik, 1982, s. 31.

²⁰⁹ Freihow, 1930. Men i tvisten om bruk av Nidarosdomen, vart det send telegrafisk klage til Kyrkjedepartementet som ga til svar at domkyrkja skulle opnast for Ungdomslaget.

²¹⁰ Haugland, 1985.

²¹¹ Haugland, 1985, s. 27.

11.7.3.8 Målkontor og målkurs

Skolen vart ein permanent kampfront. Ein viktig reiskap i striden for nynorsk var særskilde målkontor som kunne sende ut ferdatalarar og agitatorar for å mobilisere folk og påverke veljarane framfor skoleavrøystingar. Etter 1904 kom det ti slike kontor frå Kristiansand i sør til Trondheim i nord.²¹² Det var dessutan viktig å påverke og skolere lærarane i bruk av nynorsk. Mange lokal- og distriktslag heldt landsmålskurs, kveldsskolar eller ”målskeid” for lærarar og andre. Slik opplæring vart også arrangert av ungdomslaga og somme folkehøgskolar.

11.7.3.9 Strid om rettskrivingspolitikken

Opplæring i norsk, både nynorsk og bokmål, var m.a. nødvendig fordi rettskrivinga endra seg. Rettskrivingsreforma i 1907 fekk ikkje gjelde lenge før arbeidet for vidare fornorsking av bokmålet og tilnærming av målformene tok til. Men når slike målpolitiske diskusjonar dukka opp, vart det alltid intern strid om kva line Noregs Mållag skulle velje. Noen meinte at tilnærminga mellom målformene gjekk for langt og skjedde for fort. Eit hovudskilje i den interne måldebatten gjekk mellom Vestlandet på eine sida og Austlandet og Nord-Norge på den andre. Mållaga i aust og nord meinte at nynorsken bygde for lite på deira talemål. Austlendingane skipa *Østlandske Reising* i 1916 som arbeidde for å få austlandsk talemål inn i den nynorske skriftnormalen. Dette laget la også større vekt enn dei fleste andre på den sosiale sida ved målreisinga. Men mange vestpå såg på Østlandske reising som ein kløyvingsorganisasjon. Leiande målfolk heldt derfor sterkt fram samlingstanken i målarbeidet. Det var ei nasjonal, landsomfattande sak, ikkje ei landsdelssak. ”Rettskrivingsstrid er ikkje målstrid”, hevda Edvard Os.²¹³ Det sentrale kravet var å få innført eitt norsk mål i landet, og det var norsk mål dialektane både på Austlandet og Vestlandet bygde på, vart det halde fram.²¹⁴ I 1921 programfesta Noregs Mållag den langsiktige målsetjinga om å atterreise det norske målet til ”einaste riksmål i landet”. Det var strid om formuleringa av dette kravet, for kva tydde norsk mål? Var det landsmålet slik det var normalfesta som skriftspråk, som skulle bli riksmål, eller var det eit meir samnorsk mål som Halvdan Koht kalla ”det norske folkemålet”? Spørsmålet vart aldri heilt avklåra, og Koht, som var medlem både i Østlandske Reising og i Noregs Mållag, unngjekk det ved å hevde at målkravet om folkemålet som einaste riksmål var eit politisk program og ikkje eit rettskrivingsspørsmål. Sidan 1921 har så valprogramma hatt med denne målsetjinga om å atterreise det norske målet til einaste riksmål i landet. Formuleringa stilte nye krav til medlemmene om å nytte nynorsk og drive aktivt opplysningsarbeid for å fremje bruken av målforma.

11.7.3.10 Måldyrking

Etter ein første periode med politisk orientert pressgruppeverksemd, tok årsmøtet i 1914 til orde for å konsentrere seg meir om å ”arbeida fram den norske målreisingstanken”.²¹⁵

²¹² *Målreising i 75 år*, 1981, s. 96–99.

²¹³ *Målreising i 75 år*, 1981, s. 105.

²¹⁴ *Målreising i 75 år*, 1981; Moren, 1930.

²¹⁵ *Målreising i 75 år*, 1981, s. 85–86. Denne formuleringa vart da vedtatt som § 1 i lovene.

Noregs Mållag kom rett nok til å halde fram med å utforme valprogram, men utover mellomkrigstida vart det lagt større vekt på opplysnings- og måldyrkingsarbeidet. I eit opprop til ”norskmålsfolk” i 1924 frå styret i Noregs Mållag heitte det:

”Noregs Mållag har heist merket. Det norske målet atterreist til einaste riksmål i landet. Det er ikkje med tvang og hardferd vi vil vinna, soleis som motmennene våre vil få det til. Vi vil skapa norsk målvilje i folket, og få eit trygt og godt fleirtal, som vil det same som vi. Det skal eit trottigt, brennhuga opplysningsarbeid til å reisa denne viljen.”²¹⁶

Det var truleg sekretæren i Noregs mållag og Noregs ungdomslag, Edvard Os, som hadde utforma dette oppropet. I handboka for ungdomslag og mållag, som han gav ut noen år før, mana han nettopp til å reise folkeviljen. Nynorsken var tryggja gjennom lov og styringsverk. Det som gjaldt mest no, meinte Os, var å byggje samskipnaden sterkare, skape vilje til å ta retten i bruk og mot til å bruke målet. Det gjaldt å vinne over likesæla og ”vinna over gamall nedervd fordom i din eigen barm”.²¹⁷

For Os var det to frontar å arbeide på; politikken og det motkulturelle eller mothegemoniske som gjennom ideologisk opprustning (kalla opplysning) og organisasjon skulle erobre og vinne over dei ”monopolsterke”. I 1922 plasserte han norskdomsrørsla på line med andre reisingsrørslar i samtida (i Russland, Austerrike, Polen, Balkan) og sa at kampen gjaldt ”rett og ufriing for undertrykte folkeslag, undertrykte morsmål, undertrykte samfundsklassor”.²¹⁸

Middelet i denne kampen vart no i første rekkje opplysningsarbeidet, og det måtte også rettast innover mot eigen medlemsmasse. Frå slutten av 1920-åra tok Noregs Mållag opp studiearbeidet. Drivkrafta i dette vart Lars Hørven som var styremedlem i Noregs mållag og studieleiar i avhaldsrørsla. Han heldt foredrag om studiearbeidet på årsmøtet i NM i 1927 og vart vald til første ansvarlege studieleiar.²¹⁹ Men det tok ei tid før laget byrja med systematisk studiearbeid, heiter det i jubileumshistoria, men grunnlaget var lagt.²²⁰

Noe av formålet med studiearbeidet var å drive måldyrking. Behovet for eit slikt arbeid hang saman med rettskrivingsreformene som førte til usemje og tvil om kva som var godt norsk mål. I 1920-åra lanserte målrørsla derfor framlegg om eit nynorsk akademi. Tanken gjekk eigentleg heilt tilbake til 1850-åra, men vart først no drøfta i studentmållag, lokal- og fylkeslag. Saka vart så tatt opp på årsmøtet i Noregs mållag i 1926, og professor Knut Liestøl meinte det var på tide å ta opp det indre måldyrkingsarbeidet og byggje opp ein ekspertise som kunne rettleie og kontrollere rettskrivingspolitikken til styresmaktene. Resultatet av saka vart så at fem organisasjonar gjekk saman om å opprette eit råd i 1928 som fekk namnet *Norsk Måldyrkingslag (Akademi for det norske målet)*. Formålet skulle vere å granske og dyrke det norske målet. Men medlemslaga i

²¹⁶ *Målreising i 75 år*, side 123.

²¹⁷ Os, 1922, s. 255.

²¹⁸ Os, 1922, s. 253.

²¹⁹ Foredraget er trykt i *Norsk Ungdom*, nr. 4, 1927.

²²⁰ *Målreising i 75 år*, 1981, s. 116.

Akademiet hadde små ressursar å sette inn, og Akademiet fekk ikkje gjort så mye som noen hadde vona. Det arbeidde mest med *Norsk Ordbok* og uttalte seg om 1938-rettskrivinga. Til ein viss grad overlappa Akademiet dei arbeidsoppgåvene som Noregs Mållag stelte med, og usemje i målflokken om den språkpolitiske lina, gjorde også Akademiet ineffektivt som sakkunnig organ.²²¹

Ei sak som tidleg hadde stått på dagsorden var fornorsking av stadnamna. Men på dette området møtte også målrørsla eit av sine største nederlag. Det gjaldt omdøypinga av bynamnet Trondhjem til Nidaros. Vedtaket møtte massiv lokal motstand, og målfolk og styresmakter måtte til slutt akseptere kompromisset Trondheim. Dette nederlaget kom som det første større tilbakeslaget for ei rørsla som hittil hadde hatt framgang og følte seg på offensiven. Den mest målbare framgangen var utbreiinga av nynorsk som skolespråk og veksten av nynorsk litteratur. Organisatorisk fekk rørsla større breidde gjennom skiping av studentmållag i hovudstaden (1900), Ås (1908) og i Trondheim (1916). Lærarane i den høgre skolen danna mållag i 1916, og det kom mållag for ymse yrkesgrupper og eigne kvinnemållag. Likevel auka ikkje talet på medlemmer i Noregs Mållag monaleg i mellomkrigstida, men heldt seg omkring 10.000.²²² Men dette seier lite om styrken i målrørsla, for målfolka fanst i andre greiner av norskdomsrørsla, først og fremst ungdomslaga, og gjorde sin innsats for målsaka der.

11.8 Ungdomslag

I noen lagssooger for ungdomslag blir det hevda at det går ei ubrotten line frå Wergeland til Ole Vig og vidare til folkehøgskolen og den frilynde ungdomsrørsla med 1880-90-åra som den store brytingstida.²²³ Ei slik line er vanskeleg påvise, men Ole Vig la i 1853 fram tankar om lag som minner om seinare ungdomslag. Han nemner også bygder og byar der slike lag fanst. Eitt av laga han tenkte på, var kanskje det tidlegare nemnde *Folkestuen* i Trondheim. Det kan vere gode grunnar til å rekne desse som tidlege ungdomslag, hevdar Tvinnereim.²²⁴

11.8.1 Oppstart

Men følgjer vi historietradisjonen til ungdomslagsrørsla sjølv, var første ungdomslaget *Mølju* (eller *Mylja*) i Sel og vart stifta vinteren 1868–1869. Inspirasjonen kom frå Christopher Bruun som året før dreiv folkehøgskole i Sel og byrja med elevkveldar på skolen. Ivar Blekastad, som var den sentrale drivkrafta i laget, hevdar beint fram at det var Bruun som var opphavsmann til ungdomslaga.²²⁵ Bruun var og indirekte inspirator til eit av dei andre pionerlaga, *De unges forbund* på Frosta i Nord-Trøndelag, skipa i 1870 av dyrlækjar Skar. Han kom frå Øyer i Gudbrandsdalen og var sterkt gripen av folkehøgskolen og Christopher Bruun.

²²¹ *Målreising i 75 år, 1981*, s. 145–147.

²²² *Målreising i 75 år, 1981*, s. 522.

²²³ Moren og Os, 1921, s. 41; *Hordaland ungdomslag*, 1948, s. 62.

²²⁴ Tvinnereim, 1981, s. 43.

²²⁵ Sælid, 1946 s. 10; *Folkelig kulturarbeid*, 1958 s. 251; Fortun, 1974 s. 4.

Skildringar frå fleire bygder stadefestar at ei ny lagsdanning, forlauparar til ungdomslaga, var i emning frå slutten av 1860-åra. Ein ungdom, Nils Skar, Kvam i Hardanger, byrja med eit handskrive blad i 1869 og fekk i gang lag året etter saman med lærarane i bygda.²²⁶ I Hallingdal vart det skipa små songlag i bygdene frå 1870 eller 1871, og dei tok opp både opplesing og teater på møte og festar. Eit ungdomslag av seinare type var *Folkstugu* i Ål, starta truleg i 1874, og det samla både eldre og yngre på søndagsettermiddagane til opplesing, foredrag og samtale. Ein heimvend norsk-amerikanar og lærar tok om lag samtidig til med ein ”debattskole” som i hovudsak ikkje tok sikte på opplysning, men å vere ei underhaldande form for øving i diskusjon.²²⁷

Nord-Trøndelag var og tidleg ute, og Ludvig Benum fortel at det var lag for ungdom i Foldereid alt i 1860-åra. Dei var truleg såkalla samtalelag, og det vart fleire slike:

”I sytti-åra vart det skipa ikkje so få samtalelag i Namdalen, og enno fleire i åtteti-åra. Den kvasse politiske strid i den tid skapte trong til fyredrag og ordskifte.”²²⁸

Benum er her inne på grunnen til lagsdanninga. Dei mange samtalelaga i 1880-åra har sin bakgrunn i vaknande interesse for samfunnsspørsmål og var del av den nasjonale bølga som omfatta skyttarlagsrørsla, målrørsla og Venstrepartiet. Dei personlege og ideologiske banda mellom desse rørsleane var både mange og sterke. Da Ludvig Benum og Anton Fjær inviterte til det første ungdomsstemnet i Namdalen i 1894, inviterte dei ”ungdomslag, skyttarlag, samtalelag og arbeidarlag um å velja utsendingar til eit fyrebuingsmøte i Namsos”.²²⁹

Laga som ofte kunne vere uformelle til å byrje med, fekk gjerne raskt reglar og lover og faste medlemmer. Reglane sa vanlegvis at laga skulle vere upolitiske, men politiske spørsmål vart tatt opp av inviterte foredragshaldarar og av laga sjølve. Laga tente altså som ein offentleg arena for drøfting av aktuelle stridsspørsmål i samtida, og noen av dei gjekk i 1890-åra over til reine politiske lag for Venstre. Dei tok elles opp mange saker og tiltak, t.d. avhaldssak, målsak, husflid, og skiping av innkjøpslag eller trygdslag. I noen lag vart kvinner utestengde til å begynne med, det gjaldt t.d. i Hol samtalelag (skipa 1884), men dei kom i dette tilfellet med etter eit par års drift.²³⁰

Mange lag sprang ut frå eit naturleg behov for samvær og hygge. Eit lag kan oppfattast som ei organisering av uformelle samværsformer som kveldsseter, der husfolket og grannar sat og prata og fortalde om kveldane, eller mannfolksamlingar ved vegskifte, husveggar og i krambuer. Noen stader var ungdomslaga direkte framhald av leselag, samtalelag eller songlag. ”Det var altså kveldseta, songlaget og samtalelaget som rydde veg for skipinga av Stranda ungdomslag”, heiter det i eit skrift om Stranda på Sunnmøre.²³¹

²²⁶ Sælid, 1946 s. 11 - 12.

²²⁷ Reinton, 1927 s. 21–23.

²²⁸ Benum skreiv dette i eit minneskrift i 1927, og det er tatt inn i Prestvik, 1982, s. 13.

²²⁹ Prestvik, 1982 s. 16.

²³⁰ Reinton, 1927 s. 21–23.

²³¹ Rabben, 1978. Jmf. Tvinnereim, 1981 s. 43 ff.

Ungdomslagsrørsla sjølv har lagt vekt på at laga voks fram av behov hos ungdomen til å gi livet meining og innhald. Ungdomen søkte naturleg nok hugnad, skreiv Edvard Os, men kva skulle dei ta seg til dei som ikkje var ”vakt” og ikkje fann seg heime på bedehuset og heller ikkje høyrde til dei kondisjonerte som kunne gå vidare på skole? Laga fylte ut eit behov for den store hopen som ikkje ville vere med på ”den gamle villskapen med dans og drykk” eller var fanga inn av ”myrk og sjølvpinande religiøsitet. ... Det sterke politiske veret eller uveret som sette inn over folket vårt i 80-åra, hjelpte ungdomen upp or baredalen, folket var vekt,” hevda Os.²³²

Seinare gransking har vist at det naturlege behovet for hugnad var ein viktig faktor bak lagsdanninga. Tvinnereim, som har studert den frilynde ungdomsrørsla på Nordvestlandet, seier det slik:

”Dei frilynde ungdomslaga var meir ein møtestad der medlemene kunne ha det hyggjeleg i lag og der arbeidsoppgåvene var ei utfordring til dei aktive og særlege interesserte. Her bygde dei på eldre uformelle samkomeformer... Motivet for å kome saman var truleg omtrent det same som før, og dei nye programpostane hadde i stor grad tidtrøyte og moro som føremål.”²³³

Tvinnereim hevdar at det var to nivå i det frilynde ungdomsarbeidet. Gjennom lagsaviser fekk han sterkt inntrykk av at grunnplanet hadde behov for moro og var opptatt av livsnære saker som vedgjekk ungdomen. Dette var primære motiv for mange til å vere med i ungdomslaget. Men på leiarplanet rådde ideologiske og nasjonale argument, og det er neppe tvil om at sterke ideologiske, kulturelle, religiøse og politiske straumdrag - og den aukande offentlege debatt og spreing av meiningar gjennom aviser, blad og folkemøte - sette fart i organiseringa av ungdomslag og andre frivillige foreiningar. Men det var altså leiarane på toppen som stod for ideologien og fekk den spreidd nedover. Slik fekk ungdomslaga etter kvart ein klårare ideologisk profil, og det er idealismen og kampen for dei nasjonale sakene som har prega framstillingane i lagsogene.

Desse to nivåa og ulike motiva finn vi ofte innafor eitt og same laget. Ungdomslaget Fram i Ål i Hallingdal som vart skipa i 1892, hadde som formål ”at skaffe ungdomen en sund tidsfordriv om kveldene”, sa ein av stiftarane, sersjant Hefte. Men ein av dei andre føregangsmennene, kyrkjesongar Næsse, formulerte seg meir i samsvar med det ideelle føremålet som leiarane la vekt på: ”Ungdomslaget har sat opplysning og dannelsesarbeid som mål for sin virksomhet”.²³⁴ Men å skilje mellom to nivå med kvar sine motiv, er naturlegvis ei grov inndeling. Motiva og måla var fleire og samansette fordi medlemmene også var med i andre lag og rørsler og henta sine idear frå desse. Mange av medlemmane og leiarane dreiv ikkje berre med ungdomslagsarbeid, men var målfolk, venstrefolk, avhaldsfolk, folkehøgskolefolk og aktive på mange kulturelle områder.

²³² Os, 1922, s. 21.

²³³ Tvinnereim, 1981, s. 75 og s. 95.

²³⁴ Reinton, 1927 s. 96.

11.8.2 Gjennombrøt for organisasjonen

Gjennombrøtet for ungdomslagsrørsla kom i 1890-åra. Anton Beinset tolka desse åra som ei tid med åndeleg kamp mot trongsyn; ”det låg eit åndsmyrke over bygdene våre som ungdommen ikkje kunde greida. ... Dei braut veg for åndsfridom, dei skaffa seg opplysning, dei rudde veg for sitt eige mål og sin kultur”.²³⁵ På Sunnmøre t.d. vart det skipa over 30 ungdomslag i dette tiåret, og dei danna ein felles organisasjon, *Sunnmøre frilynde ungdomssamlag*, i 1894.²³⁶

Gjennombrøtet kom samtidig med dei store ungdomsstemna. Det første store stemnet var på Voss i 1892 der det var eit aktiv ungdomsmiljø som hadde stifta *De unges forbund* i 1890. Det var dette laget som planla stemnet og sende ut innbyding til ei rekkje personar. Det samla seg mest 2.000 menneske på stemneplassen, fortel ein av dei som var med på dette, og lenge etterpå lyste dette stemnet med ”ein eigen glans” i minnet hans. Det var også dette ungdomsmiljøet i Voss som førebudde grunnen for ein folkehøgskole i bygda. Ungdomsstemna vart seinare årvisse i Hordaland, og arrangementet av dei vart ei hovudoppgåve for fylkeslaget til å byrje med.²³⁷

Hordastemna vart etterfølgde av liknande stemne andre stader i landet. Dei var store hendingar i samtida, uttrykk for ei ny og livskraftig rørsla, og stemna stimulerte nok også rekrutteringa og lagsdanninga. Samtidig påskunda dei organisering av felleslag, fordi stemna skapte behov for samordning mellom einskildlaga. Slik gjekk det t.d. Namdalen. Etter det første stemnet der i 1894, kom det tre liknande større ungdomsstemne før *Naumdøla ungdomslag* vart skipa i 1902.

Frå dei første fylkeslaga i 1893 var vegen kort til danning av ein landsorganisasjon. *Norigs Ungdomslag* vart stifta i Trondheim i 1896, og ni fylkeslag med 192 einskildlag slutta seg til i løpet av det første året.²³⁸

Jubileumsboka til Hordaland ungdomslag (1948), viser kor sterkt lærarane dominerte. Leiarane som blir minna og som sender helsingar, er lærarar. Reinton sine skildringar frå Hallingdal viser dessutan at ungdomsrørsla vart oppfatta som politisk radikal og ein trugsel for dei konservative under dei unionspolitiske stridsåra. Buskerud Blad t.d. skreiv åtvarande mot ungdomslaga og skulda ”radikale Skolelærere” for å stå bak. Avisa påstod at det vart halde radikale og oppviglande foredrag i laga og mana til at ”vi andre må optage Arbeidet og det hårdt, skal vi få en Stands i denne Samfundsfare”.²³⁹

Men dei tilspissa politiske motsetningane stimulerte truleg berre lagsveksten. I tida fram til første verdskrig vart det i alt skipa omlag 850 ungdomslag med omkring 43.000 medlemmer. Eit fleirtal - omlag 700 - var medlemmer i Norigs Ungdomslag. Rørsla hadde spreidd seg til alle landsdelar, og til byane der utflytta landsungdom skipa bondeungdomslag. Veksten held fram til 1920-åra. Talet på lag passerte eitt tusen i

²³⁵ *Norsk Ungdom*, nr. 7–8, 1935.

²³⁶ Rabben, 1978 s. 122.

²³⁷ *Hordaland ungdomslag*, 1948.

²³⁸ *Folkelig kulturarbeid*, 1958 s. 251–52; Fortun, 1974, s. 4–6.

²³⁹ Sitert frå Reinton, 1927 s. 25.

byrjinga av 1920-talet, og medlemstalet kom opp i 55.000. Men så flata veksten ut, og talet på medlemmer totalt minka noe igjen i 1930-åra.²⁴⁰

11.9 Ideologiske særtrekk ved ungdomslagsrørsla

Ungdomslaga delte den ideologiske plattformen til norskdomsrørsla som er gjert greie for framfor. Dei var del av den nasjonale bølga som hadde utgangspunkt i dei romantiske førestellingane om folk, folkekultur og folkespråk og var var einseitig orientert mot bygdene og bøndene. Målsettinga for Noregs Ungdomslag var eksplisitt å styrke ”samhald og samyrke millom landsens ungdom”, og fylkeslag presiserte også at formålet var å ”fremelske kjærlighed til fædrelandet”.²⁴¹ Men som rørsla og organisasjon måtte ungdomslaga finne seg ein plass i organisasjonssamfunnet og balansere mellom ulike politiske, religiøse og andre rørslar som gjerne ville ha tak i ungdomen. Vi kan derfor også snakke om ein særskild ungdomslagsideologi.

11.9.1 Nøytral og upolitisk - men Venstre-dominert

Den erklærte ideologien var å vere nøytral og upolitisk. Ungdomslaga skulle vere opne for alle og ha full respekt for den personlege fridomen og det politiske synet til kvart medlem. Dei skulle drive arbeidet sitt ubunde av omsyn til klasse, stand eller parti. Formålet var å gi ungdomen ei

”fyreutdanning, soleis at dei seinare, kva politisk retning eller klassesamskipnad dei so går inn i, kan gjera gagns arbeid. Men fyresetnaden er då likevel at ånda frå ungdomslaget stendig skal mana dei, som har gått ut frå eit av våre lag, til å setja landsbaten og samfundsumsynet over klassebate og partiumsyn.”²⁴²

Dette skreiv skrivaren i Noregs Ungdomslag, Edvard Os. Men han var også formann i Oslo Venstre, og ideologien han uttrykker her, var også ideologien til Venstre. Synspunkta ovanfor hadde brodd mot arbeidarrørsla. Os såg på ungdomslaga som ein skole som skulle skape fullverdige og gode samfunnsborgarar. Men like mye som laga var ein rekruttskole for samfunnsaktive menneske, var dei også ein planteskole for Venstre. Slik vart dei også oppfatta i samtida, og grunnen var openberr: Ungdomslaga arbeidde jo for mange av dei same sakene som Venstre. Pionerar som Klaus Sletten ville at ungdomslaga direkte skulle arbeide i teneste for Venstre og fremje sakene gjennom Venstre. Det gjaldt særleg arbeidet for målsaka som Gjelsvik og Sletten ville gjere til ein hovudpost i Noregs ungdomslag,²⁴³ og dei politiske målkrava var det eigentleg berre Venstre som kunne gjennomføre. Målbladet *Den 17de Mai* framheva Venstre som det ”nationale folkepartiet. Vinstre var sjølve folket. Det bar det nationale instinkt i seg”.²⁴⁴

²⁴⁰ Årsmeldingar frå Noregs Ungdomslag.

²⁴¹ Lover for Norges Ungdomslag; lover for Vest-Agder ungdomslag 1897 (Lande, 1968, s. 30).

²⁴² Os, 1922, s. 113.

²⁴³ Tvinnereim, 1981, s. 105.

²⁴⁴ 28.07.1906.

Men utover i mellomkrigstida miste Venstre noe av si gamle makt, og medlemmene fordelte seg truleg meir på fleire parti og særleg på Bondepartiet. Det vart ein politisk konkurrent til Venstre om ungdomen, særleg etter at Norges Bondelag byrja å byggje opp egne bondeungdomslag i 1930-åra. Noregs ungdomslag tykte dette var ei uheldig kløyving av det nasjonale, kulturelle og sosiale ungdomsarbeidet og reagerte som før mot å sette "klasse-og standsskilnad ... i system".²⁴⁵ Men i 1940 var det likevel 140 ungdomslag som svarte positivt på ein invitt frå Bondelaget om å vere "tilknyttede" organisasjonar.²⁴⁶ Men elles vegra laga seg framleis mot å bli sett i politiske "serbåsar", dei skulle vere frie, uavhengige og sjølvstendige. Det var ei haldning som låg djupt forankra i frilyndeideologien til norskdomsrørsla.

11.9.2 Frilynde

Chr. Bruun og andre nytta ordet frisinna for å karakterisere sitt kristendomssyn. Frisinn stod i motsetnad til pietisme. Folkehøgskolane og ungdomslaga kom seinare til å nytte begrepet frilynde som honnørord for det same, og i starten vart den frilynde ideologien også heist som fane for å avgrense ungdomslaga frå ynglingeforeiningane. Desse foreiningane vart skipa her i landet etter tysk mønster frå slutten av 1860-åra. Som namnet uttrykker var desse foreiningane berre for menn, men i slutten av 80-talet kom jentene med, og ynglingeforeiningane vart kristelege ungdomslag. Dei vart gjerne sett på med mistru frå pietistiske kristne. Noen av ynglingeforeiningane gjekk over til frilynde ungdomslag, men dei aller fleste fann plassen sin i Norges Kristelige Ungdomsforbund, som fellesforbundet kom til å heite frå 1898. Dei kristelege og frilynde ungdomslaga vart konkurrentar på same marknaden, og mange stader utvikla det seg til ein hard og bitter strid mellom dei.

Frilyndt er å vere "ubunden av religiøse, kulturelle og sosiale dogme som er forma av menneske for si tid", er ein av definisjonane.²⁴⁷ Nikolaus Gjelsvik, som var formann i Noregs Ungdomslag frå 1906 til 1915, la i frilyndebegrepet ein

"skyldnad ... til å ... taka upp og dryfta nye tankar og idear, og freista få ei allsidig utgreiing um dei. Ein må kunna velja seg si stode sjølvstendig og med grunnar for sine meiningar".²⁴⁸

I lovene til Firda fylkeslag blei dette uttrykt slik at formålet var å "hjelpa ungdomen til eit fritt, klårt syn på vår samtid".²⁴⁹ Noregs ungdomslag kopla i 1930-åra frilynde til det å vere ubunden og til begrepa toleranse og fridom. Ein skulle berre vere bunden av sanninga, og samvitet var den høgste domaren. Toleranse var å gi andre same rett til egne meiningar, liv og utfalding som ein kravde for seg sjølv. Fridom var å kunne velje mellom livssyn som høvde med ein eigen åndelege innstilling. Frilynde var såleis å

²⁴⁵ Ivar Blekastad i *Norsk ungdom*, nr. 6, 1935.

²⁴⁶ Kløvstad, 1995, s. 119.

²⁴⁷ Lande, 1968, s. 18.

²⁴⁸ Sitert frå Kløvstad, 1995, s. 89.

²⁴⁹ Sitert frå *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 252.

oppfatte som ei programerklæring for utvikling av ein sjølvstendig og ansvarleg personlegdom og uttrykte ei livshalding eller livsstil.²⁵⁰

Men frilyndeideologien gjennomgikk ei viss endring dei første tiåra av ungdomslaga si historie. I opphavet var delar av rørsla frisinna, radikal og kritisk til politisk embetsmannskonservatisme og trongsyn hos bøndene. Den kritiske haldninga hadde ein viss samanheng med den anarkistiske tradisjonen i norskdomsrørsla, dvs. tradisjonen frå Olaus Fjørtoft, Arne Garborg, Mortensson-Egnund og Rasmus Steinsvik.²⁵¹ Dette innslaget visna bort omkring hundreårsskiftet. Rørsla blei meir nasjonalaktivistisk og forsvarsvenleg, og det frilynde blei halde innafor grensene av kristendom og norskdøm. Omgrepet frilynde var derfor også kontroversielt. Mange stader vart det assosiert med den første (anarkistiske) tida og orda fritenking og gudløyse. På Sunnmøre var det mange lag som unngikk ordet, fortel Rabben,²⁵² fordi det kolliderte med deira syn på kristendomen. Men eit særtrekk ved ungdomslagsrørsla var nettopp utforminga av ein frilynt kristendom

11.9.3 Kristendom og norskdøm

Da årsmøtet til Noregs ungdomslag i 1932 diskuterte attval av presten Freihow til formann, meinte noen at det måtte vere vanskeleg for ein sokneprest å stå i spissen for ei rørsle som skal vere frilyndt.²⁵³ Men at prestar var aktive i ungdomslagsrørsla hadde lang tradisjon. Vi finn fleire med tillitsverv som formenn, sekretærar og styremedlemmer i Noregs ungdomslag.²⁵⁴ Prestane vart og ofte nytta som talarar på større møte og stemne, og på alle større ungdomsstemne vart det haldne egne gudstenester. Somme lag hadde med i lovene sine at dei bygde på ”kristelig Grund”.²⁵⁵ Frå 1908 fekk også Noregs ungdomslag eit lite statstilskott til å skipe nynorske gudstenester der det gjerne var ofring til inntekt for det religiøse opplysningsarbeidet til Noregs ungdomslag.²⁵⁶

For sokneprest Halvdan Wexelsen Freihow, som var formann i Noregs ungdomslag frå 1926 til 1936, tydde frilynde å vere ubunden av teologiske retningar. Ein frilynd kristendom var også ein meir jordvend kristendom og bygde på eit grunnsyn som verdsette ”jordelivet og menneskelivet og segjer: Det er vakkert og verdfullt”. Dette står i motsetnad til det ”pietistisk-pessimistiske synet. ... Me trur på menneskelivet på jordi. ... Me verdset det røynelege livet, slik det er”.²⁵⁷ I ein slik grundtvigiansk prega kristendomsoppfatning var ikkje mennesket eit syndig vesen som måtte frelsast, men ”en mageløs gudommelig Skabning”. Den frilynde kristendomen gjorde ”det sanne

²⁵⁰ *Norsk ungdom* nr. 9, 1935 og nr. 12, 1939.

²⁵¹ Denne radikale tradisjonen er vist hos Ole Dalhaug: *Mål og meninger. Målreisning og nasjonsdannelse 1877-1887*. KULTs skriftserie nr.43. Også Tvinnereim (1981) drøftar den radikale tradisjonen i norskdomsrørsla.

²⁵² Rabben, 1978, s. 123.

²⁵³ *Norsk ungdom*, nr. 8, s 1932.

²⁵⁴ Sjå oversikt hos Kløvstad, 1995, s. 432.

²⁵⁵ Søgne ungdomslag. I Lande, 1968, s. 15.

²⁵⁶ Os, 1922, s. 67.

²⁵⁷ *Kirke og kultur*, 1930, s. 45–47.

menneske til kjerne og sentrum for alt”, forklarte Inge Krokann, ”for i det møtest jord og himmel i harmonisk eining”.²⁵⁸

Det særmerkte for denne frilynde kristendomen var også koplinga mellom det kristelege, nasjonale og idealistiske. For diktaren og høgskolemannen Olav Aukrust var

”det nationale og religiøse, det heimlege og himmelske ... nærskylde krefter, det er same skylda”.²⁵⁹

Ein annan folkehøgskolestyrar, O. E. Bø, såg det slik at det religiøse og det nasjonale var ”grunnvilkaari for all folkeleg nyfødning og uppattreising”, og mange meinte nok som Lars Eskeland at ideane i kristendomen ville styrke det nasjonale. For kristendomen

”gaar innanfraa og utetter og har med heile mannelivet ... (og) med samfundet og samfundsstriden å gjera ... Me treng ein kristendom som gaar inn i nasjonaliteten og reinsar folkesjæli”.²⁶⁰

11.9.4 Forsvar

Forsvarssaka hadde gode tradisjonar i norskdomsrørsla. Skyttarlaga og folkevæpnings-samlaga frå 1870-åra var del av venstreopposisjonen som samla seg i partiet Venstre, og her fanst mange av dei same folka som var aktive i folkehøgskolen og seinare i ungdomslag og mållag. ”Skyttarrørsla og den frilynde ungdomsrørsla gjekk opphaveleg i eitt og greina seg seinare ut frå kvarandre”, skreiv også Os i 1922. Fleire av dei tidlege folkehøgskolane, t.d. Vonheim under Chr. Bruun og den flyttbare skolen i Nord-Trøndelag, dreiv kombinerte gymnastikk og våpeneksesis for gutane. Det fanst også ungdomslagsfolk som ville innføre gymnastikk og skyteøvingar i alle skolar som førebuing til militærtjeneste.²⁶¹ Sjølv oppbygginga av organisasjonen med fylkingar minte om militære kampformasjonar. Sambandet mellom skyttarrørsla og ungdomslaga varte da også ved utover 1900-talet; i praksis ved at mange medlemmer i ungdomslaga var med i skyttarlaga, at laga bygde hus saman og ved at somme skyttarlag var særslag innafor ungdomslaget.²⁶²

Forsvarsviljen kom særleg fram i 1905. Hordaland fylkeslag sende t.d. denne resolusjonen til Stortinget:

”Hordaland Ungdomslag vil heller verja landet enn å gå med på skammi. Lat koma kva som vil, grensefestningane må standa.”²⁶³

²⁵⁸ *Norsk Ungdom*, s. 8–9, 1936. Grundtvigsitatet er også frå artikkelen til Krokann.

²⁵⁹ *Høgskulebladet*, 1913, s. 140.

²⁶⁰ *Høgskulebladet*, 1914, s. 35.

²⁶¹ Hodne, 1995.

²⁶² Os, 1922, s. 121.

²⁶³ *Hordaland Ungdomslag*, 1948, s. 96

Ein sterk forsvarsven var Edvard Os som også hadde militær utdanning. I 1915 fekk han til ein avtale med *Norges forsvarsforening* om felles opplysningsarbeid for forsvarssaka. Noregs Ungdomslag fekk tilskott til forsvarsforedrag og tok imot agitatorar som Forsvarforeninga sende ut. Frå 1918 fekk laget også pengar frå Stortinget til sitt "sociale opplysningsarbeid til åndeleg fyrebuing av ungdomen for hertenesta". Som Os uttrykte det var formålet å

"gjeva ungdomen det samfundssynet som må til, for at han skal bera den personlege forsvarstenesta med godhug og skyn og ha full gagn av den stutte soldatupplæringa." ²⁶⁴

Ein av ideane til Os var at ungdomane skulle danne soldatlag under militærteneista. I handboka si for lagsarbeid oppmoda han til å danne lag som motvekt mot nedbrytande krefter og drive desse "på måten som eit ungdomslag." ²⁶⁵ Han laga også utkast til normallover for soldatlag og vende seg til Forsvarsdepartementet for å få desse godkjend. Men dei militære styresmaktene ville ikkje ha "særforeningar på ekserplassene, selv om disse foreningar kun har edle formål". Dei kunne splitte soldatane i fleire leirar som forfekta sine livssyn og opne for andre foreiningar med "mindre heldige formål". Men Generalstaben ønskte Noregs ungdomslag velkomen til å "bidra til soldatenes underholdning under våbenøvelsene". ²⁶⁶ Men av spareomsyn tok tilskotta frå Norges Forsvarsforening til opplysningsarbeidet i ungdomslaga slutt i 1921-22. Men det var ingen usemje mellom partane om "den nasjonale sjølvhevdningstanken som ligg under, når det gjeld stoda vår i forsvarsspørsmålet". ²⁶⁷

Utover i mellomkrigstida endra ungdomslaga innstillinga si til militæret. Den promilitære agitasjonen og forsvarsvenlege haldninga kom sjeldnare fram og møtte større motstand. Fleire i ungdomslaga sto fram som anti-militaristar og pasifistar. Frå og med årsmøtet i 1928 vart fredssaka sett på dagsordenen, og Noregs ungdomslag tok ei aktiv stilling til å arbeide for fred. Årsmøtet i 1934 vedtok å få

"freds-, folkesambands- og avvepningsspørsmålet ... sakleg utgreidt ... for landsens ungdom ... (og søkje) samarbeid med ungdomssamskipnader i andre land, som vil arbeida for fred og semje millom nasjonane utan å taka parti-politisk stode". ²⁶⁸

Noregs ungdomslag gjekk så inn i ei ungdomsnemnd for fred og kultur saman med andre organisasjonar. Men Freihow, som vart formann i denne nemnda, gjorde det klart at Noregs ungdomslag ikkje ville rive ned forsvaret, og ingen trong ottast at det skulle gå inn for anti-forsvar. "Det er eit opplysningsarbeid som skal drivast". Fredsarbeidet er det beste forsvaret, supplerte professor Arne Bergsgård, som forma ut den lina ungdomslaget vart ståande ved:

²⁶⁴ Os, 1922, s. 119.

²⁶⁵ Os, 1922, s. 98. Det er neppe tvil om at han med nedbrytande krefter hadde den antimilitære agitasjonen i arbeidarrørsla i tankane.

²⁶⁶ Os, 1922, s. 101.

²⁶⁷ *Norsk Ungdom*, nr. 7-8, 1923.

²⁶⁸ *Norsk ungdom*, nr. 9, 1935.

”Jamsides med fredsarbeidet held Noregs Ungdomslag som ei hovudoppgåve å halda forsvarsviljen uppe millom ungdomen”.²⁶⁹

Men det var ei openberr indre usemje om haldninga til forsvaret, og fylkeslaga lanserte motstridande framlegg på årsmøta. I 1938 ville t.d. Hordaland ungdomslag sende ei bøn til Stortinget og regjeringa om ”ikkje å auka løyvingane til herstelllet meir”. Styret i Oppland fylkeslag ville derimot ”takke Riksstyret og Stortinget for at løyvingane til forsvaret vart auka i år”.²⁷⁰

11.10 Opplysning: Ideal og formål

Noregs Ungdomslag sette som fremste oppgåve å ”arbeida for folkeleg opplysning på fullnorsk grunn”. Eg har nemnd framfor fleire motiv og mål for å danne ungdomslag, men leiarane framstilte oftast trongen til opplysning som drivkraft bak organiseringa og heldt fast ved at opplysning måtte vere ei hovudsak. Vi kan tale om ein opplysningsideologi; ei sterk tru på verdien av opplysning og kunnskap og ei oppfatning av opplysning som det fremste middelet for å fremje sakene. Det gjaldt t.d. i målspørsmålet. Motstandarane av målsaka skulda rett nok norskdomsrørsla for å ville bruke tvang til å få gjennomført språkleg jamstelling. Men tilhengarane såg på dette som eit spørsmål om opplysning, og dei trudde på at meir kunnskap om språket og språkhistoria ville fremje bruken av norsk mål. Det same gjaldt på det religiøse området. Frilynd kristendom ville bli fremja gjennom opplysning, for som Freihow sa, ”dei sjuklege religiøse ovringar kjem av mangel på religiøs opplysning”.²⁷¹ Også dei nasjonale sakene og nasjonal-kjensla kunne styrkast gjennom opplysning. Den mentale knekken som landet råka ut i under dansketida, ”kan einast heilast ved ei orientering og opplysning som styrkjer det nasjonale huglaget,” heitte det.²⁷²

Til grunn for denne trua på opplysning finn vi eit sokratisk syn: Den som eig kunnskap og innsikt, handlar og rett. Hos diktaren Inge Krokann vart dette uttrykt slik:

”Sann opplysning fører ikkje til noko mindre enn frigjering av det sanne mennesket. ... Men den som forstår rett, elsker alle og gjer det rette. For han har det guddomlege sentret i seg sjølv.”²⁷³

Eg festar meg ved tre ideal i denne opplysningsideologien; sjølvopplysning, medborgaroppseding og personleg danning.

11.10.1 Sjølvopplysning

Eit gjennomgåande trekk ved fleire folkerørslar er eit ideal om å hjelpe seg sjølv. Organisasjonar er ofte kollektive løysingar på behovet for sjølvhjelp, og sjølv-

²⁶⁹ *Norsk ungdom*, nr. 6–7, 1936.

²⁷⁰ *Norsk ungdom*, nr. 6–7, 1938.

²⁷¹ *Norsk ungdom*, nr. 7, 1932. Dette synet har vi også sett i *Selskapet for folkeoplysningens fremme* (kap. 9).

²⁷² *Norsk ungdom*, nr. 6–7, 1938.

²⁷³ *Norsk ungdom*, nr. 8–9, 1936.

opplysning er eit karakteristisk trekk ved folkerørslene som distanserer dei frå det filantropiske opplysningsarbeidet. I ungdomslaga vart sjølvopplysning eit ideal som dels har samanheng med frilyndeideologien. Det gjaldt å ruste seg, samle seg kunnskap og øve seg til å tenkje og tale fritt. Kristoffer Sælid framheva i 1930-åra at

”ungdomen lyt få tid og høve til å veksa seg fram gjennom sine eigne uklåre meiningar. Han lyt få arbeida seg fram gjennom eit strevsamt sjølvarbeid til han har vunne seg sjølv og veit korleis han i røyndi står til kultur- og samfundsbrytningane”.²⁷⁴

Sjølvopplysninga var også å ta utgangspunkt i sitt eige, ”fille formene med sitt eige liv ... byggja på sin eigen grunn”.²⁷⁵ Det var det motsette av å lære ovanfrå og uttrykte motstand mot å tilpasse seg embetsmanns- og bykultur. Gjennom sjølvopplysning ville rørsla skape verdsetjing for det eigne, indre, norske og folkelege, og rørsla idealiserte arbeidet for å greie seg sjølv og stå fritt. Sjølvopplysninga var dermed også det ein tydde til som våpen i kampen for å rekruttere tilhengarar, for å fremje sine interesser og saker og for å påverke meiningsdanninga. For norskdomsrørsla var opplysning kort og godt våpen i kampen for kulturelt hegemoni.

Men sjølvværing var også noe som konkret var nødvendig i det praktiske livet. Ein måtte ha ”kunnskap til å livberge seg sjølv”, som Sven Moren skriv i 30-årsskriftet om Trysil ungdomslag.²⁷⁶ Argumentasjonen for praktisk kunnskap tok ofte utgangspunkt i eit sjølvhjelpsperspektiv. Om skoleplanane i kveldsskolane heitte det at dei måtte ”vera so lagd at ungdomen vert sett på veg til sjølvværing”.²⁷⁷

Endeleg hadde sjølvopplysningsidealet røter i eit veletablert syn på at all danning i sitt vesen er sjølvanning. I ungdomslaga er idealet knytt til draumen om det frigjorde og sjølvstendige menneske som kjem fram til sin eigen livsstil. ”All uppseding som kan føra menneski lenger fram enn til masse menneske, må i stor mun vera sjølvuppseding”, heiter det hos Kristoffer Sælid.²⁷⁸

11.10.2 Medborgaroppseding

Leiarane i Noregs ungdomslag såg lagsarbeidet som ledd i det langsiktige målet å utvikle folkestyret. Slik som Wergeland og mange andre hadde forkynt på 1800-talet, meinte dei at opplysning var eit vilkår for demokratiet. Edvard Os sa det slik:

”Men fyresetnaden for sjølvstyre og folkestyre er kunnskap og åndsstyrke hjå kvar einskild borgar. For dei har alle like mykje å segja i landsstyriminga. Folkestyre i eit land med ring folkeupplysning er venteleg den ringaste styringsform som det landet kan frå. Eit godt folkestyre har difor god

²⁷⁴ *Norsk ungdom*, nr. 4-5, 1935.

²⁷⁵ *Norsk Ungdom*, nr. 8, 1927.

²⁷⁶ Moren, 1930.

²⁷⁷ *Norsk Ungdom*, 1919.

²⁷⁸ *Norsk ungdom*, nr. 1, 1938.

folkeopplysning til fyresetnad. Å vera med i arbeidet på å skapa denne fyresetnaden vart hovudoppgåva for den frilynde ungdomsrørsla.”²⁷⁹

Fleire lovformuleringar i lokal- og fylkeslag viser til denne oppgåva. Dei første lovene for Vest-Agder ungdomslag uttrykte dette slik:

”Lagets formål er at arbeide for ungdommens opplysning og forståelse af vor tids åndelige og sosiale oppgaver. ...”²⁸⁰

Ei tilsvarande formulering hadde lovene for fylkeslaget Firda:

”Ungdomslaget har til fyremål å hjelpa ungdomen til eit fritt, klårt syn på vår samtid, vekkja hans samhug fyr dei mange oppgåvor, som no er framme til løysing ...”²⁸¹

På mange vis kan vi seie at dette var eit hovudpunkt som gjennomsyra opplysningsarbeidet. For dette formålet samla alle gode ønske om å byggje opp eit godt og harmonisk samfunn, og det gode samfunnet var eit rettferdig og demokratisk samfunn. Motiveringane for opplysningsarbeidet hadde derfor alltid med at det skulle gi grunnlag for folkestyret. Det allmenne programmet som var vedtatt i 1919, uttrykte dette slik:

”Hendingar og åndsstraumar i tidi viser, at folkestyre og folkeframgong må tuftast på det trauste grunnlaget som einast sanningstrong, kunnskap og døme-evne hjå kvar einskild borgar kan gjeva. Når dette grunnlaget vantar, vert det kleint folkestyre.”²⁸²

I 1937 feira landet formannskapslovene, og norskdomsfolk minte igjen på at

”eit skikkeleg folkestyre må berast uppe av eit ålment kunnskapsgrunnlag i sjølve folket. Og utan eit slikt grunnlag er folkestyre rett og slett ei stor meiningsløyse”²⁸³.

Folkestyret hadde si ”trygd i eit opplyst folk”, sa sokneprest Freihow. Derfor hadde styresmaktene i eit folk med ein folkestyrd tradisjon plikt til å støtte den allmenne opplysninga, meinte han.²⁸⁴

11.10.3 Personleg danning og åndeleg utvikling

Som i folkehøgskolen var danninga viktigare enn kunnskapstileigninga, og derfor skal verksemda, sa ein ungdomslagsleiar,

²⁷⁹ Os, 1922, s. 22.

²⁸⁰ Lande, 1968, s. 30.

²⁸¹ *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 252.

²⁸² *Norsk ungdom*, nr. 5, 1933.

²⁸³ Lærer O. I. Mo i *Høgskulebladet*, 1937, s. 44.

²⁸⁴ *Høgskulebladet*, 1937, s. 186.

”i hovudsaka skal vera av åndeleg art. Det skal ha tyngda si på sjelelivet... kvila meir på hjarta enn på hovudet, då kan den uskolerte vera med og finna gleda like så vel som den lærde”.²⁸⁵

Når studieleiar Hørven oppmodar til studiearbeid og lesing er det med tanke på ”åndelig berikelse og sjelelig vekst. ... Lesing og samtale med det mål for auga å fremja den åndelege vekst hjå medlemene er det centrale i studiecirkelarbeidet.”²⁸⁶ Men var dette eit mål for alle? Medlemmene flest var truleg meir opptatt av det praktiske og nyttige med studiar, og i 30-åra vart det økonomiske problem og mangel på arbeid som opptok mange. I aukande grad opponerte fleire mot den tradisjonelle vektlegginga på ideane og meinte at ein i staden må ”byrja med det økonomiske grunnlaget”.²⁸⁷

”Det er ikkje opplysning vi treng mest no – det er pengar og mat og klæde”,

meinte et medlem i 1935.²⁸⁸ Det var mest leiarane og veteranane i rørsla som var opptekne av idégrunnlaget og skreiv ei rekkje innlegg om det i medlemsbladet Norsk Ungdom.

”Det er åndsgrunnlaget det fyrst og fremst er spørsmål um, og det er dette me fyrst og fremst må arbeide med”,

hevda t.d. Johs. Buset. Kristoffer Sælid supplerte:

”Me i N.Ul. må ha ei sentrumsoppgåve, og det må vera idégrunnlaget. Dei mange praktiske oppgåvone må me so gruppera kring denne sentrumsoppgåva”.²⁸⁹

Trass i ei sterkare orientering mot praktiske og økonomiske saker, var det ei vedvarande line at verkeområdet til ungdomslaga var av åndeleg art. Mange argumenterte i 1930-åra for meir praktiske skolar, men ein må ikkje la desse ”gå ut over dei åndsdanande skulane”, åtvare ein deltakar på årsmøtet i 1937. Dei allmenndannande skolane vart forsvart nettopp fordi dei var allmenndannande. Krava om auka offentleg satsing på opplysningsarbeid vart heller sjeldan motivert med den praktiske og økonomiske nytta av kunnskapen, ”studiearbeidet må ... bera åndsarbeidet uppe”, vart det sagt på årsmøtet i 1937.²⁹⁰

11.11 Arbeidsoppgåver og saker

Kva ville så Noregs ungdomslag opplyse om? Ser vi på verksemda og dei sakene ungdomslagsrørsla tok opp, er det mangfaldet som spring ein i augene. Dette

²⁸⁵ Johan Hveding skreiv dette om formannstida si 1911–16 i Troms ungdomsfylking. I Eidnes, 1955, s. 15–16.

²⁸⁶ *For folkeoplysning*, 1927, s. 172.

²⁸⁷ *Norsk ungdom*, nr. 8, 1932.

²⁸⁸ *Norsk ungdom*, nr. 9, 1935.

²⁸⁹ *Norsk ungdom*, nr. 7, 1932.

²⁹⁰ *Norsk ungdom*, nr. 8–9, 1937.

mangfaldet vil bli enda større om vi går ned på lokalt plan. Men her er det dei store og landsomfattande sakene eg skal sjå nærmare på.

11.11.1 Målsak

Eit kjernepunkt i norskdomsarbeidet var det ein kalla atterreisinga av det norske målet. Målsaka vart tatt opp frå første stund i alt lagsarbeid, og ungdomslaga vart i røynda ein meir effektiv reiskap for målsaka enn dei særskilde mållaga. Leiarane og medlemmene i ungdomslaga var aktivistar i alle dei sakene som målrørsla kjempa for. Laga fungerte også som opplæringsmiljø i nynorsk gjennom den norske litteraturen dei samla og spreidde og gjennom den direkte kurs- og skoleopplæringa som vart drive. I dei handskrivne avisene og møtebøkene fekk medlemmene øve seg i bruke målet. I *Bondeungdomslaget Nidaros* var alle medlemmene plikta til å halde minst eit målblad.²⁹¹ I periodar var målsaka hovudpost og viktigaste arbeidsoppgåve for mange lag. ”Det er då arbeidet for å fremja norsk mål som tek storparten av tid og interessa”, heiter det t.d. i årsmeldinga frå Hordaland fylkeslag i 1907.²⁹² Det var derfor ei naturleg sak at Noregs Ungdomslag oppretta eit felles sekretariat med Noregs Mållag og gikk saman om eit felles medlemsblad.

11.11.2 Avhaldsak

Eit liknande samrøre eksisterte mellom delar av avhaldsrørsla og ungdomslaga. Begge hadde eit reinare og edlare liv som målsetjingar, og ungdomslaga la vekt på å skape alternativ til festane der alkoholen var stimulansen for mange til å skape moro. Føregangsmennene og idealistane ville samle ungdomen kring idear, kulturelle aktivitetar og gode og nyttige gjerningar i staden for kring flaska. Avhaldssak vart ei sentral oppgåve og programfesta på sentralt og lokalt hald. Årsmøtet i Noregs Ungdomslag i 1903 kravde at rusdrikk måtte vere forbode på festar og møte, og kravet vart gjentatt seinare. Sunnmøre ungdomssamlag skipa i 1909- 10 ein særskilt avhaldsfylking, *Sverreordenen*, for å styrke sambandet mellom ungdomslag og avhaldsrørsla.

Men kravet om avhald var ikkje lett å følgje for alle, og det stengde ute noen. På Hordastemnet i 1909 vart det klagt over at det var full og halvfull ungdom å sjå. Men oftare var det skryt og vellæte over kor fint ungdomen førte seg.²⁹³

11.11.3 Sogelag og museum

Med si fokusering på det nasjonale, var det naturleg at ungdomslaga var opptatt av historie og museumsarbeid, og mange stader stod ungdomslaga bak oppretting av museums- og sogelag. Naumdøla ungdomslag reiste spørsmålet om museum på årsmøtet i 1912, og det sette ned ei nemnd for å arbeide med museumssaka. Etter mye

²⁹¹ *Norsk ungdom*, 1928 s. 84.

²⁹² *Hordaland ungdomslag*, 1948, s. 96.

²⁹³ *Hordaland ungdomslag*, 1948, s.98; Moren og Os, 1921; Moren, 1930.

arbeid og pengeinnsamling vart så tomt til Namdalsmuseet innkjøpt i 1925 og dei første husa reist der same året.²⁹⁴

I Hallingdal vart spørsmålet om å reise eit museum i dalføret reist alt før Hallingdal fylkesungdomslag vart skipa, men museumsspørsmålet vart tidleg ei sak som ungdomslaget tok opp, og det stødde museumsarbeidet med pengar. Det gjekk likeins inn for å støtte sogelaget som ungdomslagspioner og kyrkjesongar S. Reinton gjorde opptakt til. Ungdomslaget gjorde særleg mye for å skaffe tingarar og lesarar til tidsskriftet *Dølaminne* som sogelaget gav ut. Samarbeidet var nært og tett mellom desse to laga, og sogelaget hadde alltid årsmøta saman med årsmøta og stemnene til ungdomslaget i fylket.²⁹⁵

Sunnmøre frilynde ungdomssamlag var og mye opptatt av soge- og museumsarbeid. Ungdomslaga dreiv i 1920-åra med innsamling til sogearbeid og tok opp tanken om å reise eit museum. I 1931 vart Sunnmøre museum skipa med ungdomslagsfolk i spissen.²⁹⁶

11.11.4 Arbeid og yrke

Sjølv om det åndelege formålet gjerne vart framheva som det viktigaste, viser årsmeldingane at praktiske og materielle tiltak hadde stor plass i lagsarbeidet. Den store interessa og aktiviteten omkring *skogplanting* er eit av døma på det. Å plante skog var nyttig, og det gikk føre seg i fellesskap som styrkte samholdet i laget. Skogplanting symboliserte også nasjonal atterreisning og sjølvberging og det vart tatt opp alt frå den første organisasjonsdanninga. I somme område som i Namdalen i Nord-Trøndelag dreiv mest alle lag med skogplanting, og noen lag var medlemmer i fylkesskogselskapet.²⁹⁷ Mange lag innførte årlege plantedagar. I Hordaland fekk ungdomslaga tilskott til opplysningsarbeid om skogsaka. Pengane vart nytta til ”skogskeid som vart tilskipa saman med lagsleidarskeid” med foredrag om skogsaka, planting og røkt av skogen.²⁹⁸

Ei tilsvarande stilling i lagsarbeidet hadde *husflidssaka*. Også husflidsarbeidet kombinerte det nyttige med førestellingar om det nasjonale. På dei store ungdomsstemna var det gjerne utstillingar av husflidsprodukt. I Oppland fylkeslag t.d. var husflid første post på programmet.²⁹⁹ Ungdomslaga agiterte for å ta vare på husflidstradisjonar, og dei arrangerte kurs eller kveldsskolar i ymse husflids- og handverksteknikkar og fekk også statstøtte til dette. I mellomkrigstida fekk husflidsarbeidet fornya støtte, fordi det kunne leggje grunnlag for attåtinntekter som kom vel med i krisetider. Victor Krüger, studieleiar i Noregs ungdomslag etter krigen og sentral person i folkeopplysninga, var ein av dei som ”livberga seg og huslyden som bygdeskomakarar i tre harde arbeidsløyseår og kunne gjera det fordi han hadde gått eit skomakarkurs”.³⁰⁰ Dessutan hende

²⁹⁴ Prestvik, 1982, s. 123 ff.

²⁹⁵ Reinton, 1927, s. 52 og s. 136–38.

²⁹⁶ Grøvik, 1954.

²⁹⁷ Prestvik, 1982, s. 36 og 70.

²⁹⁸ *Hordaland Ungdomslag*, 1948, s. 80.

²⁹⁹ *Norsk Ungdom*, 1928, s. 109.

³⁰⁰ Krüger i *Ung i 75 år*, 1971, s. 119.

det at lagsmedlemmer produserte husflidsprodukt for laget som vart selde på marknader til inntekt for lagsarbeidet.

Ei tredje lagsinteresse var *jordbruk og bureising*. Interessa er særleg stor for jordbruk og husdyrhald, melde t.d. Hordaland fylkeslag i 1903. Noen år seinare fortel årsmeldinga at tre lag dreiv med jordbruk.³⁰¹ Noregs Ungdomslag vedtok i 1915 å gå med i organisasjonen *Ny Jord* og fekk ein representant i styret for organisasjonen. Ny Jord arbeidde for den indre koloniseringa og oppdyrkinga av landet, og dette vart ei nasjonal sak som fekk statstøtte. Interessa for bureisinga auka i mellomkrigstida. I 1925 vedtok Noregs Ungdomslag eit program for bureising, heimeindustri og småindustri. Ei konkret oppmoding til lokallaga var å danne yrkeslag og jordbruksklubbar for barn som kunne fungere som ”rekrutskule for bureisingarbeidet” og oppøving til å drive jordbruk, husdyral, husstell og liknande.³⁰² Men dette arbeidet kom til å bli organisert gjennom den særskilt 4 H- rørsla.

Økonomisk krise og arbeidsløyse i mellomkrigstida, som ikkje minst ramma ungdommen, gjorde ungdomslaga som nemnd meir opptekne av økonomiske og sosiale saker. I 1929 kom eit nytt sosialt program og årsmøtet vedtok at

”Noregs Ungdomslag skal fremja alt sosialt arbeid som kan vera til bate og framhjelp for landsens ungdom, fyrst og fremst all praktisk-økonomisk utvikling”.³⁰³

Hovudproblemet, slik ungdomslaga såg det, var å finne plass til folkeoverskottet i bygdene og gi ungdomen sysselsetting og livberging. Eit nytt program i 1935 reiste nye krav til styresmaktene. Noregs ungdomslag etterlyste ein landsplan for å skape nye levevegar for ungdomen, og meinte at ungdomen måtte få førsterett til å få arbeid. Interessant å merke seg er at laget kravde offentlege investeringar i utdanning gjennom kriseløyvingar til skogbruksskolar og reising av framhaldsskolar, realskolar og lands-gymnas. Programmet hadde også med krav om løyvingar til studiearbeid og kveldsskolar.³⁰⁴

11.11.5 Helse og kroppskultur

Norskdomsrørsla hadde frå starten av dyrka idealet om ein sunn kropp i ei sunn sjel og søkt samarbeid med idretts- og skyttarlagsrørsla. Alle folkehøgskolane fekk etter kvart gymnastikk og fysiske aktivitetar på programmet. Men det var særleg i 1930-åra at helse, hygiene og kroppskultur vart tatt opp som sak og arbeidsoppgåve i Noregs ungdomslag. Det vart da reist stadige klager over at helsestoda mellom ungdomen hadde gått tilbake. ”Heile den moderne måten å leva på bryt ned den friske kroppen”, hevda noen. ”Difor trengst det at ungdomslagi no tek upp eit opplysningsarbeid um helse.”³⁰⁵ Det skjedd mellom anna ved at Noregs ungdomslag gjekk inn i eit

³⁰¹ *Hordaland Ungdomslag*, 1948, s. 94 og s. 97.

³⁰² *Norsk ungdom*, nr. 8, 1932 og nr. 2-3, 1934.

³⁰³ *Norsk ungdom*, nr. 1, 1930.

³⁰⁴ *Norsk Ungdom*, nr. 6, 1935.

³⁰⁵ *Norsk ungdom*, nr. 3, 1936 og nr. 9, 1938.

samarbeid med bladet *Liv og Sundhet*, norsk blad for riktig levesett, legemets og sinnets helse og orientere laga om gode artiklar i bladet. Medlemsbladet *Norsk ungdom* reklamerte også for den nye Frisksport-rørsla som i 1930-åra begynte å spreie seg frå Sverige til Norge. Programmet for denne var å agitere for eit ”meir einfald og meir naturleg liv, ... (og) skaffa folk opplysningar som kunde føra til betre folkehelse”. I denne rørsla var det ei sterk idealistisk tru på å kunne skape ei

”ætt av heilt friske menneske i Norden, som er heilt klår over kva det er som er gale og rett i livsvanar og levesett, og som med liv og sjel går inn for det siste”.³⁰⁶

Dette appellerte sterkt til mange i ungdomsrørsla, og Noregs ungdomslag gjorde arbeidet for helse og betre kroppskultur til ei særleg viktig sak på årsmøtet i 1938. No skulle ”ungdomen taka fatt” og få fram foredrag om kosthaldet, skipe studieringar om emnet og kalle inn til offentlege opplysningsmøte. Ja, det tok i bruk ordet propaganda for denne saka. Noregs ungdomslag sette ned ei eiga gymnastikk- og helsenemnd for å drive opplysningsarbeid om helsespørsmål og kroppskultur, og det rådde laga til å skaffe seg instruktørar som kunne knyte saman gymnastikk og leik.³⁰⁷

11.12 Opplysningsmiddel

Korleis ville så ungdomslagsrørsla drive opplysningsarbeidet? Kva tiltak tok ho i bruk, og i kva grad greidde laga å gjennomføre sine opplysningsprogram?

11.12.1 Blad, folkeskrifter og boksamlingar

Eit tradisjonelt og tidstypisk middel til å spreie opplysning på var gjennom blad, skrifter og bøker. Først kom ymse ungdomsblad som privatpersonar gav ut, og som ungdomslaga i noen tilfelle tok over. *Unge skud* vart gitt ut av Lorentz Nybø på Nordfjordeid frå 1893. Han flytta til Voss i 1896, men tok bladet med seg. Det fekk da namnet *Unglyden*. Etter Nybø tok andre i Hordland Ungdomslag over bladstyringa, og frå slutten av 30-talet vart det formelt overtatt av Hordaland Ungdomslag. Eit enda eldre blad var ungdomsbladet *Dag*, utgitt i Namsos av Marius Hægstad 1885–90. I kortare periodar eksisterte liknande blad omkring 1900 på Sunnmøre (*Ygdrasil*, *Heimhug*), i Trøndelag (*Trønderungdomen*) og i Nord-Norge. Fleire andre kom til i perioden 1900-1920.

Etter at Noregs ungdomslag var stifta, melde behovet seg for eit medlems- og meldingsblad. Det første var *Symra* som Klaus Sletten gav ut i si formannstid (1902–06). Men først med *Bodstikka* i 1913, omdøyppt til *Norsk Ungdom* i 1916, fekk Noregs ungdomslag eit permanent medlemsblad, og det vart gitt ut i fellesskap med Noregs Mållag.

Eit tredje utviklingstrinn var å drive utoverretta opplysning til eit allmenn publikum. Omkring 1900 ivra Studentmållaget for å gi ut folkeskrifter, og i Noregs ungdomslag

³⁰⁶ *Norsk ungdom*, nr. 9, 1938.

³⁰⁷ *Norsk ungdom*, nr. 9, 1938 og nr. 8-9, 1939.

vart ideen sterkt støtte av Nikolai Gjelsvik. Årsmøtet i 1902 valde Nikolai Gjelsvik og Halvdan Koht til å vere med i ei folkeskriftnemnd saman med to frå Studentmållaget. Vona var at tiltaket skulle finansiere seg sjølv, og alt same året kom dei fem første folkeskriftene ut.³⁰⁸ Mange såg på dette tiltaket som overlag viktig for folkeopplysninga. ”Det er dette me no ventar oss mest av”, heitte det i meldingsbladet *Symra*. Formålet med skriftene, formulerte leiarane, var å gi vokster gjennom ”kunnskap som gjev jamvekt og tryggleik og kann gagna oss i vårt arbeid og yrke”. Dei skulle ”gjeva god, folkeleg kunnskap og verka til framgang for det norske folket”. Og leiarane trudde at behovet var stort. No slapp folk å gå til grannelanda for å ”sløkkja kunnskapstørsten sin”.³⁰⁹ Emna i folkeskriftene vart henta frå mest alle område av kulturlivet, og forfattarane var alltid fagfolk. Sidetalet låg mellom 30 og 100, utstyret var billeg og salsprisen deretter. Skriftene om praktiske emne gjekk særleg godt, og mange folkeskrifter kom i store opplag.

Mange lag skaffa seg etter kvart små boksamlingar, og Noregs ungdomslag viste stor interesse for bibliotekarbeid. Noen ungdomslag let samlingane sine gå inn i folkebiblioteket på staden, men dei fleste ønskte å behalde dei i laget. Der det ikkje var offentlege bibliotek, kunne også slike lagsboksamlingar få statstøtte. Det var særleg nynorsk litteratur ungdomslaga satsa på. Ei oversikt frå 1915-16 viser at medlemslaga i NU hadde 22.220 bøker i samlingane sine. I 1922 var talet kome opp i 33.400. Sidan auka talet berre lite, og årsmeldingane rapporterte at laga hadde 36.000 bøker i 1937.

Til opplysningskjeldene må vi også rekne dei handskrivne medlemsblada. I byrjinga av 1900-talet hadde om lag halvparten av laga eit handskrive blad, og dette vart etter kvart vanleg i dei aller fleste lag. I 1937 -38 fanst det om lag 900 handskrivne blad i dei 1062 registrerte laga. Desse blada gav både lese- og skrivetrening.

11.12.2 Foredrag

Ungdomslagsrørsla oppstod i ei stordomstid for folkemøte og stemne. Slutten av 1800-talet var tida for folketalaren, og i norskdomsrørsla stod det særleg glans omkring den store talaren. Som andre rørsler og organisasjonar satsa Noregs Ungdomslag på den tradisjonelle forma med foredrag i opplysningsarbeidet. På dei store ungdomslagsstemna var det alltid talar og foredrag, og mange etter kvarandre. På Hordastemnet på Voss i 1900 var det t.d. tolv talarar i alt. Det vart hevda at ungdomane kunne sitje å høyre på 3-4 foredrag etter kvarandre, og enda følgje levande med. Ein stor del av arbeidet til fylkeslag og regionlag var å organisere stemne og sørgje for talarar til einskildlaga. ”Trongen etter kunnskap og åndsføda vekte ein rein hunger etter foredrag og talar”³¹⁰ er ein karakteristikk som går igjen i fleire minneskrifter og lagssoget.

Det første årsmøtet i Noregs ungdomslag gjekk straks inn for å få i gang folkeførelingar og foredrag på landsbygda. Føredømet var arbeidarakademia i byane som mange meinte burde tilpassast tilhøva på landsbygda. I 1898 søkte Noregs ungdomslag om kr 20.000 frå staten til å halde foredragskurs bygd på ein plan om førelingar i

³⁰⁸ *Symra*, 1902; *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 257.

³⁰⁹ *Symra*, 6.3., 13.3. og 16.7. 1913; *Bodstikka*, 1914, s. 72.

³¹⁰ *Hordaland ungdomslag*, 1974, s. 65.

praktiske emne som o.r. sakfører Sam Johnson på Tynset hadde sett fram i 1895. Målgruppa for opplysningsarbeidet var ungdom som levde i det ”åndelege tomromet” mellom konfirmasjonsalderen og det vaksne livsstreket.³¹¹ Men Stortinget avslo søknaden. Staten ville eventuelt først tre til når arbeidet var kome i gang og fekk lokal støtte.

Noregs ungdomslag gav likevel ikkje opp, men måtte redusere ambisjonane. I 1903 kunne organisasjonen løyve noen kroner av eiga kasse til foredragshjelp. Men etter-spørselen og interessa i lokallaga viste seg å vere liten. Det vart derfor ikkje mye ut av den opphavlege planen om organiserte folkeførelingar før noen fann ein byråkratisk omveg til statstøtte. Arbeidarakademia fekk nemleg årleg statstøtte til foredrag etter søknad. Sunnmøre ungdomslag og Hordaland ungdomslag organiserte seg som foredragslag i 1908-09, og på dette grunnlaget fekk dei statstøtte på line med arbeidarakademia. Denne framgangsmåten danna mønster for andre, og dei fleste fylkeslaga vart derfor stifta som foredragslag. Styret var som regel det same i fylkeslaget og foredragslaget.³¹²

Takka vere statstøtte kom no ei organisert og omfattande foredragsverksemd i gang. Det vart vanleg at foredragshaldarar drog på turné og held same foredraget i fleire lag. Alt frå 1904 byrja Noregs ungdomslag også å trykke foredrag. På dette viset fekk mange ungdomar utover landet del i ei felles opplysning. Statistiske opplysningar frå organisasjonen viser at foredrag var vanleg innslag på mest halvparten av møta i lokallaga. Byrjinga av 1920-åra var eit høgdepunkt for foredragsverksemda med over fem tusen foredrag til saman, dvs. fem foredrag for året pr. lag. Seinare minka talet fordi statstilskotta til foredrag vart tatt bort.

Noregs ungdomslag sette foredragsverksemda inn i ein utdannings- og skolering-samanheng og argumenterte med at denne ville utjamne kunnskapskløfta i samfunnet. Formålet for foredraga var å gi både moralsk oppseding og praktisk kunnskap, både ”vekkja hug og trong” og ”gjeva kunnskap og opplæring”.³¹³ Folkeførelingar, som det heitte, kunne bli ”ein folkehøgskule paa umgang”.³¹⁴ Sidan bondeungdomen var målgruppa, skulle foredraga særleg gi opplysning om det som ”hørde bondeyrket til”. Sven Moren forklarte at det var ikkje ”visveimd, mangeslungen kunnskap, men kunnskap um vårt eige daglige arbeid” det var trong for.³¹⁵ Men aller helst ville han at foredraga skulle ta opp folkelivskulturen. I praksis kom også talarane til å hente emne både frå åndslivet og det praktiske jordbruks- og arbeidslivet, helselære og ”lettskynleg vitskap”.³¹⁶ Sjølv på dei store ungdomsstemna var det foredrag med praktiske tema.

At statstilskott til foredrag i ungdomslaga fall bort midt på 20-talet – av spareomsyn - var eit hardt slag for foredragsverksemda. Dei kom likevel ikkje bort, men laga måtte satse på foredrag frå lærar og andre i nærmiljøet. Frå t.d. Lofoten og Vesterålen vart det

³¹¹ *Folkelig kulturarbeid*, 1958 s. 260.

³¹² *Hordaland Ungdomslag*, 1974; Årsmeldingar frå Noregs Ungdomslag.

³¹³ *Unglyden*, 18.04.1901.

³¹⁴ *Unglyden*, 18.04.1901.

³¹⁵ *Unglyden*, 21.02.1901.

³¹⁶ *Symra*, 8.05. og 9.10.1902.

rapportert at av dei 153 foredraga hadde lagsfolk halde 68, andre bygdefolk 15 og resten av utsendingar frå fylkeslaget.³¹⁷

I 1935 tilsette Noregs ungdomslag presten Hjalmar Storeide som foredragshaldar (eller reisesekretær) med oppgåve å besøke lokallaga. Rapportane frå Storeide viste at han årleg heldt oppimot 300 foredrag og stemnetalar. I siste halvdel av 30-talet tok han også med seg filmapparat og viste filmar som Noregs ungdomslag fekk laga om organisasjonen og ymse småfilmur om skogen, naturen og folkelivet.³¹⁸

11.12.3 Kveldsskolar

Frå midten av 1870-åra vart det gitt offentleg støtte til kveldsskolar, og talet på slike steig da kraftig. Stort sett var kveldsskolane repetisjonskurs i folkeskolefag. Men etter den første oppblomstringa i 1870-åra minka talet på kveldsskolar frå over 2.000 til 4 - 500.³¹⁹

Med sitt klare opplysningsprogram, var det også naturleg at Noregs ungdomslag engasjerte seg, men laget gjorde seg til talsmann for eit nytt syn på oppgåvene til kveldsskolane. Etter dei gjeldande retningsliner skulle kveldsskolar opprettast og leiast av skolestyret. Men i 1905 la Noregs ungdomslag fram forslag til endringar slik at skolane kunne bli ledd i det frie opplysningsarbeidet. Deltakarane sjølv burde opprette skolen og bestemme fagkrins. Til gjengjeld foreslo Noregs ungdomslag at dei skulle betale fjerdeparten av utgiftene til lærarlønningar. Når deltakarstyringa vart kopla saman med økonomisk ansvar, ville det hindre misbruk, meinte Noregs ungdomslag. I 1907 vedtok så Stortinget nye reglar om støtte til kveldsskolar som i store trekk følgde framlegget frå Noregs ungdomslag. Men skolestyret fekk tilsynsrett, og skoleplanen måtte godkjennast av skoledirektøren. Fagkrinsen skulle omfatte maksimalt tre fag med morsmål som obligatorisk del. Etter reglane var det muleg å drive kveldsskole som rein målskole med opplæring i nynorsk, og ungdomslaga og mållaga oppfordra til dette. Men dei ivra også for å ta med praktiske fag til opplæringsemne.³²⁰ Utanom det obligatoriske norskfaget vart særleg rekning og bokføring sentrale fag. Så mye vart det ikkje plass til, for kveldsskolen var inga lang opplæring. At minimum timetal etter nye reglar frå 1921 skulle vere 50 timar seier noe om den standarden styresmaktene ville legge seg på. Ungdomslaga sette heller ikkje fram større krav.

”Det er ikkje tanken at desse skulane skal føra til ei avsluttande opplæring. Det gjeld serleg å setja elevane på veg til sjølvopplæring”,

meinte Edvard Os.³²¹ Styret i Noregs ungdomslag gjentok det same i 1934.³²² Kveldsskolane kom derfor neppe til å bety mye for å gi ungdom ei vidaregåande utdanning ut over nivået i folkeskolen, sjølv om statsstøtta og dei nye reglane frå 1907

³¹⁷ *Norsk ungdom*, 1927, s. 36, 42 og 61.

³¹⁸ Årsmeldingar frå Noregs ungdomslag i *Norsk ungdom*, nr. 6-7, 1936, nr. 6-7, 1937 og nr. 6-7, 1938,

³¹⁹ *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 377 ff.

³²⁰ Os, 1922 s. 79 ff.

³²¹ Os, 1922. Sjå elles *Norsk Ungdom*, nr. 10, 1925.

³²² *Norsk ungdom*, nr. 4, 1934.

førte til eit mellombels oppsving for dei. Kor mange som vart sett i verk og drivne av ungdomslaget er også uvisst.³²³ Men i 1920-åra fall også statstilskottet til kveldsskolar bort som følgje av ”kulturpausen”.

Lagssogene framheva at sjølve lagsarbeidet på møte og festar var ein kveldsskole. Dette idealet om sjølvopplæring skulle også bli ein bitter realitet. For i den økonomiske nedgangstida skar regjeringane ned på offentlege utgifter, og kveldsskolen vart også ramma. Staten hadde gitt tilskott til $\frac{3}{4}$ av lærarlønene, men frå 1925 vart tilskottet heilt fjerna. Medan det var 108 lagsdrivne kveldsskolar under dei nye reglane frå 1921, fall talet til under 20 da statstøtta fall bort. Noregs Ungdomslag tykte at dette var som å ta frå dei som hadde minst utdanning frå før.³²⁴ Men mange gode tiltak måtte under sparekniven, slik at klagene hjelpte lite. Først i 1934 kom løyvingane til kveldsskolen tilbake igjen, men da som hjelp til arbeidslause lærarar og elevar. Det vart likevel inga ny renessanse for dei organisasjonsdrivne kveldsskolane trass i auka satsinga på opplysning. For arbeidarpartiregjeringa frå 1935 innførte faste tilskott til kommunale kveldsskolar som dermed kom til å erstatte skolane som frivillige organisasjonar dreiv. Ein annan grunn var at opplysningsarbeidet fann andre former som kurs og studieringar.

11.12.4 Studiearbeid

Trass i at opplysning var eit sentralt punkt i programmet til Noregs Ungdomslag, gjekk det lenge før regulært studiearbeid vart sett i gang. Edvard Os gav ei rettleiing om dette i *Handboka for lagsarbeid* (1922), men tilrådingane frå Os resulterte i første omgang ikkje til noe organisering av studieringar. Os peikte sjølv på hindringar som mangel på studierettleiingar og høvelege bøker, men det var eigentleg bortfallet av offentleg tilskott til foredrag og kveldsskolar som sette fart i organisering av studieringar.

”I staden for å spilla tida med gagnlaus sutring over at vilkåra har vorte ringare, skal vi gå på, og freista um vi kann finna på noko att i staden for kveldsskulane. Det som då ligg nærast fyre er å taka upp eit arbeid i samsvar med studieringsarbeidet”,

forkynte Os i 1925.³²⁵ Noregs ungdomslag innsåg at dette var framtidsvegen og tilrådde laga å ”gjera seg sjølvhjelpete”. Os ville også sjå bort frå utanlandske mønster for studiearbeidet og ville byggje på gamle tradisjonar med kveldsete, og hans idé var å organisere desse som særslag (kunnelag som han ville kalle studieringen).³²⁶ Men i praksis følgde ungdomslaga meir dei rettleiingane som Lars Hørven hadde utarbeidd for I.O.G.T. og som bygde på svenske mønster. I 1927 heldt han foredrag om studiearbeidet på årsmøtet i Noregs Mållag og vart etterpå vald til studieleiar. Hørven la vekt på at

”Ein studiesirkel skal vera eit kameratlag, der medlemene vil arbeida på si eigi utvikling og sjølvdaning.”³²⁷

³²³ Statistiske opplysningar frå NU fortel om 54 kveldsskolar som ungdomslaga dreiv i 1914.

³²⁴ Brev til Kyrkjedepartementet, sitert i *Norsk Ungdom*, nr. 10, s. 1925.

³²⁵ *Norsk Ungdom*, nr. 12, 1925.

³²⁶ Frå foredraget til Edvard Os på årsmøtet i 1926, gjengitt i *Norsk Ungdom*, nr. 9, 1926.

³²⁷ *Norsk ungdom*, 1927, s. 132

Eit stykke på veg følgde han ideane til Os. Sirkelarbeidet burde organiserast mest muleg fritt og kameratsleg og gjerast heimsleg og koseleg, ”umlag som når huslyden i gamle dagar samla seg kringum skorsteinen i dei lange kveldsetone”. Det beste var altså å leggje møta til heimane og unngå å la det minne om skolegang. Verdien ville vise seg på lang sikt, og Hørven såg studiearbeidet som ein del av alt sunt lagsarbeid som fremja smaken for god underhaldning og motarbeidde kinobesøk, danse- og drikkelag. Det ideelle motivet var å løfte selskapslivet opp på eit høgare nivå og få ”lagt noko åndsinnhald inn i samværet millom folk i festlege stunder”.³²⁸

I 1930-åra begynte studiearbeidet å ta form, og ein pådrivar vart den nye sekretæren, Aslak Torjusson. Han skreiv også ei ny studierettleiing for ungdomslaga og følgde opp synspunkta til Hørven. Det var gjennom lesing og samtale ein sank seg kunnskap, hevda Torjusson, og studieringen bygde på begge desse pilarane. Studieringen var ein organisert samtale som dessutan gav øving i å lese. Til skilnad frå skolen som lærte elevane å lese mekanisk leksene utan å forstå, skulle lesinga i studieringen øve deltakarane i å forstå innhaldet, dra ut det viktigaste og sjalte ut det som var mindre viktig.³²⁹

Noregs ungdomslag utarbeidde i 1930-åra studieplanar som kunne høve for studieringar, og talet på registrerte studieringar auka til 163 i 1937–38. Desse ringane kompenserte derfor tapet av kveldsskolane. Emne som vart tatt opp var målreisninga, bondereisinga, demokrati og diktatur, hagestell, skogbruk og jordbruk, husstell, ungdomsarbeid, lokalhistorie, psykologi og diktarar som Bjørnson og Duun. Årsmeldinga for 1937-38 nemner også at Noregs ungdomslag arbeidde med grunnbøker og studieplanar om fiskerinæringa, samfunnskunnskap og levemåte og helse på bygdene.³³⁰

11.12.4.1 Kursverksemd

Grensa mellom skolar, studieringar og kurs var flytande, og statistikken i årsmeldingane frå Noregs Ungdomslag skilde ikkje alltid mellom desse tre typane. Særslag som kalla seg saumarlag, yrkjelag, husflidslag og liknande dreiv også opplæring som likna på skole eller kurs. Som oftast dreidde eit kurs seg om praktisk opplæring og vart da stundom kalla praktisk skole. Innhaldet kunne og vere intern organisasjonsopplæring, eller instruksjon i song, teater, folkeviseleik eller anna.

Da støtta til kveldsskolar fall bort, auka talet på kurs i staden, og dei vart fleire enn dei vanlege kveldsskolane. Praktiske kurs eller ”skolar” i husflit og handverk var den største gruppa. Men i 1935 – 38 var det ekstra mange leikarkurs. Elles kunne det vere kurs i saum, hagebruk, norsk, museumsarbeid og husstell. Noen år vart sparelag, skyttarlag og fråhaldslag nemnd mellom kursa. Noen kurs gjekk under namnet yrkesskole og husmorskole.

³²⁸ *For folkeoplysning*, 1927, s. 170.

³²⁹ *Norsk ungdom*, nr. 11-12, 1935.

³³⁰ *Norsk ungdom*, nr. 6-7, 1936, nr. 6-7, 1937, nr. 6-7, 1938, og nr. 8-9, 1939.

11.12.4.2 Skolering av leiarar

Både utbygginga av organisasjonen og det auka studiearbeidet medførte større behov for skolering av leiarar. Dette vart ei særleg oppgåve for region- og fylkessamanlutningane som arrangerte samrådsmøte og formannsmøte (lagleiarskeid) med øving i praktisk lagsarbeid. Leiaraskolering var også eit viktig arbeidsområde for landsorganisasjonen. Noregs ungdomslag begynte frå 1920 med å halde fylkeskurs (skeid) for ungdomsleiarar. Slike skulle helst gå over tre veker, eller eventuelt 14 dagar, tilrådde Os i handboka si. Også desse kursa konsentrerte seg om praktisk lagsarbeid og instruksjon i m.a. folkeviseleik og amatørteater. Os ville i tillegg ha med eit ideologisk innslag. På kvart kurs burde det vere minst eitt foredrag om historia til ungdomsrørsla og formålet med landsskipnaden, meinte han. For det indre lagsarbeidet hadde eit vidare siktemål:

”Arbeidet innanfor den vesle krinsen som vi kallar ungdomslaget skal vera fyredaning og innleidning til vår seinare oppgåve i samfunnet, det store laget der heile landslyden er lagsfolk.”³³¹

Det vidare føremålet var å skolere ungdomen til demokratisk deltaking i samfunnet, og ei tilsvarande opplæring som ungdomslaga dreiv, burde kome sterkare inn i alle skolar for bondeungdom, t.d. lærarskolane, meinte Os. Men det var meir den kulturelle enn den politiske sida han la vekt på:

”Dei må leggja stor vekt på det å ala fram hjå elevane evna til å spreida kring seg ånd og åndsliv på bondegrunn i bondeheimar, i alle lag og krinsar der bønder samlast.”³³²

11.12.5 Uformelle læring gjennom lagsarbeidet

Det var ikkje alle som like sterkt støtta den formelle organisering av opplysningsarbeidet som sette boka i sentrum. Ingjald Bolstad frå Hordaland ville halde på det uformelle studiearbeidet i dei gamle samtale- og leselaga og ordskiftet som fell ved posthuset, brukaret og andre stader der folk møttest. Studieringen var i røynda ikkje noe nytt, men berre ein måte å få inn i fastare former ”dei kvardagslege opplæringsmåtar som menneske har brukt i uminnelege tider”, meinte han. Bolstad såg også ein fare i å organisere studiearbeidet i ”altfor faste former”, da kjem ”arbeidet med i den store straumen som fører til einsretting. ... oppgåva til studieringane er meir den å læra oss til å verdsetja påstand og meiningar enn den å gjeva oss kunnskap.” Han argumenter for å studere eigne problem og dei nære ting framfor bøker. Det var samtalen som skulle vere i sentrum i studiearbeidet og ikkje bøkene, slik Hørven og Torjusson meinte. For Bolstad var samtalelaget idealet, og for å samtale kan ein sitte i halvmørkret utan lys og har da ”ingen trong til å sjå i ei bok eller blada i papir”.³³³

³³¹ Os, 1922, s. 61.

³³² Os, 1922, s. 51.

³³³ *Hordaland ungdomslag*, 1948, s. 129–30.

Det er neppe tvil om at sjølve deltakinga i lagsarbeidet medførte mye uformell læring. Mange av aktivitetane gjekk elles føre seg i ymse særslag. Det var mest vanleg å danne særslag for song, musikk, teater, idrett, folkeviseleik, praktisk arbeid og for samtale og lesing.

11.12.5.1 Spellag

Skodespel eller amatørteater har gode tradisjonar i ungdomslagsrørsla. Lag med dei glupaste ungdomane tok til med skodespel alt frå starten, heiter det i lagssoga til Hordaland Ungdomslag, og tidleg på 1900-talet var det vanleg med spelstykke i dei fleste laga.³³⁴ Mange lag organiserte spelaktivitetane i særskilde spellag, og talet på slike auka for alvor etter første verdskrig da laga fekk instruksjonsbøker og tilgang på skodespel gjennom serien *Skodespel i ungdomslaga*.³³⁵ Frå fem spellag omkring hundreårsskiftet auka talet til 47 i 1919 og kom opp i over 300 i 1927–28. Talet heldt seg omkring 300 fram til andre verdskrig.

11.12.5.2 Song- og musikklag

Songen hadde også gode tradisjonar, og somme lag hadde jo oppstått som framhald av songlag. Midt på 20-talet vart det registrert 192 songlag, men talet minka i 1930-åra og låg rundt eitt hundre i siste halvdel av 30-talet. Det tyder at om lag tiandeparten av ungdomslaga hadde eit songkor. I tillegg kom særskilde musikklag, og i 1925 fanst det vel femti slike. Talet heldt seg omkring femti resten av mellomkrigstida.

11.12.5.3 Samtale- og leselag

Det er kjend at somme ungdomslag hadde bakgrunn i samtalelag som var namn på meir eller mindre formelle samanslutningar. Samtale- og leselag heldt seinare fram som særslag innafor laga. Truleg var det ymse lesesirkclar som også gikk under dette namnet. Talet på slike lag varierte noe. Det vart t.d. meldt om 26 slike lag i 1921–22 og 183 i 1926–27. Grunnen til auken kan vere at da statstøtta til kveldsskolar fall bort midt på 20-talet, og redusert skoleaktivitet gav rom for andre typar samlingar for samtale, lesing og studiar i fellesskap. Men talet på samtale- og leselag minka igjen i 1930-åra, og siste årsmeldinga før krigen (1937–38) rapporterte om 54 samtale- og leselag.

11.12.5.4 Idrettslag

Bygdeungdomslaga i byane organiserte tidleg særskilde idrettslag, og mange lag på bygdene tok også opp idrettsaktivitetar. Først meir uhøgtidelege fotturar, skirenn og andre idrettskonkurransar og turneringar. Etterkvart vart så idretten organisert i særslag, og noen av desse, m.a. også Hordaland fylkeslag, meldte seg og inn i *Centralforeningen til utbredelse av idræt*.³³⁶

³³⁴ *Hordaland ungdomslag*, 1948, s. 66.

³³⁵ Kløvstad, 1995 s. 166.

³³⁶ *Hordaland Ungdomslag*, 1948.

Noregs Ungdomslag støtta arbeidet for idretten først og fremst for å fremje folkehelsa. ”Men han skal ogso vera til tidkort for ungdomen og motverka driving og det vonde som dermed fylgjer,” meinte Edvard Os. Han agiterte særleg for symjing og tilrådde at det vart arrangert idrettsstemne i samband med dei store ungdomsstemna.³³⁷ Idrett fengde også interessa til ungdomen, og midt på 20-talet var det over eitt hundre slike særslag. Så minka aktivitetane noe, men tok seg på ny opp igjen utover 1930-åra da Noregs ungdomslag agiterte sterkt for idrett og kroppsultur.

11.12.5.5 Leikarringar

Dei vanlege pardansane eller runddansane som var vanlege på offentlege og private dansefestar, vart ikkje heilt aksepterte av mange leiarar. Dansehugen til ungdomen vart ofte nemnd som eit hinder for gjennomføringa av dei ideelle sakene og oppgåvene.³³⁸ Ungdomslaga synest å ha same problematiske haldning til moderne dans som ein kan finne i arbeidarrørsla. Noregs ungdomslag foreslo strenge reglar mot dansen på årsmøtet i 1931 og ville ha eit generelt forbod mot moderne dans (definert som jazz, fokstrot o.l.) og avgrense mest muleg dansefestane i ungdomshusa. Men det var stor usemje om danseforesegnene, og da spørsmålet vart sendt til drøfting i laga, tykte dei fleste at reglane som Noregs ungdomslag foreslo, var for strenge. Men det var allmenn semje om at på vanlege møte skulle runddansene vere forboden.³³⁹

Som motvekt og alternativ kom folkedansen og leikarringane. På dette området skaffa Noregs Ungdomslag seg framifrå instruktørar som studerte gamle tradisjonar i Norge, Island og Færøyane og heldt kurs i folkeviseleik rundt i laga. Klara Semb var drivkrafta og den fremste ekspertten i arbeidet for folkedansen og reiste mye rundt i laga for å drive instruksjon. Takka vere denne skoleringa vart det danna ei mengde leikarringar, og talet på desse auka. I 1937–38 var det 200 slike særslag, dvs. ein leikarring i kvart femte ungdomslag.

11.12.5.6 Eit mangfald av saker

I tillegg til dei nemnde særslaga kom ymse yrkeslag der arbeidet som nemnd kunne ta form av kurs. Ungdomslaga danna jordbruksklubbar for barn og andre typar barnelag. Det fanst også særskilde konelag. Ungdomslaga tok i det heile opp eit mangfald av interesser og saker. Ei tidleg sak var bygging av badstover, og i mellomkrigstida høyrer vi om somme helselag. Mange laga bygde eigne ungdomshus, og det var eit stort løft som kravde mye innsamling av pengar gjennom festar, marknader og andre tilstellingar før ein kunne gå i gang. Sjølve husbygginga engasjerte medlemmene i dugnadsarbeid. I slutten av 1930-åra hadde om lag halvparten av alle ungdomslag eigne hus. Elles

³³⁷ Os, 1922, s. 108 - 110.

³³⁸ Mange meldingar går inn på dette. Frå Numedal heitte det i 1923: ”Runddansene hev ei tid halde på å gjera stor skade for ungdomsarbeidet her i dalen” (Norsk Ungdom, nr. 21, 1923). Frå Aust-Agder vart det klagt over likesæle mellom ungdomen og uvilje frå dei eldre. ”Det er dansehug på den eine sida og trongsyn på hi” (Norsk Ungdom, nr. 2, 1923). Årsmeldinga frå Hordaland Ungdomslag i 1930 fortel: ”Vanskane er som før: Likesæla, dansehug og økonomiske tyngsler.” Jmf. elles artikkelen til Ø. Hodne i Kløvstad (red.), 1995.

³³⁹ *Norsk ungdom*, nr. 7, 1932 og nr. 8, 1932.

rapporterte laga at dei samla inn pengar til folkehøgskolar og til stipend for ungdom som ville gå på skole.³⁴⁰ Noen lag engasjerte seg i å samle inn pengar til særskilde trengande i bygda og til personar som hadde blitt råka av ulykker eller økonomiske katastrofar. Det var og ofte ungdomslaga som tok på seg å pynte på kyrkjegarden, arrangere 17. mai, juletreffestar, morsfestar og andre tilstellingar.

11.12.6 Samla opplysningsaktivitet

Den samla opplysningsaktiviteten i laga steig i 1930-åra. Talet på kveldsskolar, praktiske skolar og studieringar til saman auka frå under eitt hundre til 330 i 1937–38. Legg vi attåt eit femtital samtale- og leselag pluss vel hundre husflids- og yrkeslag, får vi mest fem hundre organiserte tiltak med opplysnings- eller opplæringsformål. I gjennomsnitt vart det altså drive ei eller anna form for organisert skoloring i halvparten av ungdomslaga i slutten av 1930-åra. Men vi skal ikkje overvurdere veksten, for registreringane var mest mangelfulle i byrjinga av 1900-talet og betra seg etter kvart. At aktiviteten i somme typar særslag stagnerte i mellomkrigstida gir og grunn til varsemd. Dessutan byggjer tala dels på skjønn av kva som vart rekna med til kurs og skoloring, og det er usikkert om auka tal tyder at samla undervisningsomfang auka eller at fleire tok del. Eit anna spørsmål, som ikkje er undersøkt, er om det fanst store variasjonar mellom laga og mellom ymse område og fylke. Men vi kan slå fast at ungdomslaga heldt fast ved opplysning som eit hovudformål.

³⁴⁰ *Norsk ungdom*, 1928, s. 104.

12 ARBEIDAROPPLYSNING, FRIUNDERVISNING OG FOREDRAG

Arbeidarklassen, vidt definert som allmugen, var både i Norge og i andre land den sentrale målgruppa for folkeopplysande tiltak. Om vi skal omsetje det nordiske begrepet folkeopplysning til engelsk, kan vi langt på veg definere det som *education of the working class*. Folkeopplysning retta mot arbeidarklassen vil eg i dette kapitlet kalle arbeidaropplysning. I den tidlege fasen før arbeidarklassen organiserte seg, vart slike opplysningstiltak sette i verk av folk som ikkje sjølve tilhørte arbeidarklassen, og formålet var ofte å danne, sivilisere og kultivere arbeidarane. Tiltak som hadde desse formåla kallar eg her avhengig arbeidaropplysning. Ei anna høveleg nemning kan vere opplysning under formyndarskap, som historikaren Edvard Bull karakteriserte det filantropiske opplysningsarbeidet for arbeidarane på 1800-talet.¹

I dette kapitlet vil eg innlemme to typar tiltak under den avhengige arbeidaropplysninga; dei filantropiske og borgarlege leia arbeidarforeiningane og arbeidarakademia. Dei har kvar si utviklingshistorie. Arbeidarforeiningane vart i stor grad overtatt av den organiserte arbeidarrørsla og innlemma i den uavhengige arbeidaropplysninga (kap. 13). Arbeidarakademi vart omdøpte til folkeakademi og retta seg mot eit allmenn publikum. Det same gjeld også Studentane si foreining for fri undervisning. Desse to siste viser ei typisk utvikling som var internasjonal og er kommentert i kap. 5: Tiltak som i utgangspunktet sikta mot arbeidarklassen, vart i større eller mindre grad overtatt og utnytta av middelklassen.

12.1 Borgarlege arbeidarforeiningar

Internasjonalt har filantropisk opplysningsarbeid retta mot arbeidarklassen røter tilbake til slutten av 1700-talet (kap. 4), og i Norge er dei førnemnde søndagsskolane og opplysningsarbeidet til Wergelands døme på tiltak i filantropisk ånd. Først med Thranerørsla kom ei ny form for arbeidaropplysning, men denne vart også ein vekkar som motiverte til større innsats for å opplyse og danne arbeidarklassen eller allmugen. Selskabet for Folkeopplysningens Fremme var eit slikt tiltak, men meir direkte retta seg mot arbeidarklassen var forsøka på å danne arbeidarforeiningar.

Den eldste av dei borgarleg leia arbeidarforeiningane var *Samfunnet på Enerhaugen* i hovudstaden, stifta av presten Honoratus Halling i 1850. Halling frykta følgjene av Thranerørsla og gikk offentleg og ope til åtak på Thrane. Men han innsåg at religiøs påverknad og opplysning var meir formålstenleg på lang sikt. Han lukkast også i å kome i tale med arbeidarane i byen. Alt året etter stiftinga var det 1.500 medlemmer i foreininga, og gjennom bladet sitt, *For Fattig og Rik*, nådde Halling ut til enda fleire (opplag: 30.000 i 1848). Arbeidet til Halling vart applaudert av kongehuset, stortingsmedlemmer og rikfolk som støtta Halling økonomisk slik at foreininga kunne byggje eit stort og flott samfunnshus på Enerhaugen.

¹ Bull, 1985.

Det uttalte formålet til foreininga var å fremje guds frykt og sann opplysning mellom arbeidarklassen. Det religiøse innslaget var sterkt, men i dei første åra fekk også verdsleg opplysning eit stort omfang. Om søndagane blei det halde foredrag over emne frå historie, geografi og naturfag, og Halling sette i gang ein regulær søndagsskole for vaksne. Tilstrøyminga var så stor at skolen måtte delast i fleire klassar. Undervisninga var mellom klokka sju og ni om morgonen (!) og var gratis. Det blei oppretta bibliotek og leserom med aviser og tidsskrifter, og i tillegg starta sangforeining. Samfunnet på Enerhaugen hadde såleis mange likskapspunkt med Thraneforeiningane, men ånda og innhaldet i opplysninga var vesensforskjellig; Thrane ville gi dei fattige kunnskap som våpen mot dei rike, men Halling ville tene både fattig og rik.

Samtidig med Samfunnet på Enerhaugen, vart det stifta ei arbeidarforeining i Bergen som også dreiv sosialt og kulturelt arbeid og bygde forsamlingshus med bibliotek og leserom. Deretter kom liknande filantropiske arbeidarforeiningar i dei fleste byane og i noen få bygder og industritettstader. Noen av desse var eit direkte framhald av tidlegare Thraneforeiningar. Det var t.d. tilfelle i Kristiansand der kjøpmenn, lærarar, prestar og andre borgarar overtok den gamle Thraneforeininga og bygde opp ei tilsvarande "dannelsesforening" frå slutten av 1860-åra. Den gamle fana med innskifta "Mod, Kraft og Enighed" vart erstatta med ei ny: "Frem Arbeidere, frem i Oplysning og Virke".² Under dette mottoet vart det sett i gang kveldsskolar, oppretta bibliotek og arrangert foredragsmøte. Kristiansand arbeidarforeining fekk også eit eige hus, og det vart det mest nytta forsamlingslokalet i byen.

Samfunnet på Enerhaugen var den største arbeidarforeininga med over 2.300 medlemmer på det meste. Men etter midten av 1850-talet, da Halling gjekk av som leiar for foreininga, minka både medlemstalet og opplysningsaktiviteten. Verksemda glei over i ein-sidig religiøs retning, og i staden overtok andre foreiningar opplysningsarbeidet for byarbeidarane. Den største var *Christiania arbeidarsamfunn*, stifta i 1864 med Eilert Sundt som drivkraft. Han hadde innsett at Folkeopplysningsselskapet ikkje nådde ut til arbeidarane, og Christiania arbeidarsamfunn var derfor eit nytt forsøk frå Sundt si side på å nå denne målgruppa. Thrane og Halling hadde vist veg, men Sundt tok avstand både frå den politiske agitasjonen til Thrane og den religiøse verksemda til Halling. Formålet til Arbeidarsamfunnet var å "skape fest og hygge for arbeiderne og søke aa gi dem noe av de høiere klassers kultur og dannelse" gjennom "fattelige Foredrag, Oplæsninger av belærende eller underholdende Skrifter samt Diskussioner over almeninteressante Emner".³ Foreininga kom også til å bli eit foredrags- og debattforum, og sette elles i gang undervisning i husflid frå 1871 og seinare ein kvinneleg kveldsskole. Omkring 1870 begynte i tillegg *Selskapet for Christiania Byes Vel* med populære førelingar der medlemmene i Arbeidarsamfunnet kunne komme inn gratis.⁴

Christiania arbeidarsamfunn fekk mange medlemmer, men heller ikkje i denne foreininga kom arbeidarane til å utgjere noe fleirtal før sosialdemokratane erobra leiinga i 1890-åra. Etter vel ti år da medlemstalet nærma seg eitt tusen, kan berre tredjeparten kallast arbeidarar. Funksjonærar og "sjølvstendige" utgjorde mest like store grupper.

² Bull, 1985, s. 316.

³ Aas, 1970, s. 55; Kokkvold, 1981, s. 52.

⁴ Aamot, 1939, s. 155–57.

Mange av medlemmene var akademikarar og embetsmenn, og formennene dei første femten åra var alle akademikarar.⁵ Opphavleg hadde berre ”Frumentimmer ... som hører til Medlemmernes Husstand eller Familie” tilgang, men lovene som stengte kvinnene ute, blei etter kort tid endra.⁶ Likevel utgjorde kvinnene så seint som i 1893 under ti prosent av medlemmene.

Etter som talet på arbeidarforeiningar auka utover landet, oppstod eit behov for kontakt og samarbeid. I 1880 da det var minst 34 foreiningar, inviterte Christiania Arbeidarsamfund til det første arbeidarlandsmøtet. Dette vart opptakten til at 17 av foreiningane skipa *De forenede norske Arbeidersamfund og Arbeiderforeninger* i 1882. Men fleire av dei store foreiningane valde å halde seg utanfor paraplyorganisasjonen i starten og kom først med seinare.⁷

Det første punktet i formålsparagrafen for fellesorganisasjonen av arbeidarforeiningar var å gjere det lettare for arbeidarane å få tilgang til å skaffe seg ”oplysning og danning”. Dernest skulle organisasjonen styrke arbeidarane si økonomiske stilling og sjølvstende og deira ”delagtighed i de borgerlige Rettigheder”, dvs. arbeide for å utvide stemmeretten.⁸ De forenede norske Arbeidersamfund og Arbeiderforeninger var såleis langt på veg ein opplysningsorganisasjon, og alle tilslutta foreiningane hadde opplysning og danning på programmet.⁹

Vurdert i eit kritisk lys var den politiske funksjonen til dei borgarlege leia arbeidarforeiningane å indoktrinere dei kapitalistiske dydane, trygge samfunnsharmonien og demme opp for misnøye. Det underliggjande motivet var å sikre makta og det ideologiske hegemoniet til herskarklassen. Prestar og lærarar var deira viktige allierte og stod sentralt i dette arbeidet, ofte i spissen for foreiningane. Edvard Bull omtala desse leiarane som ”formynderne” som ville rettleie og oppdra det store fleirtalet av ”vanlege” folk. Bakom dette igjen såg han ein skjult økonomisk funksjon ved ”danningforeiningane” og det filantropiske arbeidet, nemleg å ”utvikle effektiv arbeidskraft og et kjøpedyktig marked for industriens massevarer”.¹⁰

Men verksemda til dei borgarlege arbeidarforeiningane hadde også ein annan effekt. Sjølv foreiningslivet verka som ein skole, og arbeidarar og handverkarar kom etter kvart til å ta del i diskusjonane. I Christiania arbeidarsamfund organiserte medlemmene eit eige samtalelag i 1872, og seinare danna dei ei diskusjonsforeining. Leiinga prøvde lengst muleg å halde politiske stridsspørsmål unna, men politisk interesserte og radikale medlemmer trengde seg på. Ein av desse var Olaus Fjørtoft som ønskte å gjere Arbeidarsamfunnet til eit forum for arbeidarkrava og reiskap i den politiske kampen. Olaus Fjørtoft vart derfor ekskludert i 1873 pga. sine radikale idear, men å skjerme medlemmene frå politikken gikk naturlegvis ikkje i lengda. Tvert imot skjedde ei politisering ved at foreininga vart overtatt av personar som kom til å gå aktivt inn

⁵ Bull, 1985.

⁶ Kokkvoll 1981, s. 52–53.

⁷ Strømme, 1958, s. 128 ff., Thorud, 1947; Aasland, 1961; Bull, 1985.

⁸ Ousland, I, 1974, s. 102.

⁹ Bull, 1985, s. 315.

¹⁰ Bull, 1985, s. 311.

Venstrepartiet og nettopp ville bruke foreininga til å drive politikk. Venstrepolitikken var å halde radikalismen ute, og leiinga i Arbeidarsamfunnet nekta t.d. å sleppe til Marcus Thrane på talarstolen da han besøkte Norge i 1884. Det var eit politisk standpunkt som vekte strid, og fleire og fleire kom til å vende seg mot det dei oppfatta som skolemeisterhaldning. Skolelærarane i leiinga gav ikkje ”noe korrekt uttrykk for arbeidarsamfunnenes tanke”, sa ein av medlemmene.¹¹

Opplysninga viste seg altså som eit tveeggja sverd. Opplysning som ein trudde ville danne og tilpasse arbeidarane gav også potensiale for radikal politikk.¹² Ved at dei filantropiske foreiningane skapte forum for meningsutveksling, vart det produsert og spreidd opposisjonelle tankar og innsikter, og deltakinga gav sjølvtilitt til å bygge opp den uavhengige arbeidaropplysninga. Seinare sentrale personar i Arbeidarpartiet som O. G. Gjøssteen, L. Meyer, Holtermann Knudsen, K. Jeppesen og O. Nissen var alle medlemmer i Arbeidarsamfunnet. Dei fekk skoloring der, og dei dreia foreininga i radikal lei. Det utilsikta med dei borgarlege arbeidarsamfunna var at dei utvikla seg til ”anstalt(er) for den politiske, sosiale og religiøse radikalisme”, som Morgenbladet skreiv.¹³

12.2 Studentane si fri undervisning

Ved opprettinga av eit norsk universitet i 1811 var det ikkje heilt fjernt at studentar og lærarar skulle gi noe tilbake til samfunnet for det dei fekk. Det var og visse tilløp i 1830-åra til å engasjere studentar i å undervise fattigbarn og andre gratis. I 1864 vart så eit slikt spørsmål diskutert i studentarsamfunnet, og på initiativ av formannen Ferdinand Roll danna studentane *Studenternes Forening for Fri Undervisning*. Gjennom annonse i Aftenbladet opplyste initiativtakarane at dei ville tilby gratis undervisning for ”ubemidlede Personer, Voxne eller Børn ... i de til almindelig Dannelse henhørende Fag”.¹⁴ Samtidig inviterte dei andre til å teikne seg som medlemmer i foreininga. Dei som ikkje betalte kontingent, skulle gi minst ein times undervisning for veka. Men underviste dei meir, kunne dei få betaling.

Friundervisninga sikta ikkje direkte mot å opplyse arbeidarane. Foreininga hadde heller ikkje førestellingar om å drive allmenn folkeopplysning, men ville i første rekkje støtte evnerik og energiske ungdomar som ikkje hadde høve til vanleg skolegang. Ei aktuell oppgåve var å gi gratis privatundervisning for fattige middelskole- og gymnaselevar, meinte noen. Men foreininga ville ikkje drive dette særleg langt, for det kunne ramme biinntektene som mange studentar hadde av privatundervisning. Styret for foreininga kom derfor raskt fram til at kveldsskolar var den beste ordninga. Ved starten i 1867 vart det undervist i tysk, engelsk, rekning, historie og geografi. Seinare kom også skriving og bokføring (”bokholderi”) inn som faste fag. Ideen bak tiltaket var å gi unge ei vidaregåande allmenn utdanning ut over det som ”deres stilling med absolut Nødvendighed kræver af dem”. Det akademiske (og liberale) idealet var at kunnskap har ein verdi i seg sjølv. Dessutan hadde mange tru på at kunnskap hadde positive

¹¹ Bull, 1985, s. 364.

¹² Jmf. synet til Gramsci slik som Entwistle (1979) har tolka han.

¹³ Aamot, 1939.

¹⁴ *Studentersamfundets fri undervisning 100 år*, 1964, s. 18.

sosiale og moralske verknader. Friundervisninga kunne gi ”Fritimane et edelt Innhold” og halde ungdomane borte frå ”Udsvævelsens Steder”. Noen var også dei første åra inspirerte av Grundtvigianismen og ville utvikle Friundervisninga til ein folkehøgskole med vekt på foredrag og opplesing. Studentane samarbeidde i noen år med Christiania arbeidarsamfunn om å halde foredrag. Men folkehøgskoletanken døydde bort, og i staden vart det meir aktuelt å tilby undervisning ”med en spesiell Livsstilling for Øie”, altså gi yrkesretta undervisning.¹⁵ I praksis var det neppe dei idealistiske førestellingar om verdien av kunnskap som motiverte deltakarane. For mange var tiltaket ei hjelp til å ta middelskoleeksamen. Handverkarar hadde nytte av språkkunnskapar slik at dei ikkje sto fast om dei støtte på engelske eller tyske modellbøker, og noen ville ha engelsk-undervisning før dei emigrerte til Amerika. I samsvar med etterspørselen vart det skolefaga som dominerte, slik at Friundervisninga i hovudsak gav elementær undervisning i folkeskolen og middelskolen sine fag.

Friundervisninga i hovudstaden kom dermed til å konkurrere med den etablert søndagsskolen som også var gratis. Søndagsskolen rekrutterte særleg handverkarar og hadde omlag 500 elevar da Friundervisninga vart skipa. Men elevtalet minka etter at studentane oppretta kveldsskolen, og styret for søndagsskolen hadde truleg rett i at nedgangen skuldast konkurranse frå Friundervisninga. Søndagsskolen vart delvis redusert til ein førebuingskole for den tekniske skolen, medan Friundervisninga overtok delar av det tradisjonelle elevgrunlaget.

Friundervisninga rekrutterte 400 elevar til kveldsskolen første året denne var i gang. I tillegg var det mange som fekk privatundervisning. Elevtalet kom til å variere noe - i takt med økonomien til Friundervisninga - men det heldt seg omkring dette nivået ut 1800-talet. Elevane kom frå ulike samfunnslag, men i hovudsak frå gruppene arbeidarar, handverkarar, handelsbetjentar, sjømenn, soldatar og kontorfolk. I dei få tilfella der yrke er kjend, var handverkarane (læregutar og sveinar) i fleirtal. Men Friundervisninga var lenge berre for menn, og først i 1893 tok kveldsskolen opp kvinner. Dei fleste elevane var mellom 14 og 20 år, men unntaksvis hadde Friundervisninga også yngre elevar, og noen var over 20 år.¹⁶

Sjølv om idealet var å gi gratis undervisning, vart det etter kvart vanleg å løne lærarane, i alle fall dei som tok på seg å undervise fleire timar i veka. Friundervisninga fekk gratis lokale av kommunen, men måtte betale for vask og oppvarming. Økonomien var derfor alltid eit problem, og noe som bremsa på omfanget. Men Friundervisninga fekk ein viss tryggleik gjennom faste tilskott frå Christiania sparebank frå 1874 – til ei bankkrise stoppa tilskottet i 1897. Det ramma såpass hardt at kveldsskolen måtte ta ein pause.

12.2.1 Reorganisering og ny vekst.

Sidan Friundervisninga var knytt til Studentarsamfunnet, var denne avhengig av interesse og engasjement som studentane viste for slikt arbeid. Omkring 1900 gjorde politisk radikale og samfunnsmedvitne studentar seg meir gjeldande. Frå den

¹⁵ *Studentersamfundets fri undervisning 100 år*, 1964; *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 388 ff.

¹⁶ *Studentersamfundets fri undervisning 100 år*, 1964, s. 31-32.

konservative sida mana den gamle folkehøgskolepioneren Christopher Bruun til meir ånd og mindre formalisme i studentarlivet. Frå den politiske venstresida tala m.a. Kyrre Grepp til studentane om å ta opp sosiale spørsmål og opplysningsarbeid. Studentane begynte å kjenne på at dei hadde ”plikt til å gjøre gjengjeld for den utdanning de hadde fått”, heiter det i Wildhagen si historie om studentarsamfunnet,¹⁷ og det kunne dei m.a. gjere ved å tilby undervisning til dei som ikkje hadde fått så mye skolegang. Men tilskuvet til å ta opp att og utvikle Friundervisninga vidare kom også frå kontaktar med svenske og danske studentar på det nordiske ”Studenternas Folkbildningsmøte” i Uppsala, mai 1901. Da haustsemesteret byrja, tok styret i studentarsamfunnet saka opp. På eit stort møte i oktober heldt teologistudenten Haakon Wergeland foredrag om ”Studenten og folket”, og C. L. Lange innleidde til debatt om ”Studenternes arbeide utad, navnlig i folkeoplysningens tjeneste”. Dette resulterte i at Friundervisninga vart reorganisert og tatt opp igjen i regi av ”Studentersamfundets organisation for folkeoplysning”.¹⁸

Idealistane som tok opp att Friundervisninga hadde som mål å gi dei fattigaste ein sjanse til utdanning og avskaffa innmeldingspengar. Dei kom rett nok inn igjen frå 1907, men sjølve undervisninga var gratis, og lærarane var ulønna. Faste tilskott frå Christiania brennevinnssamlag, og frå 1916 kommunale løyvingar, dekte dei nødvendige utgiftene til fyring og vask av undervisningslokale, annonsering, læremiddel og administrasjon. Mange nok studentar meldte seg til teneste, og nytten for dei var å få undervisningspraksis som Universitetet ikkje kunne tilby. Den pedagogiske kompetansen måtte dei skaffe seg på eiga hand, og dei lærte først og fremst gjennom erfaring. Desse erfaringane vart samla i ei handbok for lærarar i 1921. Samtidig vart det gitt ut ei rettleiing for elevar.

Mange oppfatta Friundervisninga som ei slags naudhjelp som skulle bøte på at den offentlege skolen ikkje var god nok. Målet var eigentleg at denne vaksenundervisninga skulle bli overflødig.¹⁹ Tiltaket hadde følgjeleg eit visst preg av filantropi – noe som gjorde at sosialistiske intellektuelle hadde eit ambivalent tilhøve til Friundervisninga. Som i startfasen var det også etter 1900 mangelfull grunnutdanning som skapte behovet, og kveldsundervisninga heldt fram i skolefaga norsk, tysk, engelsk, rekning, skriving og bokføring. Etter kvart kom fleire og nye fag til, t.d. samfunnslære, handelsfag, psykologi, esperanto og andre språk. Fram til andre verdskrig vart det gitt undervisning fem kveldar i veka og i minst 12 veker for semesteret. Klasseundervisning var det vanlege med opp til 30 deltakarar i kvar klasse, og berre forsøksvis vart studieringen prøvd som arbeidsform på teaterkurs og for grupper i psykologi.²⁰ Men med veksten av fag og nye tilbod gikk det likevel føre seg ei eksperimentering i vaksenpedagogikk, og i 1930-åra gav Friundervisninga ut eigne lærebøker som var tilpassa denne vaksenundervisninga.

¹⁷ Sitert i *Studentersamfundets fri undervisning*, 1964, s. 41.

¹⁸ Sitert i *Studentersamfundets fri undervisning*, 1964, s. 44–47.

¹⁹ Det uttrykte t.d. Jacob Friis i 1939 (sjå *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 394), men det skulle jo vise seg at behovet for vaksenundervisning auka med lengre og betre grunnutdanning.

²⁰ *Studentersamfundets fri undervisning*, 1964: *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s.45 ff.

Det frivillige tilbudet til Friundervisninga skilde seg mest ut frå vanlege skolar ved at undervisninga ikkje førte fram til noen eksamen. Deltakarane kjende og oppfatta seg som elevar ved ein skole, og frå 1932 vart det danna elevforeining som m.a. arrangerte foredrags- og diskusjonsmøte. Lærarane organiserte seg også. I dei fleste år vart semesteret avslutta med fest der teatersirkelen i Friundervisninga sørge for underholdning.²¹ Men fråfallet kunne vere stort; i 1927 t.d. var det 42 prosent av deltakarane igjen av dei som møtte opp første dagen. Mye tyder på at dette var normalt, men statistikk manglar.²²

Etter reorganiseringa i 1901 auka deltakartalet. Det kom etter få år opp i over eitt tusen pr. skoleår (tala gjeld byrjinga av haust- og vårsemesteret) og vart dobla under første verdskrig. I 1923/24 var det for første gong over 3.000 deltakarar, og talet nærma seg 4.000 på det meste i 1930-åra. Noe av grunnen var at kvinnene kom sterkare med. Ved starten i 1901/02 var 25 prosent kvinner, men i 1930-åra var det i noen semester over 60 prosent kvinner.²³ Gjennomsnittsalderen auka også etter kvart. Frå å vere ein skole for ungdom, var det i slutten av 1930-talet bortimot fjerdeparten som var over 30 år. I byrjinga av 1900-talet var fagarbeidarane i handverk og industri ei relativt stor deltakargruppe, men seinare vart det klaga over at arbeidarane var blitt borte frå Friundervisninga. Opplysningar i slutten av 1930-talet viser eit breitt spekter av yrke hos deltakarane, og særleg var kontor- og serviceyrke godt representert. I 1930-åra var elles mange av deltakarane arbeidslause, t.d. 13 prosent av elevane i 1935.²⁴

12.2.2 Friundervisninga utanfor Oslo

Inspirert frå Friundervisninga i Oslo, starta Arne Kildal og Herman Ruge i 1911 eit tilsvarende tilbud i Bergen som seinare vart kalla ”Den billige folkeundervisning”, eller ”den Kildalske undervisning”. Lærarane var både frå folkeskolen og den høgre skolen. Seinare da Bergen fekk handelshøgskole og studentarsamfunn, skipa studentane *Studentersamfundets Friundervisning* i Bergen. Det meldte seg straks over 1.000 deltakarar ved starten i 1935, fleire enn det som Friundervisninga kunne ta imot.

I Trondheim tok også studentane opp gratisundervisning i 1914 etter at den tekniske høgskolen vart oppretta der noen år før. Initiativtakar Åge Falck-Ytter motiverte dette med at studentane hadde plikt til å undervise ”folk fra arbeiderklassen som ikkje hadde fått anledning til å lære mer av de boklige fag enn folkeskolen hadde gitt dem.” Friundervisninga vart der som i Oslo lagt under studentarsamfunnet og fekk namnet *Studentersamfundets Frivillige Undervisning*. I førstninga vart det undervist i engelsk, rekning og tysk, og undervisninga vart organisert som kveldskurs på utvalde folkeskolar i byen. Det meldte seg straks elevar til fleire klasser, og elevtalet kom til å ligge på omkring 300 i mellomkrigstida. Kommunen gav eit lite tilskott til tiltaket, men deltakarane måtte og betale ei kursavgift. Men mesteparten vart refundert om deltakaren fullførte kurset.²⁵

²¹ *Studentersamfundets fri undervisning*, 1964, s. 69 ff.

²² *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 413.

²³ *Studentersamfundets fri undervisning*, 1964, s. 65 ff. og s. 146; *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 401 ff.

²⁴ *Studentersamfundets fri undervisning*, 1964, s. 65 ff.

²⁵ *Friundervisningen i Trondheim, 1914–1974*.

12.3 Arbeidarakademi

I både den norske og internasjonale historia om folkeopplysning og vaksenopplæring vi har sett på her, var foredrag eller førelesingar ei svært tradisjonell form for å formidle kunnskap til vaksne på. Eit tidleg døme på organisert foredragsverksemd i Norge er *Bergens Forelæsningsforening* som vart oppretta i 1868. Men foreninga rekrutterte frå ein eksklusiv akademisk krins, og formålet var å ”underholde og belære om de ting, hvormed vitenskapen sysler, og om dennes fremskritt”.²⁶ Det var elles særleg arbeidarsamfunna som arrangerte foredrag. I 1883 sette Christiania arbeidarsamfunn ned eit utval for å greie ut korleis ein skulle drive denne opplysningsverksemda. Det inviterte Anton Nyström frå Sverige til å orientere om tiltaket med arbeidarakademi. Han hadde i 1880 stifta Stockholms Arbetarinstitut som var ei førelesingsforeining med formål å popularisere vitenskapleg kunnskap for folket. Nyström var positivist og kulturoptimist som ville dra forhenget framfor den heilage vitenskapen til side, slik at også vanlege arbeidsfolk kunne få kike inn.²⁷ Han var sterkt opptatt av arbeidarspørsmål, men ingen radikalar. Sosialistane var etter hans meining for mye opptatt av ”magespørsmål” (dvs. materialisme) og for lite av kulturspørsmål. Det var gjennom intellektuell og moralsk oppseding han ville forbetre samfunnet og dermed levevilkåra for arbeidarane. Han hadde støtta streikande arbeidarar, men gikk elles imot å bruke makt for å bøte på urett. I staden ville han leggje bøker i hendene på arbeidarane slik at dei kunne fylle hjernen med kunnskapar og edle tankar. Forelesingar og studiar skulle gi ”allmänt vetenskaplig odling”, men ikkje yrkesutdanning. Dette såg han også som nyttig, og frå arbeitarinstituttet i Stockholm spreidde så denne tanken seg til andre byar i Sverige. Forelesingsforeiningane fekk offentleg støtte, fordi det var mange som såg ”bildningsarbeidet” som middel til å motverke den sosialistiske rørsla. Men Nyström møtte og motstand på grunn av sine sterke positivistiske og utilitaristiske idéar.²⁸ Det var heller ikkje alle som likte tiltaket med foredrag, for trass i at Nyström gikk inn for grundige kunnskapar, var noen redde for at det ville føre til ”halvdanning”. Konservative i hovudstaden frykta at foredrag kunne dra arbeidarane bort frå det daglege arbeidet. Kveldsskolar var meir nyttige enn populærvitenskaplege foredrag, hevda Morgenbladet (1882).²⁹

Men leiarane i Christiania arbeidarsamfunn vart oppglødde av optimismen til Nyström og saman med Den norske håndverks- og industriforeining, Christiania ynglinge-foreining og Centralkomiteén for handverkarfagforeiningane skipa dei det første arbeidarakademiet i 1885. Det vart høgtideleg opna i festsalen til Universitetet, og førelesingane vart også haldne på Universitetet. 500 kvinner og menn vart medlemmer i starten.³⁰ Arbeidarforeininga i Trondheim følgde opp med å skipe ei førelesingsforeining året etter, så kom det arbeidarakademi i Bergen og Drammen i 1887 og i Stavanger i 1890.

²⁶ *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 142.

²⁷ Med positivist meinest her at Nyström var sterkt inspirert av den positivistiske vitenskapsteorien som var utvikla av Auguste Comte og John Stuart Mill.

²⁸ Johansson, 1985, s. 31ff.

²⁹ *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 354.

³⁰ Hoffstad, 1914, s. 3.

12.3.1 Innhald

I samsvar med tankegangen til Nyström var formålet for arbeidarakademia å popularisere vitskapen gjennom ”passende og systematisk ordnede kurser” i emne ”hvortil kjennskapet i vår tid blir så å si en nødvendig betingelse for å fremme arbeidernes fysiske og åndelige utvikling”.³¹ Akademiet i hovudstaden gjennomførte heile 216 foredrag første vinteren i emne som omfatta samfunnslære og nasjonal-økonomi, anatomi og fysiologi (med helselære), fysikk og kjemi, naturhistorie, matematikk, astronomi, historie, litteratur, ”jordbeskrivelse” og folkeskildring.³² Andre akademi satsa like friskt. Arbeidarakademiet i Drammen sette t.d. i gang med 18 foredrag om helselære (stadslækjar Wildhagen), 15 foredrag om fysikk (overlærer Utne), 7 foredrag om astronomi og 11 foredrag om geografi. Desse foredraga vart haldne i festsalen til arbeidarforeininga kvar torsdag kveld og søndag ettermiddag for mellom 300 og 700 tilhøyrarar. Startfasen var altså svært lovande. Men den store tilstrøyminga i Drammen kan og forklarast med den store arbeidsløyse vinteren 1887–88, og det vart færre tilhøyrarar seinare da trelastbruka gikk for fullt.³³

Alt tidleg kom arbeidarakademia til å gi opp ambisjonen om å tilby foredragsrekker og systematisk kurs og gikk over til å arrangere einskildforedrag. Dermed vart det også stor spreiding i emne og tema. Hovudgrunnen var nok problemet med å skaffe gode foredragshaldarar, men dei systematiske kursa var også for krevjande å følgje for målgruppa. Mange var skeptiske til om arbeidarar hadde føresetnader og forkunnskapar nok til å følgje systematiske førelesingar. Den første debatten i bystyret i Drammen om løyvingar til arbeidarakademiet varte i fem og ein halv time, er det fortalt, fordi mange delte ein slik tvil og heller ville satse på å forbetre allmugeskolen.³⁴

I hovudstaden dominerte lenge naturvitskaplege foredrag som utgjorde 58 prosent av alle foredragsemne dei første 28 åra. Men slik var det neppe mange andre stader. I Drammen t.d. var det historiske og litterære emne som var på topp dei første ti åra. Etter kvart vart det lempa på kravet om at foredraga skulle ha eit vitskapleg og akademisk preg, heitte det frå Drammen folkeakademi, og talarstolen vart opna for andre enn dei lærde mennene frå hovudstaden som akademiet prøvde å få dit som foredragshaldarar.³⁵ Dessutan vart foredraga supplerte med underhaldning for å rekruttere tilhøyrarar, og akademiet i Kristiansand inkluderte ”vekkende underholdning” i formålsparagrafen.³⁶ Alt i 1902 klaga somme stortingsrepresentantar over ”misbruk” og for mange ”forlystelses- og fornøielsesforedrag. ... Vi vil, at det skal holdes arbeiderforedrag, belærende foredrag for arbeiderne”, sa formannen i sosialkomiteen.³⁷ At talarane tok i bruk lysbilde frå 1900 for å illustrere foredraga sine gikk an, og det høvde særleg godt til reiseskildringar som alltid var populære emne. Men å ta i bruk film var det lenge stor skepsis til, og det skjedde også i mindre omfang før andre verdskrig.

³¹ Sitat frå formålsparagrafen i Christiania og Drammen arbeidarakademi. *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 355; Ruud, 1962, s. 14.

³² Hoffstad, 1914.

³³ Ruud, 1962.

³⁴ Ruud, 1962, s. 17

³⁵ Ruud, 1962, s. 50.

³⁶ *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 359.

³⁷ St. forh. 1902 – 03, bd. 7a, s. 643 ff.

12.3.2 Ideologi

Arbeidarakademia vart møtt med velvilje frå Venstre, Høgre og sosialistane. Dei fekk derfor økonomisk støtte frå Stortinget, men vilkåret var at lokale styresmakter også gav tilskott. Det var eit særleg idéfellesskap mellom arbeidarakademia og det opplysningsarbeidet venstrefolk dreiv i arbeidarforeiningane.³⁸ Venstre var opptatt av at opplysning måtte vere nøytral og upolitisk og innførte forbod mot politiske og religiøse foredrag. Akademia var utslag av rasjonalisme, realvitskap, Rousseau sine idear og sosialistfrykt i isnande foreining, er det blitt hevda.³⁹ Venstreføraren sjølv, Johan Sverdrup, støtta dei fordi han meinte det var opplysning som måtte til for gjere arbeidarane ”skikkede til at være Medborgere ikke blot i Navnet, men i Aand og Sandhed”. Den viktigaste funksjonen meinte han låg i å skape ”aandelig Vækkelse og Interesse for Oplysning”. Blei interessa skapt, ville det igjen føre til større omsorg for skolegangen til barna, og samfunnet som heilskap ville hauste fruktene av arbeidarakademia. Representanten H.E. Berner la til at tiltaket var noe av det viktigaste ein kunne gjere for å ”lede Arbeiderbevægelsen i et sundt og samfundsgavnligt Spor”.⁴⁰ Skolar var billegare enn folkeopprør, som Nyström hadde poengterte under møtet sitt i Norge i 1884.

Det var også den populærvitskaplege orienteringa som tiltalte mange av støttespelarane på Stortinget. Stortingsmann Berner meinte ein kunne kalle akademia for eit folkeuniversitet som skulle bringe vitskaplege resultat og tenkemåtar ut til den ”almene Mand”. Men akademia burde etter Berner sitt syn, støttast opp med bibliotek.⁴¹ Dette skjedde også i hovudstaden, men biblioteket og leseromet til akademiet vart etter avtale overtatt av Deichmanske bibliotek i 1898.⁴²

12.3.3 Foredrag som ”kulturelt vekkesarbeide”

Ideologisk hadde arbeidarakademia i starten ei sterk forankring i det positivistiske kunnskapssynet som Anton Nyström var ein utprega talsmann for, trua på nytteverdien av kunnskap og ikkje minst den ”sterke troen på at kunnskap og opplysning kan odle mennesket”, som ein av leiarane formulerte det i seinare tid.⁴³ Akademia skilde seg ut frå den uavhengige arbeidaropplysninga ved at dei formidla ei form for nøytral sosio-kulturell utdanning som var kopla til personleg utvikling. Foredraga skulle gi innsikt og kunnskap, ikkje produsere meiningar (”åsikt”) og haldningar.⁴⁴ Talsmennene for folkeakademia gjorde særleg mye for å grunnfeste oppfatninga av at folkeopplysning og kulturarbeid var to sider av same sak. I auka grad vart målsettinga å spreie den nasjonale kulturen, og det er fleire som har omtala folkeakademia som ein folkehøgskole. Helge Fonnum framheva foredraga som

³⁸ Aas, 1970.

³⁹ Bendix Webell i *For folkeopplysning*, 1921, sitert i *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 355

⁴⁰ St. forh. 1986, bd. 7, s. 1.378 ff.

⁴¹ St. forh. 1986, bd. 7, s. 1.380.

⁴² Hoffstad, 1914.

⁴³ Holtan, 1985, s. 4.

⁴⁴ Rubenson, 1995, s. 104.

”kulturelt vekkelsesarbeide ... (som) skal tjene til å løfte op over den grå hverdag ... gi nye tanker og nye synspunkter og ... berike tankelivet ... henlede sinnet på ideelle og etiske motiver og således foredle følelselivet ... (og) i det hele virke personlighetsdannende”.

Dei typiske reiseforedraga med lysbilde eller film var døme: ”Reiser er et anerkjent og utmerket dannelsesmiddel”. Fønnum meinte også at desse einskildforedraga over ulike emne passa for norsk folkelynne, og han skildra i eit radioforedrag korleis folk ”i fjellbygden gjerne trasker den lange vei over åsen en vinterkveld for å kunne overvære et foredrag, og hvordan man så i ensomhet der oppe i lang tid lever videre på denne opplevelsen”.⁴⁵

12.3.4 Tilhøyrarar

Det blei rapportert til styresmaktene at foredraga vart søkt av folk frå alle samfunnsgrupper. Som namnet viser var opphavleg arbeidarane den viktigast målgruppa, og styresmaktene sette som vilkår for støtte at tiltaket skulle kome arbeidarklassen til gode. I følgje rapport frå 1892 var og halvparten av tilhøyrarane arbeidarar. I 1902 heitte det at arbeidarakademia vart besøkt av ”arbeiderstandens medlemmer, baade mænd og kvinder” og hadde blitt ”et betydningsfuldt moment i arbeiderstandens aandsliv i de byer og bygder, hvor de er etablerede”.⁴⁶ Men arbeidarar vart her definert vidt, og tilhøyrarane kom frå dei fleste sosiale lag. Stortingsmann Myrvang hevda t.d. i 1902 at akademiet i heimbygda hans (Storelvdal) var blitt ”den mest populære institution i hele bygden”, enda det var mange foreningar der. Akademiet hadde vunne allmenn tilslutning og vart besøkt av ”alle slags folk”.⁴⁷

12.3.5 Vekst og nedgang

Sjølv om arbeidarar kunne vere talrikt representerte på foredraga, vart aldri akademiet noe instrument for arbeidaropplysning. Noen var i røynda omdøypte namn på gamle førelesingsforeningar som ikkje var meint for arbeidarar. Det ville rettare å kalle dei allmennopplysande førelesings- eller foredragsforeningar enn arbeidarakademiet, meinte t.d. stortingsmann Castberg.⁴⁸ Dessutan spreidde tiltaket seg frå byane til tettstader og bygder og nådde også slik ut til fleire samfunnsgrupper. Akademiet tok konsekvensane av det, og fellesforbundet som vart oppretta i 1905, tok namnet *Folkeakademienes Landsforbund*. I 1911 vedtok dette at det offisielle namnet heretter skulle vere folkeakademiet.

Det første bygdeakademiet vart oppretta på Ringsaker i 1895. I 1902 var det kome til 40 arbeidarakademier og talet passerte 130 før første verdskrig. Veksten på bygdene skaut særleg fart etter at Noregs ungdomslag engasjerte seg i saka (jmf. kap. 11). På det meste før nedgangen sette inn etter 1923, var det 233 folkeakademier i landet. Fleirtalet av

⁴⁵ Bok og bibliotek, 1935, s. 159 ff.

⁴⁶ St.prp. no. 1, hovudpost IV, kap. 4, 1892; St. forh. 1902 – 03, bd. 7a, s. 633 ff.

⁴⁷ St. forh. 1902 – 03, bd. 7a, s. 633 ff. Men vi kan og ha mistanke til at akademiet justerte statistikken sin etter det statlege kravet om at halvparten av tilhøyrarane måtte vere vanlege arbeidsfolk.

⁴⁸ St. forh. 1902–03, bd. 7a, s.660.

akademi fanst da på bygdene. Desse arrangerte til saman mest 5.000 foredrag årleg for vel ein halv million tilhøyrarar.⁴⁹

Fram til 1903 løyvde Stortinget pengar til kvart einskild akademi. Seinare kom ei fellesløyving til alle som administrasjonen måtte fordele. Frå 1914 vart det regelen at staten betalte 2/3 av foredragsutgiftene, men avgrensa til ein viss maksimalsum. Løyvingane steig jamt og trutt med veksten av akademi og kom opp i kr. 85.000 på det høgste i byrjinga av 1920-talet.⁵⁰

Frå 1900 løyvde Stortinget også pengar til ein komité som skulle sørgje for dei rette foredragshaldarane og sikre eit visst kvalitetsnivå. Komiteen skulle rett nok berre gi råd, men tiltaket opna for kontroll og sensur. Sosialistane med Alfred Eriksen i spissen gikk derfor mot løyving til komiteen i 1903. Eriksen hadde nemleg sjølv opplevd at foredrag han skulle halde om sosialisme ikkje blei tilrådd av denne komiteen.⁵¹ Frå 1907 strauk så Stortinget løyvinga til komiteen. Men akademien gikk seinare inn for ein statskonsulent som kunne dekke behovet for samordning, råd og rettleiing. I 1921 vart så statens bibliotekskonsulent, Karl Fischer, tillagt tilsyn med folkeakademien, og Arne Kildal tok over ansvaret etter han i 1932, men da utan ekstra godtgjersle.

Begge kom til å bli opptatt av kampen mot nedskjeringar av løyvingane til kultur. Frå og med 1925–26 var det slutt med all statsstøtte til folkeakademien. Trass i gjentatte krav – særleg etter regjeringsskiftet i 1935 - lukkast det verken for akademien eller statskonsulent Arne Kildal å få folkeakademien tilbake på statsbudsjettet før krigen. Det fekk naturlegvis store følgjer, for statstilskottet hadde alltid vore sjølve ”livsnerven for folkeakademien”.⁵² Talet på akademi minka drastisk, og i 1940 var det berre 30 folkeakademi i drift. Dei som heldt det gåande, overlevde på kontingent frå medlemmer, entré som vart kravd av ikkje-medlemmer og lokal støtte frå kommunar, sparebankar, bedrifter, selskap, foreiningar og einskildpersonar.⁵³ Kanskje det også er rett å seie at folkeakademitanke overlevde pga. av idealisme hos visse eldsjeler som følgde professor Otto Lous Mohr sine ord om at nettopp i kriseåra var det viktig å tru på ”videnskap, på ekthet, på den sanne opplysningsforedlende makt”.⁵⁴

12.4 Foredrag i NRK

Da dei første radiosendingane starta i 1925 vart foredrag ein svært aktuell programpost. Radioen kom til å fungere som både folkeakademi og minivariant av *University extension*. For det var i stor grad folk frå universitetet som vart engasjerte som foredragshaldarar. Dels var det einskildforedrag, men også foredragsseriar over ulike emne som barnevern, sosial forsorg og trygd, rettsvesen, kvinnes sosiale stilling og

⁴⁹ St. forh. 1902–03, bd. 7a, s. 633 ff.: *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 354 og 374.

⁵⁰ *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 370.

⁵¹ St. forh. 1903–04, bd. 7b, s. 2301 ff.

⁵² *Bok og bibliotek*, 1935, s. 50.

⁵³ *Bok og bibliotek*, 1935, s. 159 ff.

⁵⁴ Festtale til Oslo folkeakademi, referert i *Bok og Bibliotek*, 1935, s. 194.

forbrenningsmotoren.⁵⁵ Foredragssjef Wildhagen i NRK hevda i 1934 at 20.000 menneske hadde arbeidd planmessig for å tileigne seg desse foredraga.

”De holder møter hvor foredragene diskuteres, og det er eksempler på at folk vandrer en halv mils vei for å komme til disse møter og til steder hvor det er høittaler. Det viser seg altså at behovet for denne art folkeundervisning er ganske overveldende.”⁵⁶

I 1930-åra organiserte arbeidarrørsla og andre lag og organisasjonar lyttargrupper omkring sendingane i NRK. Kringkastinga melde sjølv i 1935 at fanst omkring eitt tusen faste studiegrupper som følgde foredraga. NRK trykte studiebreve for desse lyttargruppene og gav ut trykte hefte av foredraga. Fram til 1938 vart det blitt over 40 slike småskrifter ”med nyheter fra videnskapens område ... stillet til folkets disposisjon”. Prof. Kristine Bonnevie gav universitetet æra for dette. Gjennom sine radioførelesingar hadde nemleg universitetet ”inntatt en førende stilling i folkeoplysningens tjeneste”.⁵⁷

Til å byrje med oppfatta folkeakademia NRK som konkurrent og frykta at radioen ville svekke søkinga til akademien. Men det viste seg tvert imot at kringkastinga verka stimulerande, noe som også var erfaringa i Sverige. Folkeakademienes Landsforbund inviterte derfor til samarbeid og såg det slik at foredraga i radioen kunne bli utdjupa gjennom foredrag i akademien. Dessutan var det mange emne som ikkje passa i radio, og radioen kunne ikkje erstatte den verdien som låg i direkte ansiktskontakt med foredrags-haldaren. Begge ville tene på samarbeid – til beste for folkeopplysninga, sa folkeakademien.⁵⁸ Kringkasting og folkeakademien var det nærmaste ein kom eit norsk folkeuniversitet eller *university extension* på denne tida, og sosialistveteranen Håkon Meyer skreiv optimistisk i 1939: ”Kringkastingen er i ferd med å bli et virkelig folkeuniversitet og vil i åra som kommer i stadig større utstrekning bli bygget ut til det.”⁵⁹

⁵⁵ *Bok og bibliotek*, 1934, s. 245; 1935, s. 270.

⁵⁶ *Bok og bibliotek*, 1934, s. 117.

⁵⁷ *Bok og bibliotek*, 1938, s. 51.

⁵⁸ *Bok og bibliotek*, 1934, s. 115; 1935, s. 50; 1937, s. 395.

⁵⁹ *Bok og bibliotek*, 1939, s. 322.

13 DEN UAVHENGIGE ARBEIDAROPPLYSNINGA

Thranerørsla vart eit blaff, og først frå 1870-åra byrja ei ny organisasjonsdanning som førte fram til ei varig og uavhengig arbeidarrørsla. Den faglege og økonomiske organiseringa gikk føre den politiske som tok til frå midten av 1880-talet. Men det verkelege gjennombrotet for både den faglege og politiske organisasjonen skjedde i åra mellom 1900 og 1907. Da kom det til også ein ungdomsorganisasjon og eit kvinneforbund. Tida frå 1908 til 1917 representerer så konsolidering og vidare utbygging. Arbeidarrørsla fekk fleire greiner, m.a. den kooperative, og sosialistane gjorde seg gjeldande i avhaldsrørsla og andre organisasjonar. Ho vart i perioden ei folkerørsla med sine egne symbol, presse, forsamlingshus og sin eigen demonstrasjonsdag, og skilde seg slik ut i samfunnet. Men samtidig var arbeidarrørsla ein del av samfunnet.¹ Etter 1917 kom noen turbulente år med radikalisering, sterke indre brytningar og konfrontasjonar med borgarsamfunnet. Vi skal først sjå på korleis opplysningsarbeidet tok til i fagrørsla, partiorganisasjonen og i ungdomsrørsla og følgje utviklinga fram til *Arbeidernes opplysningsforbund* vart danna i 1931.

13.1 Fagrørsla

Dei første moderne fagforeiningane vart danna under høgkonjunkturen i byrjinga av 1870-åra. Dei økonomiske spørsmåla stod i forgrunnen, og organiseringa skulle styrke det sosiale fellesskapet. Men industri- og fabrikkarbeidarane var fåtalige, og da den økonomiske nedturen med etterfølgjande arbeidsløyse sette inn, forsvann snart praktisk tala alle fagforeiningane. Berre foreiningane til typografane i Kristiania og Bergen vart varige tiltak.²

Ei ny organisasjonsbølge byrja i 1880-åra, og som i 1870-åra var det handverkarane som gjekk i spissen. *Fagforeningenes Centralkomité* vart danna i 1883 med tilslutning frå tretten fagforeiningar i Kristiania, og etter kvart kom det fleire yrkes- og bransjeforbund. I 1899 var tida moden for å danne ein samla landsorganisasjon for fagforeiningane.

Det er karakteristisk for denne tidlege fagorganiseringa at formåla var fleire. Organisasjonen skulle i første rekkje styrke arbeidarane si stilling overfor arbeidskjøparane gjennom kollektiv handling og forhandle om løn, tariffar, arbeidsvilkår og arbeidstid. Eit anna motiv var å styrke den indre solidariteten gjennom sjukekasser og anna sjølvhjelpsarbeid. I tillegg tok foreiningane opp dei åndelege interessene og ville "bidrage til sin egen og efterslægtens trivsel"³ gjennom opplysningsarbeid og kulturtiltak. Typografane som var sjølve pionerane i fagorganiseringa, vedtok som formålsparagraf at foreininga skulle fremje "Typografenes Interesse, saavel i aandelig som materiel henseende". Lovene hadde også eit punkt om at foreininga skulle arrangere

¹ Bjørnson, 1990, s. 238–57.

² Bull, 1968, s. 45.

³ Brev frå Indtrøndelagen veiarbeidarforeining til forbundet, sitert i Kokkvoll, 1981, s. 71.

”belærende Foredrag”. Disse lovene danna mønster for andre, og i Fagforeningenes Centralkomit  var ein opptatt av korleis foreiningane skulle ”ordnes for at de skal virke til størst mulig Oplysning og faglig Bel relse for Medlemmerne”.

Det sistnemnde formålet vart forsøkt realisert gjennom ulike tiltak. Typografane oppretta ei teatergruppe, bibliotek og innførte tradisjonen med handskriven avis. Dei hadde alt i 1870- ra stifta sangkor, og det kom til å få ei samanhengande levetid – med noen avbrott dei første tjue  ra - til etter andre verdskrig.⁴ Sangkora hadde tradisjonar tilbake til Thr ner rsla, dei var viktige innslag i dei filantropiske arbeidarforeiningane og det vart etter kvart mange arbeidarsangkor. I 1908 gikk dei saman i ei landssamanslutninga, *Norsk sangerforbund. Malersvendenes Forening* oppretta ein diskusjonsklubb, yrkesskole og ein lese- og diskusjonsskole. Journalist Olav Kringen var lærar og rettleiar i diskusjonane, og ein skodespelar underviste i norsk og opplesing.⁵ Leiarane oppfordra arbeidarane til å lese bøker, og somme foreiningar oppretta bibliotek og leserom. Mange viste interesse for teater, og arbeidarrørsla i hovudstaden samarbeidde med Nationalteateret om å arrangere billege arbeidarforestillinger om søndagane.⁶

Foreiningane hadde i tillegg eit selskapleg formål. Dei skulle arbeide for å ”knytte et godt Kameratskab inden Standen”, arrangere verdige festar, motarbeide drikkekulturen,⁷ og i det heile hjelpe arbeidarane til å søke kulturell danning. Men det selskapelege stod naturlegvis ikkje i motsetning til det opplysende formålet. Samankomstane med innslag av både fest og opplysning eller ”belæring” var, som Kokkvoll skriv, ”middel til å utvikle samhold og kameratskap, sj lrespekt og kjensle av egenverdi. Kulturell aktivitet ble et middel til å skape klasseidentitet, klassekjensle”. I ettertid meinte arbeidarrørsla sjølv at fagforeiningane i 1880- ra var vel så mye ”opplysnings- og dannelsesforeninger” som verkelege kamporganisasjonar.⁸

13.2 Partiorganisasjonen

Den første varige politiske foreininga var *Den socialdemokratiske forening*, stifta i Kristiania i 1885. Foreininga tok sikte på å vere eit politisk parti og fungerte også langt på veg som det, sjølv etter at *Det norske arbeiderparti* var stifta i 1887. Under leiing av Chr. Holtermann Knudsen og Carl Jeppesen var det denne foreininga, meir enn partiet, som ivra for skolering av medlemmene og dreiv utoverretta agitasjon.

Medan skoleringa til fagrørsla gjaldt arbeidsvilkår, velferd og kulturell danning av medlemmene, var oppgåva for partiorganisasjonen å ta opp ideologisk og politisk skolering. For arbeidarrørsla var internasjonal og bygde på ein felles sosialistisk ideologi. Men sosialisme var noe relativt nytt og ukjent i 1880- ra. Kjennskapen til læra var overflatisk, og sosialisme vart ofte nytta som skremselsord. Ordet var derfor ikkje

⁴ Ousland I, 1974, s. 421

⁵ *Folkeleg kulturarbeid*, 1958, s. 150.

⁶ Gripsrud, 1981, kap. 5; Ousland I, 1974, s. 423.

⁷ Bruk av alkohol kan kanskje seiast å vere ein del av arbeidarkulturen, medan avhald var ei ”importert” sak. Det vart t.d. servert punsj på mange m te i dei tidlege arbeidarforeiningane (Bull, 1985).

⁸ *Klasse og kulturkamp*, 1935, s. 17.

med verken i namnet på partiet eller i programmet da Arbeidarpartiet vart stifta i 1887.⁹ For leiarane i organisasjonsfasen var det såleis eit openbert behov for å studere den sosialistiske læra og spreie kjennskap til ideane som partiet bygde på. Mest prekært var det å opplyse landsungdomen som var ”fjernt fra al kulturel rørelse” og mangla fullstendig kjennskap til sosialismen, meinte noen. Ja, sjølv i hovudstaden var det mange som ikkje visste kva sosialisme var, hevda partilandsmøtet i 1899.¹⁰

Karakteristisk for denne arbeidaropplysninga var derfor at indre skolering gjekk hand i hand med ytre agitasjon. Skoleringa i hovudstaden starta for alvor hausten 1887 med ein diskusjonsklubb som i røynda var ein studiesirkel. Deltakarane skulle øve seg i å diskutere og halde foredrag. Det var truleg same klubben som kalla seg Karl Marx året etter og byrja å studere *Kapitalen* under leing av Jeppesen.¹¹ Den socialdemokratiske forening fekk også i gang fleire lokale arbeidarklubbar eller filialar i Kristiania 1891 - 92. Desse heldt offentlege møte kvar 14. dag med foredrag. Klubbane fekk lover i 1893, som sa at formålet var å ”utbrede socialøkonomisk kundskab blandt arbeiderbefolkningen” og virke for ”de socialdemokratiske prinsippers anerkjendelse”.¹² Det kom i gang ein sosialistisk agitasjonsskole i 1893 som skulle ha det tosidige formålet å gjere arbeidarane kjende med sosialistisk litteratur og utdanne foredragshaldarar til å spreie sosialistisk kunnskap. Utdanninga var i stor grad praktisk øving, for lovene sa at kvart medlem hadde plikt til å halde foredrag over eit sjølvvald emne.¹³ Men formålet var ikkje berre å nå fram til arbeidarane, men å overtyde og vinne heile folket. Den sosialistiske agitasjonen var derfor allmennt viktig for heile ”folkeoplysningen og folkeopdragelsen”, vart det sagt på landsmøtet i 1899.¹⁴ Den socialdemokratiske foreninga heldt derfor fram med sine opne førelesingar til 1908 da ein i staden satsa på kveldsskolen.

I 1890 oppretta Den socialdemokratiske foreninga også eit bibliotek for arbeidarar. Vi kjenner ikkje til kva slags bøker som fanst der, men den klassiske sosialistiske litteraturen som var omsett til norsk, dansk eller svensk, var sannsynlegvis representert. Første del av Marx sitt hovudverk *Kapitalen* kom på dansk i 1885 og vart selt i sigarforretninga til Jeppesen i hovudstaden. I 1880-åra kom også ei dansk omsetjing av Engels: *Familjens, privatejendommens og statens oprindelse. Det kommunistiske manifest* og Lassalle si *Arbeider-Læsebog* gjekk som føljetong i *Vort arbeide* 1886 og i *Social-Demokraten* i 1896.¹⁵ I slutten av 1880-åra fanst det også svenske omsetjingar av bøker og artiklar til Marx, Engels, Kautsky og Liebknecht.¹⁶

⁹ Bull, 1985, s. 375.

¹⁰ DNA, landsmøteprotokoll, 1899.

¹¹ Skoglund, 1968; Terjesen, 1984; Kokkvoll, 1981.

¹² Skoglund, 1968, s. 5–6.

¹³ Skoglund, 1968, s. 4–5.

¹⁴ DNA, landsmøteprotokoll, 1899.

¹⁵ Terjesen, 1984, s. 126 og 134.

¹⁶ Millbourn, 1990, s. 145–46.

I Bergen kom det samtidig i gang eit skoleringsarbeid som var initiert av dansken Sophus Pihl.¹⁷ Han grunnla ei sosialistisk arbeidarforeining i 1885, fekk organisert fleire fagforeiningar og starta opp med avisa *Arbeidervennen*. Pihl var sterkt opptatt av opplysning og kunnskap og såg dette som viktig og nødvendig for å hindre ei ureflektert og blind tilslutning til sosialismen. Arbeidarforeininga begynte derfor med å halde faste forelesingar for arbeidarane ein kveld i veka.¹⁸ I 1887–88 dreiv dessutan den tyske studenten Victor Braune eit intens studiearbeid og ei bevisst marxistisk skolering. Hans metode var særleg å kritisere andre sosialøkonomiske teoriar ut frå eit marxistisk standpunkt.¹⁹ Men karakteristisk også for skoleringa i Bergen var koplinga til utoverretta agitasjon. Programmet til arbeidarforeininga slo fast som plikt for kvart medlem ”saavel privat, som offentlig, at agitere for Foreningens Formaal”. Med tilstrekkeleg opplysning og offentleg diskusjon kom ein langt, for saka var god og rettferdig. ”Bare folk begynder at diskutere vort program, sa falder resten av sig selv”, hevda ein optimistisk talar på eit møte i foreininga i 1886.²⁰

Så lett gikk det ikkje. Arbeidarpartiet greidde ikkje å få stor oppslutninga før etter 1900. *Trondhjems socialdemokratiske arbeiderparti*, som vart stifta 1893, hadde etter eitt år mellom ti og tretti aktive medlemmer, og foreininga gikk inn. I 1900 kom ei ny, men også denne klaga over ”sløvhet”. Møteformene med opplesing av sosialistisk litteratur, diskusjonar og foredrag for å spreie dei socialdemokratiske ideane trekte til seg få nye medlemmer.²¹

Diskusjonsklubbane og agitasjonsskolane i Kristiania hadde også problem med å rekruttere deltakarar, lærarar og leiarar. Dette opplysnings- og agitasjonsarbeidet vart tatt opp på landsmøta i Arbeidarpartiet i 1895, 1897 og 1899, og fleire pressa på for at partiet skulle engasjere seg sterkare. Landsmøtet i 1899 vedtok å oppmode partistyret til å opprette ”diskussionsskoler, hvor arbeidere paa en planmæssig maade oplæres i diskussion saavel i tale som i skrift”. Det var særleg skolering i norsk og retorikk med tanke på å påverke andre, som fleire etterlyste. ”Behandlingen av sproget og desuden brugen af organet ... var de vigtigste momenter”, sa t.d. Chr. H. Knudsen. ”Fremtidens samfundsvaaben var at kunne bruge mund og pen”. Men det vart og reist tvil om partistyret burde opprette skoletiltak, og somme hevda at fagforeiningane var den beste skolen.²² Denne tidlege skepsisen til at læring og bevisstgjerjing gjekk gjennom teoretisk skolering, skulle bli eit vedvarande trekk i delar av arbeidarrørsla.

13.3 Ungdomsrørsla

Hos mange unge medlemmer var det ei viss misnøye med opplysningsarbeidet og ønske om å få eit meir åndeleg innhald i arbeidarrørsla. I lovene for *Kristiania*

¹⁷ Skoleringsarbeidet til arbeidarrørsla i Norge var generelt inspirert frå Danmark. Diskusjonsklubbane i Kristiania hadde truleg førebilde frå liknande klubbar i København frå 1886, og dei hadde ei glanstid å åra fram til 1911 (Skovmand, 1949, s. 78 ff.).

¹⁸ Skivenes, 1976, s. 263 og 266; Kokkvoll, 1981, s. 80.

¹⁹ Terjesen, 1984, s. 135; Lorentz, 1972, s. 66; Skivenes, 1976, s. 260.

²⁰ Skivenes, 1976, s. 169.

²¹ Protokoll; Trondhjems socialdemokratiske arbeiderparti, 1893–1901.

²² DNA, landsmøteprotokoll, 1899.

socialdemokratiske ungdomslag frå 1900 heitte det at formålet m.a. var å ”fremme opplysningen” og det skulle arbeide for ”at ungdommen faar interesse for det statsborgerlige liv og for at den følger med i den kulturelle, litterære og politiske utvikling til enhver tid”.²³ Eit tilsvarande formål hadde *Bergen socialdemokratiske ungdomslag*, og det organiserte medlemmene sine i studiegrupper som tok opp både sosialistisk teori, sosialøkonomi, språk og litteratur. Eit føredøme for dette arbeidet var arbeidarhøgskolen *Ruskin College* i England, og tanken om ein norsk arbeidarhøgskole vart visstnok lufta alt før århundreskiftet, men offentleg reist av Gunsten Andersson i 1908.²⁴ Ungdomsrørsla tok offensiven når det gjaldt politisk skolering og allment opplysningsarbeid. *Norges socialdemokratiske ungdomsforbund* vart skipa i 1903, og noen meinte i ettertid at den viktigaste oppgåva for forbundet var å vere ein opplysningsorganisasjon for arbeidarrørsla.²⁵

Ungdomsforbundet satsa og frå starten av på opplysningsarbeid gjennom foreiningsarbeid og utgiving av brosjyrar, tidsskrifter og aviser. Det følgde opp tradisjonelle tiltak som samtalelag og diskusjonsklubbar, og ungdomslaga satsa elles på lesegrupper, boksamlingar og vandrebibliotek. Lovene og programma sa at Ungdomsforbundet skulle skolere medlemmene i det ideologiske grunnlaget og ”utarbeide forståelsen for socialismens idéer”. Hand i hand med dette ville det også arbeide for at ungdommen kunne delta i praktisk organisasjonsliv og i politisk virke. Eit tiltak i denne retninga var å opprette ei tale- og diskusjonsgruppe hausten 1906, leia i førstninga av stortingsrepresentant Alfred Eriksen, for å trene opp medlemmene i å halde foredrag.

Etter noe intern strid, blei Ungdomsforbundet reorganisert i 1909, og det stod da fram enda klårare som spydspissen til arbeidarrørsla for å ”samle arbeiderungdommen, bibringe den opplysning og vække dens solidaritetsfølelse”. I retningsliner for lagsarbeidet gjaldt fleire punkt opplysningsarbeidet. Laga skulle ”veilede” ungdommen i lesing og motarbeide lesing av dårleg litteratur, sette i gang lese- og diskusjonsklubbar, opplyse om skadeverknadene av alkoholbruk og arbeide for eit friare religiøst livssyn ved å spreie kjennskap til naturvitskapane og den ”religiøst-reaktionære ungdomsbevægelse”.²⁶

Vekt på diskusjon gikk som vi ser igjen. Diskusjonar var instrumentell øving i å bli flink ein agitator, men tankegangen var også at diskusjonar kunne ”utvikle medlemmene”.²⁷ Som ein innsendar i *Social-Demokraten* skreiv, ville dømmekrafta til medlemmene bli utvikla ved at ”alle spørsmål tages opp til disussion”.²⁸ Langt på veg var det slik at øving i å debattere var vel så viktig som å få gjort noe.

Frå starten av var ungdomsrørsla opptatt av å gi ut tidsskrifter. Alt før stiftinga av forbundet blei det gitt ut eit sosialistisk julehefte, *Sneplogen* (1900) og tidskrifta *Under Fanerne* og *Det 20de århundre*. Frå 1906 gav Ungdomsforbundet ut månadsbladet

²³ Sogstad, 1951, s. 66–67.

²⁴ *Det 20de århundre*, des. 1908; Kokkvoll, 1981, s. 106.

²⁵ *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 148.

²⁶ Sogstad, 1951, s. 142.

²⁷ Sogstad, 1951, s. 142, som referer til NSU, 1909.

²⁸ *Social-Demokraten*, 17.05.1891.

Ungsocialisten som etter splitting og reorganisering fekk eit framhald i *Klassekampen* i 1909. Med dette fekk ungdomslaga både eit meldingsblad og eit utoverretta agitasjonsorgan. Klassekampen spreidde sosialistisk og politisk teori og formidla internasjonal sosialisme, litteratur og debatt om sentrale samfunnsspørsmål og trykte t.d. i 1913 eit begynnarkurs om sosialismen og marxismen som gikk over fleire nummer. I tillegg vedtok landsmøtet i Ungdomsforbundet i 1912 å danne eit eige bok- og brosjyreforlag, og det gav ut ei rekkje brosjyrar med agitatorisk og politisk innhald.²⁹

13.4 Opplysningsideologi og ideologiske brytingar

Det skiljet eg har gjort mellom ei avhengig og ei uavhengig arbeidaropplysning korresponderer med at det i pionerfasen var to typar arbeidarrørslar. Den avhengige (og borgarleg-liberale) samla seg i fellesorganisasjonen *De forenede norske Arbeidersamfund og Arbeiderforeninger*, vart ei radikal fløy innafor partiet Venstre og utvikla seg etter kvart til eit sjølvstendig politisk parti under namnet *Arbeidardemokratane*, seinare *Radikale Folkeparti*. Den uavhengige (og sosialistiske) finn vi under leiarskap av *Den socialdemokratiske forening*, *Arbeidarpartiet* og *Arbeidernes faglige landsorganisasjon*. På det ideologiske planet var det liten skilnad mellom desse to arbeidarrørslene, hevdar historikaren Edvard Bull.³⁰ I mange praktiske spørsmål, t.d. om skolereformer, fritt skolemateriell og allmenn røysterett, hadde dei fleste arbeidartalsmenn felles syn. Men dei som halla mot den sosialistiske sida gjekk i spissen for lønskampen, medan den borgarleg-liberale sette den kulturelle kampen over den økonomiske.

Under organiseringsfasen var ideologien til den uavhengige arbeidarørsla uklar og uferdig. Men vi ser tidleg to trekk. Det eine har utgangspunkt i eit "topologisk" perspektiv.³¹ Arbeidarklassen og borgarsamfunnet representerte to åtskilte sfærar. Arbeidarane stod utanfor samfunnet, dei mangla t.d. røysterett, og var i praksis utestengde frå høgre utdanning og "finkulturen". Eit formål med organiserings- og opplysningsarbeidet var å skaffe klassen tilgang til samfunnet og borgarlege rettar. Krava gjaldt rettferd, opplysning, likestilling og velferdsgode, og det politiske arbeidet skulle påverke og tvinge andre til å demokratisere kulturen. Dette var allmennmenneskelege krav, partiet kom til å arbeide innafor det parlamentariske systemet og følgde dei normene for politisk organisering og aktivitet som fanst innafor det borgarlege offentlege romet. Arbeidarørsla var slik klassisk reformistisk som alle andre større arbeidarparti i Vest-Europa i denne perioden.³²

Det andre hovudtrekket er at rørsla også adopterte den sosialistiske læra, og essensen i denne var klårt og greitt formulert i programmet for Den socialdemokratiske Forening i 1885: "Arbeidet er kilden til all rikdom og kultur, og derfor bør hele utbyttet tilfalle dem

²⁹ Stensberg, 1979, s. 24–26.

³⁰ Bull, 1985, s. 487.

³¹ Gripsrud, 1981.

³² Forklaringar til denne reformismen vart gitt i samtida av Pannekoek (1909) som skulda på arbeidararistokratiet og av Michel (1911) som fokuserte på framveksten av oligarki innafor politiske rørsler (Millbourn, 1990). Sjå også Ib Bondebjerg (1979, s. 26–27) som skil mellom tre reformistiske fasar i dansk socialdemokrati før 1940.

som arbeider.” Opplysninga under dette perspektivet skulle tene til å frigjere arbeidarane både frå åndeleg umyndiggjering og økonomisk utbytting. For å oppnå dette måtte rørsla arbeide for å nedkjempe dei rådande egedoms- og produksjonsforholda og det ideologiske hegemoniet til herskarklassen. I følgje dei sosialistiske klassikarane måtte også arbeidet for frigjering, likeverd og rettferd vere arbeidarklassen sitt eige verk. Ein føresetnad var bevisstgjering av klassen, og opplysningsarbeidet vart følgeleg ein nødvendig del av klassekampen og fekk preg av sjølvdanning og motkultur.

Dei to hovudtrekka medførte at opplysninga fekk eit dobbelt formål som både tilpassing og frigjering. Opplysningsarbeidet orienterte seg følgeleg mot to typar innhald. På den eine sida ideologisk og politisk skoloring gjennom studiar av teori, historie og samfunnslære som kunne bevisstgjere, frigjere, meisle ut ideologien og støtte opp under agitasjonen for å rekruttere fleire medlemmer. På den andre sida praktisk skoloring i å lese, skrive, diskutere, halde foredrag og tilføring av faktiske kunnskapar som var nyttig for det indre organisasjonsarbeidet og for å delta i samfunnslivet elles. Kort formulert dreidde opplysningsarbeidet seg om å danne og kultivere arbeidarane, demokratisere kulturen og konstruere ein sosialistisk ideologi.

13.4.1 Danning og kultivering

Fellesorganisasjonen for dei borgarleg-liberale arbeidarforeiningane hadde ført opp som første punkt i lovene at formålet var å ”erhverve sig Oplysning og Dannelse” (kap. 12). Sosialdemokratane flytta dette formålet lenger ned i programma sine, men ”vi er sjølvfølgelig de sidste, der paa nogen Maade vil nedsætte Dannelsen”, skreiv *Vort Arbeide*.³³ Sjølv *Klassekampen* insisterte på at ”Socialdemokratiet er i ordets fuldkomneste forstand et dannelsens parti”.³⁴

Arbeidarrørsla tenkte her ut frå det ”topologiske” perspektivet. Arbeidarane ønskte seg plass innafør samfunnet og måtte streve etter å stå fram som fornuftige, danna og siviliserte.³⁵ I andre sine auge gjorde ikkje alle det. Borgarskapet viste til ”pøbelopptøyer” for å legitimere bruken av politi mot demonstrerande og streikande arbeidarar. I 1870-åra var det og eit visst bohempreg over aktive agitatorar, og sosialistmøta vart oppfatta like mye som underhaldning som alvorleg politisk verksemd. ”Tappert drakk de, og ivrig snakket de”, sa ein som kjende miljøet.³⁶ Sjølv lenge etterpå erkjende O. G. Gjøsteen at det var mye ”raahed igjen hos mange, som maa poleres af”.³⁷ Men arbeidarane hadde mye å vinne på å ”erhverve sig en dannet optræden”. Det var ikkje berre viktig, framheva Gjøsteen, for å ”opnaa en større harmoni, orden og hygge i hjemmet”, men gjennom ”dannet optræden” vil vi få ”en løftestang av dobbelt styrke for vore krav. Vi kan med desto større berettigelse og styrke kræve at være med overalt”.³⁸ For å lære seg danning, måtte arbeidarane dei delta i samfunnet. Gjøsteen protesterte energisk mot at noen oppfordra arbeidarane til å halde seg borte frå offentlege festar i

³³ *Vort arbeide*, 13.05.1885 som siterte frå ei utanlandsk avis.

³⁴ *Klassekampen*, 23.08.1913 siterte her W. Liebknecht, men slutta seg fullt ut til utsegna.

³⁵ Terjesen, 1984, s. 150.

³⁶ Bull, 1985, s. 349 og 355.

³⁷ *Social-Demokraten*, 21.09.1899.

³⁸ *Social-Demokraten*, 7.11.1903 og 12.11.1903.

hovudstaden. Nei, dei må vere med og lære seg å drikke champagne. ”At lade overklassens repræsentanter drikke op den for offentlige penge indkjøpte gode vin – se det er ikkje jeg med paa”.³⁹

Danning var naturlegvis ikkje berre knytt til ytre oppførsel, men tydde i eigentleg forstand å tileigne seg kulturen. Det var ei utbreidd førestelling, også mellom sosialistane, at kulturen ”endnu kun har naadd ned til et ganske tyndt lag av underklassen” og at Arbeiderpartiet følgjeleg sto på ”et langt lavere standpunkt end de borgerlige”.⁴⁰ Oppgåva for arbeidarrørsla, sa Gjøsteen, var å ”hæve arbeiderne op til samme kulturtrinn, som de øvrige samfundsklasser til enhver tid befinder sig paa”, slik at ingen kunne ”se nogen forskjel paa vor opførsel og den høiskoledannede embedsmands”.⁴¹ Johan Falkberget sa det slik: ”Arbeideren bør vide, hvad akademikerens ved.”⁴²

Arbeidarpartifolk som Gjøsteen og Falkberget sette altså den åndelege og kulturelle frigjeringa framfor den økonomiske kampen, og dei var ikkje åleine om det. Gjøsteen ville utvetydig ”stille arbeidernes sjælelige udvikling i forgrunden”.⁴³ Falkberget supplerte: ”Der skal aandelig udvikling til for at arbeiderstanden kan hæve sig opp”.⁴⁴ Eller som Moe-Johansen uttrykte det; skulle arbeidaren bli sin ”overmands lige” måtte ”sindene revolusjoneres”. Dette måtte skje ”indenfra - være en bevisst sjelelig utviklingsprocess”. Dette kunne ein ikkje vente med til sosialismen er gjennomført, men rørsla måtte straks sørge for ”opdragelsens selvutvikling”.⁴⁵

Moe-Johansen peikte her på noe som skilde opplysningsideologien til den uavhengige arbeidarrørsla frå den avhengige. Likeeins som den økonomiske frigjeringa måtte vere klassen sitt eige verk, skulle opplysningsarbeidet drivast på egne vilkår og gjennom egne krefter. Sjølvanning eller sjølvopplysning - som kollektiv aktivitet - var dermed ein leietråd i det kulturelle strevet og opplysningsarbeidet. Arbeidarane ”må *selv* rydde sig plads”, understreka Ny Tid.⁴⁶ Sjølvdanningsidealet, som vi tidlegare har funne hos t.d. Eilert Sundt og i folkehøgskolen, fekk i arbeidarrørsla ei ideologisk motkulturell tyding. Men i den tidlege fasen hadde ikkje arbeidarrørsla noen eigen kultur å stille opp med som alternativ til og i kamp mot den hegemoniske kulturen. Tvert imot meinte mange at livsverdiane fanst i det borgarlege samfunnet. Kunst, litteratur og vitskap, ”alt hvad ædelt er ... staar færdig for at løfte alle mod skjønhed og glæde”, skreiv Ny Tid.⁴⁷ Men det var ”uvidenhed og fordom” som bygde stengsler mellom desse verdiane og ”vor ret”, sa Gjøsteen. ”Oplysning og dannelse er de magter, som skal rive dem ned igjen”.⁴⁸

³⁹ *Social-Demokraten*, 7.11 og 12.11.1903.

⁴⁰ *Det 20de århundre*, 1911, s. 92.

⁴¹ *Social-Demokraten*, 21.11.1903.

⁴² *Ny Tid*, 10.10.1905, her sitert frå Gripsrud, 1981.

⁴³ *Social-Demokraten*, 21.11.1903.

⁴⁴ *Ny Tid*, 10.10.1905.

⁴⁵ *Det 20de århundre*, 1913, s. 234 ff.

⁴⁶ *Ny Tid*, 01.03.1904.

⁴⁷ *Ny Tid*, 01.03.1904.

⁴⁸ *Social-Demokraten*, 21.09.1899.

13.4.2 Demokratisering av kulturen

Ut frå denne ideologien vart demokratisering av kulturen eit sentralt politisk krav og ei rettesnor for opplysningsarbeidet. Ein av veteranane i rørsla, dr. Nissen, tala om kunsten i ein 1. mai tale og formulerte kravet slik: ”Folket maa gjøres delagtig i det vidunderlige, som kunstneren har faat i vuggegave”.⁴⁹ Og det var kunsten og litteraturen som var hjørnesteinane i kulturen, hevda P. Moe-Johansen:

”I litteraturen skal vi, om den anvendes ret, finde den almendannende faktor, som vi saa saart trænger. Den skal skaffe os oplysning, utforme vor tænke-evne, lære os at kjende og forstaa og bedømme menneskelivet i al dets brokete mangfoldighet - lære os at følge med i kulturstrømmingerne rundt om i landene, hæve os op over hverdagens graa frem mot friere og videre utsyn. ... Det er derigjennem vor aands modenhet skal komme.”⁵⁰

Her er ingen sosialistisk kulturkritikk, og mange motiverte kravet om demokratisering med allmenne rettferdsomsyn og liberalistiske førestellingar om sjanselikskap. Sekretær Mathias Eidsnæs i Den demokratiske arbeidarforeininga i Bergen tala om opplysninga som ”samfundets fælleseiendom” og det urettferdige i at ”skoler og opdragelsesanstalter lægges i private mænds, spikulanter hænder”. Arbeidarkravet var

”fri adgang og fri benyttelse av adgangen, det er vort løsen, og ... det er den eneste sunde og sande samfundsordning. Det er dette socialismen kræver”.⁵¹

Det interessante – men umarxistiske – er at Eidsnæs og andre hevda at klasseskilja også kunne ha opphav i den ulike fordelinga av opplysning og danning. ”Den væsentligste Aarsag til Klassemotsætningerne var Skolens Ordning”, sa t.d. veteranen Chr. Holtermann Knudsen i 1885. Derfor var skolepolitikk også ei viktig sak for arbeidar-rørsla, og Holtermann Knudsen argumenterte for gratis, felles og offentlege skolar. I eit slikt skolesystem vil evnerike barn frå arbeidarklassen

”kunne naa op til Embedsstillinger og indtræde i Videnskabernes Tjeneste, medens Omvendt Embetsmænds og andre Bedrestilledes Børn, som ikke har Evner, faar Indtræde i det grovere Arbeides Tjeneste, der vil saaledes blive en Vekselvirkning i Samfund mellem de nuværende Klasser hvorved disse lidt efter lidt vil forsvinde”.⁵²

Cand. phil. Lunde utalte seg i same lei på opningsmøtet til Den sosialdemokratiske foreininga i Kristiania 1885. Dersom ”Ævner, Flid og Arbeide” fekk avgjere tilgangen til stillingar i samfunnet, ville ”al Klasseforskjel ophøre”.

Kravet om å få del i kulturgoda, tydde også tilgang til vitskapleg kunnskap. Arbeidarpartiavisa *Iste Mai* formulerte dette slik i ein leiarartikkel 1. mai 1902:

⁴⁹ *Det 20de århundre*, 1911, s. 91–92.

⁵⁰ *Det 20de århundre*, 1913, s. 236.

⁵¹ *Arbeidervennen*, 17.04.1886.

⁵² Skivenes, 1976, s. 160.

”Det aandeligt som materielt hungrende proletariat ... fordrer af samfundet ... at døren til videnskabens og oplysningens tempel aabnes lidt ogsaa for den foragtede og tilsidesatte proletar. Det er lidt mindre tid i arbeidets slid der forlanges, for at det ogsaa kan bli mulig for disse kapitalens trælle at tilegne sig lidt af alle de goder som kunst og videnskab har at by.”⁵³

Denne reformistiske ideologien som ville forbetre samfunnet gjennom å demokratisere kulturen, var i stor grad inspirert av liberalt tankegods med innslag av idear frå Opplysningstida, Romantikken og nyhumanismen. Men det som skilde den uavhengige arbeidarrørsla ut frå andre i samfunnet var tilknytninga til sosialismen. I organiseringsfasen gjaldt arbeidaropplysninga ikkje minst konstruksjonen og spreinga av ein sosialistisk ideologi så vel som konstruksjonen av ein klasse.

13.4.3 Konstruksjonen av ein sosialistisk ideologi

Den sosialistiske læra gav leiarane styrke og kraft, men sidan ideologien var framand og ukjend for mange, stod rørsla overfor eit opplysnings- og formidlingsarbeid. Det var karakteristisk for dette arbeidet at ein prøvde å knyte sosialisme til noe kjent og positivt; rettferd og fornuft og herskande førestellingar om utvikling, framsteg og vitskap. Sosialisme er rettferd,⁵⁴ var påstanden, og betydde å gjennomføre ”en planmessig ordning af samfundets produktion og en retfærdig fordeling av arbeidets utbytte”.⁵⁵

For det andre vart begrepet sosialisme tilpassa utviklingslæra som i siste del av 1800-talet la grunnlaget for ein vitskapsbasert utviklingsoptimisme. Likeins som utviklinga på det biologiske området var fastlagt av utviklingslover, følgde også den kulturelle og økonomiske utviklinga strukturelle lover, og utviklinga gjekk mot noe høgare og betre. Derfor kunne Jeppesen hevde at sosialisme ville bli resultatet av ”den langsomme evolution”.⁵⁶

For det tredje vart det hevda at sosialismen var eit vitskapleg produkt. ”Videnskapen blir derfor det absolute, som vi maa støtte os til ... videnskapen er vor ...(og) vi dens håndgagne mænd”, sa dr. Nissen.⁵⁷ Sosialisme var såleis ikkje noen personleg teori eller ”Øieblikkelig Aandsfoster” forkynte Sophus Phil i ein tale i 1885, men eit ”værk af flere Aars videnskapelig Arbeide, det var revidert af Filosofer”.⁵⁸ Sidan desse tidlege sosialistane sette likskapsteikn mellom sosialisme og vitskap, representerte sosialismen også framsteget og fornufta. Å stå imot sosialismens vitskaplige praksis var som å ”stampe mot utviklingen selv”. Sosialismen med ”sin ordnende haand” tydde eit fornuftig ordna og harmonisk samfunn.⁵⁹ Dermed kunne arbeidarrørsla hevde å representere samfunnets felles interesser. Ja, ho kunne og stå fram som dei eigentlege

⁵³ Her sitert frå Roalkvam, 1996.

⁵⁴ *Gnisten*, 22.02.1913.

⁵⁵ *Social-Demokraten*, 21.02.1889.

⁵⁶ *Social-Demokraten*, 06.01.1894.

⁵⁷ *Det 20de århundre*, 1911, s. 90–91.

⁵⁸ Skivenes, 1976, s. 165.

⁵⁹ *Klassekampen*, 13.09.1913.

samfunnsvernarane som hindra at ”forholdene ... drives til en Spids”.⁶⁰ Ved at rørsla ville løfte arbeidarklassen ”op af slaveriet til dagens sol”, ville ho ”medvirke til hele samfundets vel”.⁶¹ Og sosialismen som livssyn (”verdanskuelse”) og religion ville jo egentleg ”frelse menneskeheten fra det onde”.⁶²

Ei side ved denne vitskapsbaserte utviklingsoptimismen var trua på at sanninga ville sigre av sin eigen kraft.⁶³ ”Bare folk begynner at diskutere vort program, saa faller resten av sig selv”, sa t.d. ein talar på eit møte i Bergensforeininga i 1886. Edvard Bull sa det slik på landsmøtet i 1918:

”Det er ikke nødvendig på noget område å drive tuskhandel for å hverve socialister. La dem få grundig viden om tingenes rette sammenheng, så vil resultatet gi sig selv.”⁶⁴

Men vitskapleggjeringa av det politiske grunnsynet førte også til at opplysningsarbeidet kunne få eit visst elitistisk preg. Fordi sosialismen var bygd på vitskap og den ”historisk økonomiske utvikling”, kravde ideologien ”en viss sum av kundskaper og intelligens hos de mennesker der skal kunne tilegne sig den”.⁶⁵ Viktig kunnskap var noe som ikkje alle kunne nå, og ein måtte streve hardt og systematisk for å tileigne seg han. Denne tenkemåten bestemte også den politiske strategien. Med ei tilvising til Bebel uttrykte dr. Nissen at føresetnaden for ein sosialistisk siger ikkje låg i talet på hender, men i talet på ”klare hoder og sterke viljer. Men klare hoder faar man sjelden uten træning”.⁶⁶ Vi skal seinare sjå at dette skapte problem for rekrutteringa til studiearbeidet, fordi leiarane sette for store krav til evner og vilje hos deltakarane.

For det fjerde gikk argumentasjonen ut på at sosialisme også var kultur, ja ein kulturfaktor og ”en kulturbevegelse, hvis make endnu ingen har set!”.⁶⁷ Men dette var ein ny måte å snakke om kultur på og som særleg kom til syne i ungdomsrørsla. Klassekampen skreiv at grunnlaget for ein ny kultur ville bli lagt ved at arbeidarklassen trer inn i historia og fremjar ”væksten av den virkelige socialistiske kultur”.⁶⁸ Med sosialismen som reiskap skulle erfaringane og dei revolusjonære kjenslene til arbeidarane omsetjast til vitskapleg innsikt, dvs. kunnskap om samfunnets vesen og lovene for den økonomiske utviklinga. Derfor måtte ein ta opp eit opplysningsarbeid – eller tilfredsstille det Klassekampen karakteriserte som eit kulturbehov – gjennom

”en systematisk og metodisk erhvervelse av selve det socialistiske livssyn, gjennom en optagelse i sig av hele det nye kulturgrundlag som socialismen idag er en pioner og talsmand for”.⁶⁹

⁶⁰ *Sosial-Demokraten*, 19.06.1886.

⁶¹ *Sosial-Demokraten*, 19.03.1900.

⁶² H. E. i *Klassekampen*, nr. 5, 1912.

⁶³ Skivenes, 1976, s. 169.

⁶⁴ Skoglund, 1968, s. 24.

⁶⁵ *Sosial-Demokraten*, 17.05.1891.

⁶⁶ *Det 20de århundre*, 1911, s. 90.

⁶⁷ *Klassekampen*, 04.01.1912 og 23.08.1913.

⁶⁸ *Klassekampen*, 11.10.1913.

⁶⁹ *Klassekampen*, 11.10.1913.

Jacob Friis såg det også slik at sjølve strevet med å tileigne seg sosialismen som ideal og teori, representerte ei kulturell foredling av personen.⁷⁰ Sosialisme var det ”logiske uttrykk for den høieste menneskelige samføling”, og ga samtidig vilkår for at kvar einskild kunne ”utfolde sine forskjellige individuelle anlæg i hele sin brogede mangfoldighet”.⁷¹

Kultursynet til ungdomsrørsla var truleg inspirert av den svenske sosialdemokraten og pioneren for Arbetarnas bildningsförbund, Richard Sandler, som hevda at sosialismen var på veg inn i eit nytt stadium som han kalla den kulturelle sosialismen. For Sandler var ”folkbildningen” eit særleg sosialistisk interesseområde fordi ”folkbildningen (er) en förutsättning för socialdemokratens realiserande”.⁷² Men dei norske ungsosialistane kom ikkje til å følgje den lina ABF slo inn på, og utvikla i staden tankegodset om kultursosialismen til argument for ein separatistisk kulturpolitikk.

13.5 Praktisk skolering

Medan opplysningsarbeidet i pionerfasen var konsentrert om agitasjon, danning og konstruksjon av ideologi og klasse, kom gjennombrøtet for rørsla til å sette den meir praktiske skoleringa i framgrunnen. Dette gjennombrøtet skjedde raskt etter 1900. I 1903 fekk Arbeidarpartiet valt dei første stortingsrepresentantane, og alt i 1915 fekk partiet 32 prosent av røystene.

13.5.1 Kveldsskolar

Med dette gjennombrøtet auka behovet for å skolere medlemmer til å kunne delta i det offentlege livet. Dei mange arbeidarane som var med i stats- og kommunestyre, må ”beherske sakerne” for å tene arbeidarklassen, sa formannen i LO.⁷³ For å imøtekome slike behov, vart det gjort spreidde forsøk i hovudstaden på å opprette eigne kveldsskolar. Ein ny giv kom i 1908 da Holtermann Knudsen i Den socialdemokratiske foreining foreslo at foreininga skulle sette i gang ein agitasjonsskole. Men formålet var vel så mye indre skolering av medlemmene slik at dei ”med kundskaber og dyktighed kunde deltage i den faglige og politiske arbeiderbevægelse”.⁷⁴

Same året lanserte Gunsten Anderson eit framlegg om å reise ein arbeidarhøgskole. Denne skulle etter hans ønskje ”hjælpe ungdommen til personlig utvikling og dygtiggjøre den for samfundslivet”.⁷⁵ Men arbeidarhøgskolen var eit for stort og dristig økonomisk løft, og det vart kveldsskolen som rørsla satsa på. Skolen kom i gang frå 1909 som ein treårig kveldsskole (frå 1911 toårig) og ga undervisning i norsk, engelsk, rekning og bokføring (”bokholderi”), teikning, statsrettslære, sosialøkonomi, politisk

⁷⁰ Dette synet kan minne om den ny-humanistiske førestellinga om danning gjennom strevet med å tileigne seg seg klassiske språk eller matematikk.

⁷¹ *Klassekampen*, 10.05.1913.

⁷² Gustavsson, 1991, s. 109.

⁷³ Meddelelsesbladet, 11.12.1909 og 03.04.1910.

⁷⁴ Gerhardsen, 1959, s. 30.

⁷⁵ *Det 20de århundre*, des. 1908.

historie, kommunallovgeving og den faglege og politiske arbeidarrørsla. Fag- og timefordelinga viser at det var praktiske og teknisk-instrumentelle kunnskapar som vart lagt mest vekt på. Norsk og engelsk var i planen frå 1909 tiltenkt desidert størst timetal. I norskfaget var formålet å bli flinkare i skriftleg og munnleg bruk av språket med særleg vekt på å kunne uttrykkje seg språkrett og resonnere logisk. Kunnskapssynet var instrumentelt i den forstand at formålet i stor grad var å øve opp formale ferdigheiter. Men gjennom sosialøkonomisk historie og teori og ”socialpolitiske og national-økonomiske emner” ville ein også tilføre elevane politiske kunnskapar og innsikter.⁷⁶

13.5.2 Studiearbeid

Frå dei første diskusjonsklubbar, leseforeiningar og agitasjonsskolar var spranget kort til studiearbeid etter studiesirkelmetoden. Studiesirkelen var som vist i kapittel 10 introdusert i avhaldsrørsla, og tatt i bruk i stor skala av det svenske *Arbetarnas Bildningsförbund* som vart danna i 1912. Artiklar i aviser og tidsskrifter viser at norsk arbeidarrørsla var godt orientert om utviklinga innafor svensk arbeidarrørsla, og det var først og fremst Ungdomsforbundet som greip ideen om denne måten å arbeide på. Men det tok noe tid før namnet og metoden vart tatt i bruk. I 1906 heitte det ”tale- og diskusjonsgrupper”, medan landsmøtet i 1908 oppfordra til å opprette lese og diskusjonsgrupper.⁷⁷ I Klassekampen 1911 er det framleis diskusjonsgrupper det er snakk om, men studiesirkel blir brukt frå 1912-13. Landsmøtet i 1912 kravde at studiearbeidet måtte ”ofres størst mulig oppmerksomhet”, og det ville konkret ha ein skole til å utdanne agitatorar og journalistar i samarbeid med moderpartiet.⁷⁸ Men planen vart oppgitt året etter, og i staden framheva Klassekampen at studiesirkelen var den beste og kanskje einaste måten ein hadde for å kome i gang med eit intensivt ”studie- og dannelsesarbeid”.⁷⁹

Men det er sparsamt med opplysningar om studiesirkelar slik som Klassekampen og landsmøta i 1912 og 1913 oppfordra til. Det er kjent at Martin Tranmæl og Halvard Olsen dreiv to studiesirkelar i Trøndelag i 1914-15, og Ole Øisang var aktiv i Dovre distrikt der det oppstod nye lag på basis av studiearbeid.⁸⁰ I 1916 kom så ei handbok som skulle gi råd og rettleiing i å organisere studiearbeidet, noe som i følgje forfattarane var eit lenge følt behov.⁸¹ Inspirasjonen kom igjen frå Sverige ved at delar av boka var ei norsk tilrettelegging av medlemsboka til *Arbetarnas Bildningsförbund*.

Med studiesirkel meinte Klassekampen ein kameratgjeng på 10-12 personar som la opp ein fast plan for eit studiearbeid om eit emne i tilknytning til ei bok. Slik som svenske pioneren Oscar Olsson, sette også forfattaren av handboka, Arvid G. Hansen, boka i sentrum for studie- og dannelsesarbeidet. Han polemisererte direkte mot dei som hevda at vegen til kunnskap og erfaring går gjennom å lære av livet (altså folkehøgskolen sitt ideal). Bøkene er sjølv livet, ”slik som netop de mest skarpsynte, viseste og ædlest

⁷⁶ Gerhardsen, 1959, s. 31; Skoglund, 1968, s. 13–15.

⁷⁷ *Ungsocialisten*, nr. 6, 1908.

⁷⁸ Stensberg, 1979.

⁷⁹ *Klassekampen*, 04.01.1913.

⁸⁰ Stensberg, 1979.

⁸¹ Torgeirson og Hansen, 1916.

nutidens og fortidens mænd og kvinder har møtt det. ... (og) flittig omgang med de klokeste og rikeste utrustede av de mennesker som lever og har levd på jorden”, vil gi arbeidarrørsla ”øket magt og lysere seiersutsigter”. Hansen la vekt på at skjønnlitteratur skulle ha ein fast plass i studiesirkelen, og Klassekampen (04.01.13) støtta dette synet. God litteratur vil medverke til å halde sirkelarbeidet oppe, og var verdifull i seg sjølv. Handboka gav også ei litteraturretleiing og skisserte ein studieplan for å føre medlemmene langs den rette veg ”som maa være opstukket på forhaand”.

I tillegg til handboka gav Arbeidarpartiet ut ei brosjyre om kva arbeidaren burde lese.⁸² Forfattaren, Andreas Paulsson, meinte den lese- og studielystne burde byrje med skjønn-litteratur, ”fordi fantasi og følelser trønger næring før tankelivet”. Han rettleidde lesaren gjennom litteraturen og tilrådde å gå vegen frå forteljande litteratur til faglege og filosofiske verk. I studiet av sosialismen måtte ein også byrje med ei lettlest innføringsbok, deretter studiar av program, for til slutt å prøve å trenge inn i dei økonomiske teoriene slik sosialistar forklarte dei. Målet var å lære arbeidarane å tenkje, slik at ein ikkje berre gjennom ytre påverknad, men også gjennom tenking kunne bli ”ført alvorlig inn i partiets livssyn”.

Boka til Paulsson vart seinare supplert av Klassekampen som trykte ei lang liste over skjønnlitteratur og faglitteratur som bladet tilrådde for studiesirkelar og sjølvstudium.⁸³

Med handboka og tilrådingane som reiskap vart så studiearbeidet fastare organisert i Ungdomsforbundet. Arvid Hansen vart valt til studieleiar i 1917, og studiesirkelar kom i gang i fleire byar. Kveldsskolen i hovudstaden vart i 1916 og 1917 supplert med eit vidaregåande kurs og seinare med kortare organisasjonskurs. Landsmøtet i Ungdomsforbundet tok dessutan opp att tanken om ein arbeidarhøgskole, og saka vart sendt over til sentralstyret i Arbeidarpartiet som valte ein komité for å arbeide vidare med høgskolespørsmålet.⁸⁴ Opplysningsarbeidet var da i ferd med å få ei oppblomstring under inntrykket av den revolusjonære bølga i Russland. Men det var eit sterkt styrt studiearbeid ovanfrå, og slik skulle det også vere i følgje tilrådingane. I handboka tilrådde Hansen at kvar sirkel burde ha ein formann (studieleiar), sekretær og kasserar. Han la vekt på at studieleiaren burde ha gode leiareigenskapar og helst stå over dei andre i kunnskap. Det var nok også leiarane som skulle stake ut kursen på førehand.

13.6 Nye ideologiske brytingar

I pionerfasen har vi sett at mange også innafor den uavhengige arbeidarrørsla la vekt på danning, kultivering og demokratisering av kulturen og såg opplysningsarbeidet meir som ledd i å tilpasse og integrere arbeidarane i samfunnet enn å frigjere klassen frå kapitalismen og borgarleg kultur. Men etterkvart fleire av dei sosialistisk-inspirerte leiarane satsa på å drive opplysningsarbeidet på eigne vilkår og gjennom eigne krefter. Dei godtok ikkje all borgarleg kultur og dannelsesideal, tvert imot gjaldt det å verje seg mot det falske og skadelege, men utvikle seg og gjere seg kulturelt rikare gjennom det

⁸² Paulson, 1914.

⁸³ *Klassekampen*, 19.01.1918.

⁸⁴ Beretning, Norges sosialdemokratiske ungdomsforbund, 1917–19.

verdifulle. Ein måtte t.d. kjempe mot smusslitteraturen, men strekke seg etter ”kunstens evige værdier”.⁸⁵ Men også argumentasjonen for dei evige verdiane bygde på ei oppfatning om at kulturverdiane var nøytrale og uavhengige av klasser og interesser. Opplysningsideologien var langt på veg forankra i ein allmennmenneskeleg og kristen individualmoral. Men særleg innafor Ungdomsforbundet byrja fleire å sette spørsmålsteikn ved denne moralen og den objektive og nøytrale kunnskapen. Sosialismen var eit ”nyt livssyn bygget på en ny og bedre moral end den nugældende”, skreiv Klassekampen.⁸⁶ Det nye var forankra i interessene til klassen og legitimert med høgverdige ideal. I tillegg til objektiv, vitskapleg og nøytral kunnskap fanst ein klassebestemt og subjektiv kunnskap. Det var eit gryande krav at opplysningsarbeidet i større grad måtte fremje interessene til klassen, og vi ser ei dreining mot separatisme, skepsis til borgarleg kultur og eit meir kritisk syn på innhaldet i det som blei formidla gjennom undervisning, kunst, litteratur osv. I tillegg til kravet om tileigning og demokratisering av kunnskap og kultur vaks det fram ei forståing av kunnskap som våpen i ein politisk og sosial kamp.

Det meldte seg også ein opposisjon som kritiserte den reformistiske partileiinga og uttrykte mistillit til det parlamentariske systemet. Kritikarane samla seg i den såkalla fagopposisjonen frå 1911, og denne prioriterte den økonomiske kampen framfor den politisk-parlamentariske. ”Makttyngden ligger utenfor nationalforsamlingen. De store resultater avhænger av massernes egen deltagelse og egen interesse”, sa Tranmæl på landsmøtet i 1918. Det tydde også at han vurderte det konkrete politiske og faglege arbeidet på arbeidsplassane som viktigast for den politiske bevisstgjeringa og danninga, ”heri ligger et stort opdragende moment”, meinte Tranmæl.⁸⁷ Opposisjonen med Tranmæl i spissen erobra partileiinga i 1918, og det førte til at den meir reformistiske fløya braut ut og danna eit nytt sosialdemokratisk arbeidarparti. Reformistane heldt fast ved at vegen til sosialisme måtte nødvendigvis gå gjennom opplysning, agitasjon og organisasjonsarbeid og avviste all tale om masseaksjon, revolusjonære kupp og liknande frå Fagopposisjonen.

Ungdomsforbundet allierte seg med Fagopposisjonen, men samstemte ikkje heilt med Fagopposisjonen i synet på at den økonomiske kampen var viktigare enn den politiske. Den marxistiske retninga som Ungdomsforbundet stod for, hevda tvert imot at partiet og den politiske kampen var overordna.⁸⁸ Derfor var opplysning og skoloring viktig, og denne prioriteringa av ideologisk og politisk kamp samsvarte meir med den reformistiske retninga som tapte i 1918 enn med strategien til Fagopposisjonen.

13.6.1 Inspirasjonen frå Sovjet

Ungdomsforbundet var og på mange vis meir leninistisk enn Tranmælfloya, og etter bolsjevik-revolusjonen i Russland i 1917 var det tankane til Lenin og utviklinga i Sovjet som påverka opplysningsstrategien i arbeidarrørsla. Lenin trudde ikkje på at utdanning i seg sjølv kunne skape vesentlege endringar. Han hevda alltid at den politiske

⁸⁵ *Klassekampen*, nr. 28, 1916.

⁸⁶ *Klassekampen*, 15.11.1913.

⁸⁷ DNA, landsmøteprotokoll, 1918.

⁸⁸ Bjørnson, 1990, s. 527 og s. 529.

revolusjonen måtte skje først, berre denne skapte vilkår for den andre kulturelle revolusjonen som kunne utvikle produktivkreftene, inkludert utdanning. Men når den politiske og økonomiske makta var erobra, var det ingen tvil om at utdanning og politisk oppseding måtte til for å grunnfeste, utvikle og perfektionere sosialismen.⁸⁹ Lenin ville tufte det nye samfunnet på kunnskapar og organisasjon. Han argumenterte for verdien av solide kunnskapar og at utviklinga måtte byggje på den oppsamla viten og kultur frå det borgarlege samfunnet. Han åtvare dei unge mot tilfeldig og kritikklaus fordøming av den gamle skolen og held fram kravet om alvorlege og grundige studiar. Ein god kommunist måtte meistre den oppsamla menneskelege kunnskapen, og dei unge måtte streve mot å bli intellektuelle. Synspunktet var avgjort pragmatisk; for i oppbygginga av samfunnet gjaldt det å utnytte borgarlege spesialistar og deira kunnskap og dei eksisterande institusjonane. Men også prinsipielt såg Lenin det slik at det gjaldt å spreie og overføre den privilegerte kulturen til overklassen og gjere denne til ein massekultur. Det var ikkje snakk om ein ny kultur hos Lenin, men å reformulere og spreie det beste i den gamle. Kunnskap pluss organisasjon pluss rikdom (velstand for alle) ville bli ein sosialistisk kultur.

Lenin inspirerte altså til å satse på skolering og utdanning. Det var ein føresetnad for sosiale endringar og for gjennomføringa av den sosialistiske revolusjonen. Men Lenin argumenterte også for politisering av skolen. Ein skole som er avskjerma frå livet og politikken er løgn og hykleri, hevda han.⁹⁰ Lenin ville ikkje dermed akseptere indoktrinering, men for å mobilisere unge og eldre til å støtte viktige sosiale og økonomiske oppgåver var det absolutt nødvendig å drive propaganda. Partiprogrammet innskjerpa derfor kravet om å gjere skolen til reiskap i klassekampen. Oppgåva var ikkje berre å forkynne dei generelle prinsippa i kommunismen, men å overføre den åndelege, organisatoriske og oppsedande innverknaden frå proletariatet over på andre samfunns-sjikt og grupper.⁹¹

Men vel så stor påverknad hadde proletkultrørsla som var grunnlagt av russiske emigrantar (Lunatscharski, Bogdanov o.a.) like før første verdskrig. Desse tok avstand frå den herskande borgarlege kulturen og utvikla førestellingane om ein særeigen proletær kultur som skulle bli den nye sosialistiske kulturen. Utgangspunktet var dei marxistiske tesane om at dei herskande ideane er ideologien til herskarklassen som overfører denne til proletariatet som falsk ideologi. Kulturen var ikkje berre nasjons- og tidsbunden, men først og fremst klassebunden. Så lenge klassekampen går føre seg, blir proletariatet påverka av den borgarlege kulturen og må derfor verne seg mot denne. Proletkultrørsla var følgeleg avvisande til borgarleg kultur og agiterte for å byggje opp ein eigen, separatistisk arbeidarkultur. Oppgåva til kunsten t.d. var å gi estetisk form til erfaringane som arbeidrarar hadde. Biletkunst, teater og litteratur skulle uttrykkje særeigenskapane til klassen, berre slik kunne kulturarbeidet bli ei støtte til sosialismen. Men borgarskapets kultur var dømt til undergang, hevda proletkultrørsla.⁹²

⁸⁹ Lilge, 1979.

⁹⁰ Lilge, 1979, s. 569.

⁹¹ Lilge 1979, s. 570.

⁹² Åkerstedt, 1967.

Fleire sosialistar i Norge var truleg godt informerte om Proletkultrørsla. Inspirasjon frå rørsla kom og via Sverige der Ture Nerman i 1918 introduserte ideane gjennom ein artikkelserie i 1918 og i seinare oversettingar og artiklar. Også ideane frå proletkult-rørsla finn vi sterkast innslag av i ungdomsrørsla. Klassekampen introduserte separatismen alt i 1913 på denne måten:

”Vi maa gjennom vore egne organisationer, gjennom vore egne aviser, gjennom vor egen forlagsvirksomhet indrette os som en stat i staten.”⁹³

13.7 Opplysningsoffensiv

Trass i at Fagopposisjonen prioriterte den faglege og økonomiske kampen, la den nye retninga hovudstrategien på opplysning, agitasjon og propaganda. Eit fellesmanifest som DNA og LO sendte ut 29. november 1918, la vekt på at ein skulle samle arbeidar-klassen i dei faglege og politiske organisasjonane ”til samlet og enig fremrykning” ved å sette i gang ”et energisk arbeide for at sprede kundskap om de socialistiske grund-linjer”. Der det ikkje fanst aktuelle organisasjonar, skulle ein sette alt inn på å opprette slike. ”Det opplysnings- og organisationsarbeide, som skal danne grundlaget for arbeider-klassens videre aksjon, maa nu straks tages op av de politiske og faglige foreninger og deres stedlige fællesorganisationer overalt i landet”, heitte det i manifestet.⁹⁴ Under inntrykket av ei revolusjonær bølge frå Russland vart opplysning og kunnskap i større grad enn før framheva som reiskap og våpen i den revolusjonære kampen. Tiltaka var fleire.

13.7.1 Den sosialistiske dagskolen

På landsmøtet i Arbeidarpartiet 1918 kom spørsmålet om å reise ein arbeidarhøgskole opp igjen etter at Ungdomsforbundet hadde sett ned ein komité om saka året før. Partiet nedsette også ein komité med Edvard Bull i spissen, men denne kom fram til at ein høgskole ville bli for kostbar. I staden satsa partiet på ein sosialistisk dagskole i hovudstaden.

Den første styraren for dagskolen vart Arvid G. Hansen. Han var som nemnd før studieleiar i ungdomsforbundet, men drog til Russland i 1918 for å lære meir. Saman med redaktøren for Klassekampen, Eugène Olaussen, argumenterte han for ei sterk kaderutdanning. Det var også desse to som fekk landsmøtet i 1920 til å opprette *Centralkomiteén for socialistisk skolevirksomhet* der formennene i både DNA og LO var med. Det viser at heile arbeidarrørsla støtta krava om å få i gang meir skolering. ”Vækkelsens tid er forbi, nu gjelder det at studere spørsmålene grundig”, forkynte Olaussen,⁹⁵ og det skulle elevane på dagskolen gjere. Skolen kom i gang frå februar 1920 med sitt første tre-månaders kurs og gav undervisning i sosialøkonomi, sosialisme, norsk, arbeidarrørsla si historie, praktisk organisasjons- og agitasjonsarbeid og journalistikk.

⁹³ *Klassekampen*, 04.01.1913.

⁹⁴ DNA, beretning, 1918.

⁹⁵ DNA, landsmøteprotokoll, 1920.

Alt på partilandsmøtet i 1921 vart det reist framlegg om eit vidaregåande tre-månaders kurs som skulle bygge på det første ordinære kurset ved dagskolen. Det skorta på den ”grundige, konkrete viden”, meinte partiet etter tilbakeslaget under storstreiken i 1921. Derfor måtte opplysningsarbeidet ”utvides og i større grad komme til at omfatte økonomiske spørsmål og felter”.⁹⁶ Håpet om vekst slo ikkje til, men sosialøkonomi fekk styrkt stillinga si som hovudfag ved dagskolen.

I tråd med intensjonen kom Den sosialistiske dagskolen frå starten av til å fungere som ein kader- og eliteskole i arbeidarrørsla. ”Elevene var spesielt utvalgte unge partikamerater”, skriv Einar Gerhardsen i memoarane sine.⁹⁷ Han var sjølv elev på det første kurset i 1920 og hadde sentrale partifolk som Martin Tranmæl, Kyrre Grepp, Trygve Lie, Gunnar Ousland, Olav Scheflo og Trond Hegna som førelesarar.⁹⁸ Men skolen vart som rørsla elles råka av splittingane. Styrar Arvid Hansen gjekk med i Kommunistpartiet i 1923, og det vart ingen kurs dette året. Skolen låg også nede i 1925–28.

13.7.2 Kveldsskolar

Partilandsmøtet i 1921 vedtok at kvart kommune- og byparti skulle sørge for å organisere kveldsskolar. Av kveldsskolar eksisterte frå før *Den socialdemokratiske aftenskole*, og det var denne interne vaksenopplæringa som skulle spreia utover heile landet. I tillegg til kveldsskolar i alle kommunar gikk planane ut på å opprette ein dagskole i kvart fylke og tilbod om framhaldskolekurs på minst 60 timars undervisning. Dessutan skulle det satsast på studiesirklar, førelesingskurs og instruksjonskurs.⁹⁹

Planane la altså opp til ei satsing på brei front. Parolen var å ”gjøre hele livet til en skole i socialismen” som det heitte i eit framlegg frå Gjøvik samorganisasjon på landsmøtet i 1918. Centralkomiteen utpeika 55 stader der det var håp om å få i gang kveldsskolar. Mange stader, særleg i byane, kom også kveldsskolar i gang, så starten var lovande. Det var 35 kveldsskolar med omlag 700 elevar i 1920, og det skal ha vore 50 skolar med 1.000 elevar i 1922.¹⁰⁰ Centralkomiteen utarbeidde normalplanar for fleire fag som kveldsskolane skulle ta for seg, men i hovudsak var det to fag, skreiv Axel Zachariassen i ettertid, sosialisme og norsk. Det siste måtte vere med om ein skulle oppnå kommunale tilskott.¹⁰¹ Men i tida like etter det store streikeåret 1921, vart det mye sosialisme. Kommunismen si historie og teori fekk 55 av dei 90 timane i kveldsskolen. Resten av timane blei nytta til praktisk organisasjonsarbeid, medan norskopplæringa vart forsømt. I dagskolen i Oslo vart hovudvekta i 1922 dreia over på økonomiske fag.¹⁰² Denne fagkrinsen samsvarte med kva som var formålet med skoleringa: For det første å skape

⁹⁶ DNA, beretning, 1921.

⁹⁷ Gerhardsen, 1974, s. 104.

⁹⁸ Kokkvoll, 1981, s. 119.

⁹⁹ DNA, landsmøteprotokoll, ekstraordinært landsmøte, 1921.

¹⁰⁰ Sogstad, 1951, s. 269.

¹⁰¹ Azach, 1968.

¹⁰² Skoglund, 1968, s. 36–37.

større sosialistisk medvit, og for det andre å gi ”medlemmene praktisk utdanning til bruk i det daglige organisasjonsarbeid”.¹⁰³

Men av både økonomiske og politiske grunnar stoppa veksten av skolar raskt opp, og den eine etter den andre av kveldsskolane gjekk inn. Partistriden tok for mye av interessa, viljen og energien. Det hjalp lite at det ekstraordinære landsmøtet i 1923 gjentok krava om å opprette studiesirklar, kveldsskolar, framhaldskolekurs og fylkesdagskolar. Da var det berre skolane i Trondheim og Oslo igjen. Av dagskolar kom det berre i gang ein i Elverum i 1922 som vart fylkesskole for Hedmark.¹⁰⁴ Det var nærmast eit tomt slag i lufta da landsmøtet to år seinare igjen mana til at det måtte ”ofres langt større oppmerksomhet på det organiserte opplysningsarbeidet”.¹⁰⁵

13.7.3 Studiesirklar

Ei tredje grein var studiesirklar som Ungdomsforbundet hadde gjort opptakten til. Organisatorisk vart studiearbeidet forsøkt utbygd gjennom distriktsorganisasjonar med eigne distriktsstudieleiarar. Men det sentralt dirigerte opplysningsarbeidet gjekk fort i stå dersom aktive pådrivarar vart borte. Det vart merkbart da Arvid Hansen drog til Russland i 1918. Mange studiesirklar vart det heller ikkje. Ungdomsforbundet kunne rapportere 20–30 sirklar frå ymse distrikt 1919–20, men greidde ikkje å skape full oversikt. Det klaga også over lita interesse.

Om ein ser på innhaldet, var historie og sosialistisk teori vanlege tema. Men populær-vitskaplege emne var og ofte med, og referat frå studiearbeidet viser at det kunne vere både allsidig og avansert. Beretninga frå distriktssirkelen i Trøndelag våren 1918 fortel at studiearbeidet var oppdelt i ei litterær avdeling og ei avdeling for sosialhistorie og naturhistorie. Elleve deltakarar hadde møtt opp regelmessig på fjorten møtedagar om vinteren. Den vitskaplege delen vart innleidd med foredrag som tok opp forhistoria til jorda, familien, kristendomen m.m. Fire foredrag var om den franske revolusjonen. I tillegg var det foredrag om sosialismen si historie og den moderne sosialismen. Desse foredraga ”bygger på Marx’ samtlige verker, som jeg i aarenes løp har studert og selv eier”, skreiv distriktsstudieleiaren.¹⁰⁶ Elles hadde skjønnlitteratur stor plass, og noen av distriktsorganisasjonane hadde bokkassar med både fag- og skjønnlitteratur som sirkulerte i laga.¹⁰⁷

Metodisk vart studiesirkelen lagt opp slik at leiaren t.d. heldt eit innleiingsforedrag. Deretter var det opplesing, foredrag eller deklamasjon av ein av deltakarane. Til slutt ”almindelig kritik og samtale over det fremførte”.¹⁰⁸ Foredrag synest å dominere, og det vart halde fleire reine foredrags- eller forelesingskurs. Eit slikt gjekk i Trondheim over 6–7 dagar i julehelga 1917. Det vart annonsert som ”et slags høiskolekursus” for

¹⁰³ DNA, landsmøteprotokoll, 2. ekstraordinære landsmøte, 1923, s. 84.

¹⁰⁴ Skoglund, 1968, s. 38–40.

¹⁰⁵ DNA, landsmøteprotokoll, 1925.

¹⁰⁶ *Klassekampen*, 09.03.1918.

¹⁰⁷ *Klassekampen*, 09.02.1918.

¹⁰⁸ *Klassekampen*, 09.03.1918.

arbeidarungdom som ville ”ofre en uke paa sin socialistiske utdanninge”.¹⁰⁹ Liknande foredragskurs vart og haldne fleire andre stader. I Oslo vart det arrangert instruksjonskurs ”til vidare utdanninge i foreningsarbeid”. Det var tiltenkt for 200 elevar, men dobbelt så mange melde seg, slik at ein måtte dele deltakarane inn i fleire klasser.¹¹⁰ Også bladet Klassekampen vart i høg grad nytta for å ”bibringe arbeiderungdommen ... en mer grundfæstet socialistisk samfundsopfatning”.¹¹¹ Eit studiekurs i vitskapleg sosialisme gikk over fleire nummer i 1918. Det var forma ut etter modell frå Luthers forklåring med ei rekkje spørsmål og svar som gav den rette tolkinga av læra.

Studiearbeidet vart drive utan særskilt økonomisk støtte. Manglande økonomi var derfor kanskje ein av grunnane til at det kom så få studiesirkklar i gang, i alle fall samanlikna med Sverige. Ein annan grunn var at studia vart lagt opp vel ambisiøse og krevjande. Glimt frå det lokale lagsarbeidet viser at lite veileigna litteratur, ”høytravende” foredrag og einsidig politisk og ideologisk skoloring engasjerte berre eit mindretal av ungdommen. Ein studiesirkel på Notodden i 1926 gav opp studiet av boka *Den sociale revolution* fordi ho var for ”tung å fatte” og høvde lite til diskusjon. Det same hadde skjedd med ein tidlegare studiesirkel der deltakartalet skrumpa inn til 2–3 medlemmer. Lagsaviser og møtereferat viser utslag av ”kunnskapsopprør” mot partiteoretikarane. Mange ville heller ”bruke mer av energien sin til fri og uhøytidelig lek på dansegulvet”, og ”dansedilla” gjorde seg også gjeldande innafor arbeidarlaga slik som i andre ungdomslag. Effekten av det sentralstyrte opplysnings- og propagandarbeidet var liten, meiner Ø. Hodne, som har studert lokale arbeidarlag i Telemark. Det var tendensar til å avvise eller reservere seg mot den mest ekstreme raude propagandaen, og dei ”Sovjetinspirerte agitasjonsformer og budskapsformidlere forble fremmedelementer også innenfor arbeiderklassen”.¹¹²

Men den viktigaste grunnen til at studiearbeidet stoppa opp var nok at fraksjonsstridane tok mye tid og krefter. Den nye leiinga i Arbeidarpartiet frå 1918 var dessutan innstilt på andre strategiar enn den stille og langsiktige studieverksemda og skoloringa. Landsmøtet i 1919 proklamerte masseaksjon som det ”avgjørende middel i kampen for socialismen”, og ”nogen synderlig systematisk opplysningsvirksomhet” kom ikkje i gang om hausten.. Venstresida var heller ikkje innstilt på folkeopplysning på brei front, men satsa på utdanning av ”en kjerne av bevisste kommunister som kunde staa for de storme som kom baade paa den indre og ytre front”.¹¹³ Med ei slik prioritering var det heller ikkje å vente at studiearbeidet kunne få noe stort omfang.

13.7.4 Brevskole

Eit nytt tiltak var brevundervisning. *Arbeidernes Korrespondanseskole* kom i gang i 1922 på initiativ av Arvid G. Hansen. Han starta med eit kurs i kommunalkunnskap, og kunne i løpet av året tilby heile fjorten kurs. Kurset i kommunalkunnskap fekk særleg stor oppslutning, 550 elevar, like mange som alle andre kurs til saman. Arbeidet vart

¹⁰⁹ *Klassekampen*, 06.12.1917.

¹¹⁰ *Klassekampen*, 06.12.1917

¹¹¹ *Klassekampen*, 26.01.1918.

¹¹² Hodne, 1994, s. 173 og s. 181.

¹¹³ Hansen, Olaussen og Zachariassen, 1923, s. 382.

samordna av Sentralkomiteén som sørgde for å utarbeide ”utallige planer og veiledningar for studiesirkler, kurser og mindre skoler”, og skolen vart til stor hjelp med utarbeiding av studiemateriell.¹¹⁴

Men også brevskolen fall raskt saman og mislukkast. Trygve Bull fortel i memoarane sine at han tok første del i eit korrespondansekurs om Karl Marx og den historiske materialisme, men at

”hele kursvirksomheten i disse fagene tok slutt etter at Martin Tranmæl-retningen erobret partiapparatet på februar-landsmøtet i 1923. ’Ny lærer skal overta’ het det i sirkulære til de kunnskapshungrige elever ... Men noen ny lærer kom ikke, og er visst heller aldri kommet i disse fag ved Arbeiderpartiets opplysningsvirksomhet”.¹¹⁵

Alt i 1926 la Arbeidernes Korrespondanseskole ned drifta. Men Bull minnest at ”de brevene jeg fikk og omhyggelig besvarte gjennom de par måneder det varte, gav meg imidlertid en appetitt på Marx som jeg siden aldri har mistet”.

13.8 Kulturdebatt

Arbeidarrørsla hadde sporadisk tatt opp kulturspørsmåla og ungdomsforbundet hadde lansert begrepet sosialistisk kultur som eit alternativ til det ideologisk ukritiske kravet om demokratisering av kulturen. Denne byrjande kulturdebatten drukna snart i diskusjonsstriden om revolusjon, klassekamp og Moskva-tesar. Men i den internasjonale arbeidarrørsla vart kulturspørsmåla sette på dagsorden i internasjonale konferansar etter som revolusjonshåpet minka tidleg på 1920-talet. Debatten sette lite spor etter seg i Norge, og det var først klassesamlinga i 1927 – og nyorienteringa mot å vinne folkefleirtalet – som aktualiserte ein ny kulturdebatt. Ein opptakt til debatt var artikkelen ”Nogen betragtninger ved parti-jubileet” av redaktør for Arbeideravisen i Trondheim, Ole Øisang.¹¹⁶ Han minte om at det eigentlege målet for arbeidarrørsla var å ”skape størst mulig rettferdighet og harmoni i samfundet ... (og) større tilfredshet og lykke blant menneskene”. Den økonomiske og politiske kampen for å avskaffe den privatkapitalistiske utbyttinga var eigentleg eit middel for å nå dette målet. Derfor var klassekampen også ein kulturkamp og sosialismen ei kulturrørslé. Sosialisme, meinte Øisang, tydde ”frihet under personlig og gjensidig ansvar”, og den sosialistiske kulturkampen han oppfordra til, inkluderte å kjempe for ”åndsfrihet og toleranse, virkelig sann liberalisme og åndelig frisinn”. Derfor hevda han at arbeidarrørsla alltid hadde lagt vekt på både ”den best mulige folkeoplysning” og den frie vitskaplege forskinga som sikta mot ”klarhet og fordomsfri vurdering”. Kulturkamp og økonomisk kamp hørde saman og var like nødvendig for frigjeringa av arbeidarklassen. Men frigjering gikk gjennom integrasjon og ikkje ved å stille seg utanfor dei liberale og universelle åndsverdiane. Øisang argumenterte tvert imot for å inkorporere desse i det verdigrunnlaget (kameratskap, samhald og solidaritet osv.) som hadde forankring i erfaringane til arbeidarklassen.

¹¹⁴ DNA, beretning, 1922; Skoglund, 1968, s. 38.

¹¹⁵ Bull, 1980, s. 77.

¹¹⁶ Trykt i *Det 20de århundre*, nr. 2, 1927.

I den vidare kulturdebatten kan vi følge tre posisjonar. Den eine følgde i sporet til Øisang og hevda ei kritisk overtaking av borgarleg kultur. Den andre var vidareføring av dette synet til ein kultursyntese. Den tredje posisjonen var den separatistiske som distanserte seg frå borgarleg kultur.

13.8.1 Overtaking og distansering

I ein tale på nyttårsfesten til partiet ved årsskiftet 1929/30 uttrykte redaksjonssekretær i Arbeideravisen i Trondheim, Harald Langhelle, liknande tankar som sin redaktør.¹¹⁷ Kulturen må tilhøyre alle, hevda han, og ”en høi og åndelig kultur får først sin verdi i det øieblikk den virkelig blir folkets eie.” Arbeidarklassen, som hadde den historiske oppgåva å avløyse den herskande klassen, ville bli beraren av det kulturelle livet når det overtok samfunnsmakta. Men klassen var enno ”uferdig på mange måter”, hevda Langhelle. Klassen vil først ”legge seg efter overklassens kultur” før han begynner å skape sin eigen kultur og vrake det som ikkje passar former og behov i nye tider. Men i arbeidet med å finne si eiga form, la Langhelle vekt på å ”søke tilknytning til det beste i vår gamle nasjonale kultur”. Det var viktig for klassen å føle at han hadde opphav og rot, først da kunne han overta makta med odels rett.

Kultur vart etter oppfatninga til Langhelle, bygd opp gjennom ”samspill av sociale forhold og individets egen indre vekst”. Arbeidarklassen måtte vere med å byggje opp denne kulturen gjennom å ”frigjøre seg selv åndelig”, og det nye sosialistiske samfunnet måtte skape heilt nye kulturformer, meinte Langhelle. Han argumenterte dermed både for å overta borgarlege kulturelement og styrke den eigne arbeidarkulturen som distanserte seg frå å ”bruke borgarskapets avlagte åndelige klær og idéer”.

Eit tilsvarande ytring kom frå Arthur Olsen i LO. Også han argumenterte for å danne lag og organisasjonar og ”nye former for arbeiderkultur”, men, la han til,

”vi skal også berike vår ånd av det beste som det ’borgerlige’ samfund har skapt ... (og) bringe arbeiderklassen i pakt med kulturstrømningene - med det åndelige liv som rører sig og lever i verden, men som nu det borgerlige samfund forbeholder en enkelt klasse”.¹¹⁸

13.8.2 Kultursyntese

Den som sterkast og klårast målbar ei syntese mellom borgarleg kultur og arbeidarkultur var Halvdan Koht. Han var formann i Språk- og kulturkomiteen som Arbeidarpartiet nedsette i 1929, og innstillinga til komiteen, *Grunnliner til kultur- og målprogram*, er prega av hans syn og uttrykksmåtar. Koht heldt også foredrag om språk- og andre kulturspørsmål på landsmøtet i 1933, og stod dermed fram som ein autorativ talsmann for partiet.

¹¹⁷ *Arbeideravisen*, 02.01.30, også gjengitt i *Arbeiderbladet*, 08.01.30.

¹¹⁸ *Meddelelsesbladet*, 1927, s. 499 ff.

Grunnlinene tok det marxistiske utgangspunktet at det er den herskande klassen som set sitt stempel på kulturarbeid og tenkemåte. Men Koht tenkte evolusjonistisk; arbeidar-klassen vil gradvis få makt over kulturlivet etter som klassen vinn fram i samfunnet. Det ville skje gjennom ein prosess av klassereising og klassesamling. For Koht var dette to sider av same sak, men klassebegrepet hadde ulik tyding i desse to prosessane. Med klassereising meinte han det særigne strevet til arbeidarklassen som førte til at klassen vart integrert i det totale samfunnet. Klassesamling var derimot - ikkje som ein kunne tru arbeidarklassen si samling om seg sjølv i sin eigen kultur – men prosessen der arbeidarane gjekk opp i ein større einskap som heitte folket og der arbeidarkulturen vart integrert i ein ”brei folkekultur”. Folket definerte Koht vidt og laust som ”alle dei som gjer nyttigt arbeid i samfunde”. For

”all klassekultur må før eller sia gå under; berre ein ålmenn folkekultur kann ha von om å leve og bere ein ustanseleg framgang”.¹¹⁹

Men Koht meinte også at ei slik ”samfunds-omskipping på nytt klassegrunnlag samstundes fører ein ny kultur med seg”. Syntesen skapte noe nytt, ”heilt nye kulturformer”. Det viktigaste nye i denne kulturen var ei sterk solidaritetskjennele som førte med seg nye moralkrav og ein større og sannare fridom enn før. Oppgåva til partiet var å førebu ”denne kulturvoksteren” og

”fremme ei vid folke-opplysning, som gir dei ålmenne folke så stor ein part som råd er i vitskap og kunst”.

Koht argumenterte dermed slik som m.a. Ole G. Gjøsteen hadde gjort før, for at arbeidarane skulle delta i kulturen for å endre han. Grunnlinene programfesta arbeidet for å

”reise ein sann folkekultur i staden for den gamle klassekulturen” og denne skal ”bygge på dei ekte folkelege tradisjonane, dei som har levd hos bønder og arbeidarar gjennom tidene”.

Dette synet låg også til grunn for Koht sitt standpunkt i målspeørsmålet: Det levande folkemålet må få plass i begge skriftspråka og ”føre dei i hop i einskap”.¹²⁰

I denne syntesen vart kampaspektet borte. Kulturarbeid var reising, vokster, utvikling og oppseding. Koht sitt sosialismeprojekt var altså eit ”danings-arbeid” som skulle føre ”bort frå klasse-daning, fram til folkedaning!”¹²¹

13.8.3 Separatisme

Medan Langhelle og Øisang i forsiktige ordelag distanserte seg frå borgarleg kultur, trakk særleg talsmenn frå ungdomsrørsla opp eit klart skilje mellom borgarleg og sosialistisk kultur. Journalist og politkar (seinare stortingsrepresentant m.m.), Finn

¹¹⁹ Koht, 1933.

¹²⁰ DNA, Sprog og andre kulturspeørsmål, 1933.

¹²¹ Koht, 1933.

Moe, målbar ei separatistisk line. ”Borgerskapets lære i økonomi, politikk og kultur er grunnfalsk”, hevda Moe. Han argumenterte for eit meir kritisk studiearbeid. Det skal vise at den borgarlege politikken er knytt til økonomiske interesser og

”holde oppgjør med borgeren i oss og skape et nytt menneske, som ser med nye øine på alle ting. Det er denne revolusjon i det enkelte menneske som må være oppgaven”. Alt studiearbeid må bli fylt med ”den socialistiske kulturs ånd ... (og) framheve det radikalt forskjellige imellem vår opfatning og borgerskapets”.¹²²

Moe nemnde ingen ting om nasjonale eller borgarlege verdiar som rørsla skulle bygge på, men hevda kort og godt at sosialistane måtte skape sin ”egen kultur”, ein ”verden for oss selv” som ikkje ”kan annet enn stå i motsetning til borgerskapets verden, fordi den tenker og føler anderledes om alle ting enn borgerne gjør”.

Med dette innlegget var kulturseparatismen forkynt i klare ordelag, og synspunktet fekk offisiell tilslutning i ein leiarartikkel i Arbeiderbladet under tittelen *På egen grunn*.¹²³ Bodskapen var at partiet måtte byggje på eigen grunn, ikkje berre på det sosiale og økonomiske området, men også på det kulturelle.

”Arbeiderne må som bærere av et nytt samfundssyn og en ny kultur skaffe sig innflytelse.”

Denne separatistiske lina var i røynda ei ny vending i kulturpolitikken til arbeidarrørsla og speglar brytingane som gjekk føre seg. Sterke krefter i partiet med m.a. Edvard Bull i spissen, ville stramme opp klassetenkinga etter at classesamlinga i 1927 hadde ført mange nye veljarane (særleg småbrukarar, skog- og landarbeidarar) til arbeidarrørsla. Bull frykta dei ideologiske konsekvensane og åtvare mot å tru at kven som helst kunne ta inn i ”Arbeiderpartiets hotell”.¹²⁴ Ungdomsrørsla var særleg på vakt for å ”holde idéens fane ren ... for alle reformistiske og opportunistiske utglidninger”. *Arbeider-Ungdommen* sende ut varsel mot å sleppe til nyomvende i fremste partileinga, og ville heller ha 30 prosent ”virkelig tenkende og villende socialister” enn 51 prosent veljarar. Dei nye medlemmene må først ”innvies i vårt grunnsyn, det marxistiske”.¹²⁵ Moe hadde sagt det same, og hadde lagt til:

”Vi må lære dem hele det syn på samfundet som er vårt, lære dem å forstå selve kapitalismens mekanisme ... lære dem å analysere alle politiske foreteelser, som vi gjør det.”

Ei slik misjonerande innstilling var eit brot med liberalistisk utdanningsideologi og viska ut skiljet mellom opplysning og propaganda. Men ingen markerte offentleg at dette var eit fundamentalt skilje. Tvert imot tok ungdomsrørsla klår avstand frå politisk nøytralt studiearbeid som t.d. *Arbetarnas Bildningsförbund* (ABF) stod for i Sverige.¹²⁶ I følge kritikaren Ture Nerman likna førelesingane til ABF på ei turistreise gjennom

¹²² *Arbeider-Ungdommen*, 2.11.29.

¹²³ *Arbeiderbladet*, 13.09.30. Finn Moe var da journalist i bladet.

¹²⁴ *Arbeiderbladet*, 13.08.1929.

¹²⁵ *Arbeider-Ungdommen*, 14.03.1930 og 07.11.1930.

¹²⁶ *Arbeider-Ungdommen*, 14.03.1930.

den borgarlege kulturen.¹²⁷ Norske sosialistar var like kritiske som Nerman. ABF si nøytrale haldning står som ”noget fremmed, som en bastard blandt våre øvrige arbeiderorganisasjoner”, hevda Aase Lionæs. Ho viste til at alle skolar oppseda elevane i samsvar med borgarleg livssyn og kultur, og meinte at oppgåva til sosialistiske studieorganisasjonar var å rive ungdommen ut av dette livssynet. Vi skal utdanne agitatorar for sosialismen og vårt parti for å

”slå ned kirkens og reaksjonens fordummende innflytelse på den opvoksende slekt. Vi trenger dem (dvs. studieorganisasjonar) og vil utnytte dem i fremskrittets tjeneste!”¹²⁸

Det separatistiske synet gav derfor ei sterk motivering for å satse på opplysningsarbeidet, og Aase Lionæs og Finn Moe ville begge ”gi mer plass for virkelig socialistisk opplysningsvirksomhet” i staden for det kontinuerlege valarbeidet.

13.9 Nytt oppsving i opplysningsarbeidet

Samanslåinga i 1927 av Arbeidarpartiet og Norges socialdemokratiske arbeidarparti og samlinga av dei to eksisterande ungdomsorganisasjonane¹²⁹ representerte ein mektig stimulans for å ta opp igjen opplysningsarbeidet. Kravet om fornya innsats på dette området meldte seg ”spontant ... efter den store samlingskongress”, hevda Arthur Olsen i LO.¹³⁰ Nettopp LO fekk merke dei negative verknadene av partikløyvingane og var ein pådrivar i samlingsprosessen. Det interessante er at Olsen også mana til å ta opp den kulturelle kampen og ville ha eit eige opplysningsforbund til å ta seg av kulturreisinga. Arbeidarrørsla hadde konsentrert seg for einseitig om økonomi og organisasjonen si kampkraft, ”dens kvantitative styrke” og dyrka ”økonomisk og historisk viden”. Men no argumenterte han for å ”øke bevegelsens kvalitative styrke” slik at ein kunne sørgje for å legge ”det sunde, solide åndelige grunnlag”. Olsen likestilte den kulturelle rørsla med den faglege, politiske og kooperative, og utan det kulturelle grunnlaget ville arbeidarrørsla bli ein koloss på leirføter, hevda han. Han argumenterte med andre ord på same måte som Gramsci for at rørsla måtte vinne det kulturelle og ideologiske hegemoniet, ”skape en socialistisk tenkende slekt”, for å kunne erobre den politiske og økonomiske makta i samfunnet og utøve denne makta. Indirekte gikk han mot leninismen som ville sette den politiske og økonomiske revolusjonen framfor det kulturelle og ideologiske arbeidet. Men Olsen var leninistisk når han ville at opplysningsarbeidet skulle bli leia frå sentralt hald.

Samtidig mana også redaktør Ole Øisang, som nemnd framfor, til kulturreising, og dette vart også følgd opp med tiltak. I november 1927 vart foreininga *Kunst for folket* danna i Bergen. Same året byrja *Arbeider-Magasinet* å kome ut, og eit par år etter vart *Folketeaterforeningen* stifta. *Østkantutstillinga*, ei permanent bokutstilling som vende

¹²⁷ Åkerstedt, 1967, s. 102. Leiinga i ABF med Gunnar Hirdmann i spissen, avviste klårt separatismen og kravet om klassekambildning.

¹²⁸ *Arbeider-Ungdommen*, 22.08.1930.

¹²⁹ Norges socialdemokratiske ungdomsforbund og Venstre kommunistisk ungdomsfylking gjekk saman til *Arbeidernes ungdomsfylking* (AUF).

¹³⁰ *Meddelelsesbladet*, 1927, s. 499.

seg til arbeidarklassen, kan også nemnast. Striden omkring namneskiftet frå Trondhjem til Nidaros, gav støyten til at Arbeidarpartiet nedsette *Språk og kulturkomitéen* i 1929.¹³¹ Det allmenne studiearbeidet tok seg opp igjen. Nye lokallag som t.d. *Arbeiderlaget Karl Marx* i Trondheim sette opplysningsarbeidet på dagsordenen. Formålet for laget var å arrangere møte med foredrag og diskusjon om aktuelle politiske spørsmål, eller som det heitte i § 1 i lovene, å agitere for sosialismen og ta opp saker for å dyktiggjere medlemmene til aktiv deltaking i rørsle og i samfunnet.¹³² Sentralstyret i Arbeidarpartiet oppretta i 1928 *Felleskomitéen for arbeidernes opplysningsvirksomhet* som i første omgang fekk til oppgåve å utarbeide planar for studie- og skoleverksemda.¹³³ Fleire kveldsskolar kom i gang igjen, sjølv om den offentlege støtta var tatt bort.¹³⁴ Felleskomitéen, som utarbeidde normalplanar for skolane, tilrådde sterk konsentrasjon omkring sosialismen si historie og teori. Dette temaet fekk 48 undervisningstimar mot berre 12 timar kvar til norsk og praktisk organisasjonsarbeid.¹³⁵ Den sosialistiske dagskolen i Oslo kom også i gang igjen etter å ha ligge nede i noen år, og i 1932 vart ein ny dagskole oppretta i Trondheim.¹³⁶

Ved sidan av den politiske arbeidarrørsle dreiv studentorganisasjonen *Mot Dag*, oppretta 1922, eit aktivt studie- og skoleringsarbeid. *Mot Dag* var i starten ei partiforeining under Arbeidarpartiet, men hadde eit skiftande og problematisk tilhøve til Arbeidarpartiet og Kommunistpartiet. Organisasjonen rekrutterte vesentleg mellom studentar i Oslo, men fekk også frå 1927 ei avdeling i Trondheim. I 1925, da *Mot Dag* vart ekskludert frå Arbeidarpartiet, starta organisasjonen *Arbeidernes Aftenskole* i samarbeid med ein annan studentorganisasjon, *Clarté*. Også denne kveldsskolen fekk ei lokalavdeling i Trondheim frå 1928. Medan den ”prinsipielt sosialistiske side ved virksomheten fikk ... skratne kår” vart det ”*Mot Dag* som kom til å forvalte denne del av bevegelsens virksomhet gjennom den viktige overgangsperioden 1923–32 – naturligvis ved siden av NKP”, skriv Trygve Bull i memoarane sine.¹³⁷

Studiesirkelen som arbeidsform fekk eit nytt oppsving, ja, det var i røynda først frå slutten av 20-åra at denne slo igjennom. Studiearbeidet var tema på samlingskongressen mellom ungdomsorganisasjonane i 1927, og denne oppmoda ungdomslaga til å få i gang studiesirkklar eller diskusjonsklubbar. Opplysnings- og studiearbeidet måtte gå hand i hand med praktisk organisasjonsarbeid og kamp, heitte det i fråsegna frå felleskomitéen.¹³⁸ Det var framleis ungdomsrørsle som gjekk i spissen for å organisere studiesirkklar, og som hjelp i arbeidet utarbeidde Harald Langhelle ei rettleiing for studiearbeidet i AUF.¹³⁹ Men det byrja sakte med 25 sirkklar vinteren 1928-29 og 82

¹³¹ Hersoug, 1979.

¹³² Protokoll, Arbeiderlaget Karl Marx, 1927 – 38, Arbeiderbevegelsens arkiv i Trondheim.

¹³³ Kokkvoll, 1981, s. 211.

¹³⁴ *Meddelsesbladet*, 1928 s. 52 rapporterte om 25 kveldsskolar som kom i gang om hausten.

¹³⁵ DNA, beretning 1928, s. 33.

¹³⁶ *Arbeider-Ungdommen*, 10.06.1932.

¹³⁷ Opplysningsarbeidet til organisasjonen *Mot Dag* blir ikkje tatt opp her. Men eg viser til boka til Bull om *Mot Dag og Erling Falk*, Cappelen 1955. Om *Clarté*, sjå m.a. opplysningar i *Arbeidernes leksikon*, 1932–36.

¹³⁸ AUF, landsmøteprotokoll, 1927.

¹³⁹ Langhelle, 1928.

sirklar – derav femti i Oslo - i løpet av 1930.¹⁴⁰ AUF hadde i alt 270 lag på denne tida, slik at det var eit fåtal av lag som følgde oppmodinga om å sette i gang studiearbeid.

Ved sidan av ungdomsrørsla ivra også krefter innan LO for å styrke opplysningsarbeidet. Eit innlegg i Meddelelsesbladet i 1929 kravde at fagforeiningane måtte bli

”mere opplysningsorganer enn agitasjonsapparater. ... Opplysningsarbeidet vil jo allikevel få en agitasjonsmessig karakter ... det langsiktige mål (er) å *utdanne og skolere medlemmene med innstilling på overtagelse av samfundsmakten*. ... Kunnskap er makt!” Det gjeld derfor ”å skaffe arbeiderne de åndelege våben og den utrustning som behøves, ikke bare for å erobre samfundsmakten, men for å kunne beholde makten og benytte den!”¹⁴¹

Dette vart også strategien framover, og tanken var no moden for eit opplysningsforbund som skulle ta seg av og føre an i kulturkampen og opplysningsarbeidet. *Felleskomiteen for Arbeidernes Opplysningsvirksomhet* utarbeidde konkrete retningslinjer som landsmøtet i Arbeidarpartiet godkjende i 1930. *Arbeidernes Opplysningsforbund* vart så oppretta året etter.

13.9.1 Årsaker til oppsvinget

Den nye satsinga på opplysningsarbeid kan sjåast på som eit strategisk skifte i arbeidarørsla. Revolusjonen hadde uteblitt, og rørsla måtte, som Meddelsesbladet var inne på, gå inn på den meir langsiktige strategien om makt og hegemoni. Kunnskap var altså makt, og utviklinga både i arbeidslivet og i samfunnslivet kravde stadig meir kunnskap. Maktkampen vart meir og meir ein ”kamp mellom klassenes intelligens og dyktighet”, meinte Langhelle.¹⁴² Halvdan Koht sa det på ein annan måte: Klassestriden vart meir og meir ein kulturstrid etter som underklassen reiste seg.¹⁴³ Det var også teikn i tida til ein skjerpå kulturstrid. Dei borgarlege partia hadde erklært kulturpause av økonomiske grunnar. Dei lanserte skolereformene vart det lite av, tvert imot kom nedskjeringar på skole- og kulturfronten. Løyvingane til kveldsskolar og folkeakademi vart tatt bort. Borgarskapet gikk og til motoffensiv mot arbeidarrørsla. Fedrelandslaget, skipa i 1925, førte an i den kampen.

Men først og fremst var det klassesamlinga i 1927, den massive framgangen ved Stortingsvalet same året og kommunevalet året etter som opna for ein ny strategi. Desse resultata fekk to konsekvensar. Framgangen vekte for det første større håp om at arbeidarrørsla kunne vinne fleirtalsmakt gjennom demokratiske val, og behovet auka for praktisk og politisk utdanning av nye tillitsvalde i kommunestyre og offentlege organ. Men framgangen skapte også frykt for kva ideologiske følgjer den endra sosiale samansetjinga av veljargrunnlaget ville få, og det gav grunn for å satse meir på ideologisk opplysning.

¹⁴⁰ AUF, landsmøteprotokoll, 1931, s. 101; DNA, beretning, 1930.

¹⁴¹ *Meddelelsesbladet*, 1929, s. 69–70.

¹⁴² Langhelle, 1928, s. 4.

¹⁴³ *Arbeiderbladet*, 29.01.30.

Men framgangen for Arbeidarpartiet skremde motstandarane som mobiliserte sterkt føre Stortingsvalet i 1930. Det resulterte i eit tilbakeslag for partiet - noe som både vart tolka som effekt av borgarleg propaganda og agitasjon og ”det arbeidende folks mangel på opplysning”. Valkampen lærte arbeidarrørsla at opplysning måtte til for å motverke borgarleg agitasjon og at det måtte satsast meir på å ”utdanne de unge arbeidere ... til bevisste socialister”.¹⁴⁴ Det var nærliggjande å slå til med same effektive våpen - og planen om eit eige opplysningsforbund fekk no full tilslutning i parti- og fagrørsla.

Oppsvinget i studie- og skoleringsarbeidet mot slutten av 1920-åra kan og ha samanheng med nedkorta arbeidstid og auka fritid. For studiearbeid vart knytt til fritida.¹⁴⁵ Dessutan var mange arbeidslause i store periodar og fekk ei tvungen fritid som kunne nyttast positivt til studiar. Men om arbeidsløysa fekk ein slik effekt er uvisst.

Den teknologiske utviklinga fremja vilkåra for opplysning. Mange sette store voner til film som medium for opplysning,¹⁴⁶ og frå 1925 kom dei første prøvesendingane med kringkasting i gang. Men for det organiserte opplysningsarbeidet til arbeidarrørsla var nok inspirasjonen frå Danmark og Sverige særleg viktig. I motsetning til utviklinga i Norge hadde arbeidaropplysninga der stor framgang i 1920-åra, og dansk arbeidarrørslle følgde Sverige sitt eksempel og skipa *Arbejdernes oplysningsforbund* i 1924. AOF hadde derfor to klare føredøme som eg skal kome tilbake til.

¹⁴⁴ Håkon Lie i *Arbeider-Ungdommen*, 30.01.1930.

¹⁴⁵ Langhelle, 128.

¹⁴⁶ Diesen, 1995.

14 ARBEIDAROPPLYSNINGA UNDER AOF

Grunngivinga for å skipe *Arbeidernes opplysningsforbund* (AOF) var å ha eit apparat til å organisere og leie opplysningsarbeidet. Formålet var å gjere AOF til

”ledd i arbeidernes socialistiske klassekamp og arbeide for den norske arbeiderklassens økonomiske og politiske skoloring og for en høinelse av dens åndelige og kulturelle nivå”.

Verksemda skulle i hovudsak rettast innover, og oppgåva var først og fremst å gi medlemmene ei politisk utdanning for å kunne ”dyktiggjøre sig for de kampene som kommer”. For socialismen kan bare bygges på kunnskap, heitte det.¹ Dernest skulle AOF drive praktisk skoloring for å dyktiggjere medlemmene for organisasjonsarbeid og deltaking i det offentlege livet. AOF skulle slik yte ”støttarbeide for partiet, fagbevegelsen og kooperasjonen”. Endeleg var formålet å vere eit allmennkulturelt opplysningsorgan for å tilføre arbeidarklassen meir opplysning og ein høgare kultur.

Gjennom dette indre opprustningsarbeidet skulle kvart medlem bli ein levande agitator for partiet og fagrørsla. Opplysning og propaganda var frå starten to sider av same sak, slik som Lenin hadde gjort gjeldande i Sovjet. Arbeidarrørsla var i byrjinga av 30-åra enno inne i ein propagandafase, men med AOF vart strategien dreia mot å erobre makta gjennom skoloring og kunnskap. Partiet gjorde det til ei plikt for arbeidarane å ruste seg åndeleg, for dei skulle erobre samfunnet for sitt livssyn og sin politikk.² Å vere ein god talsmann for partiet, er eit spørsmål om kunnskap, sa Håkon Lie i 1933.³ Kravet til kvar einskild om å ”høine sitt kulturelle nivå”, som studierettleiingane gjentok,⁴ var såleis ikkje mynta på å tene individuell karriere og åndeleg vekst, men det var eit kollektiv krav og uttrykk for ei solidarisk gjerning som skulle kome klassen til gode. Ein AUF-ungdom i Stavanger formulerte dette slik i den handskrivne lagsavisa *Knyttneven* i 1933;

”Målet med opplysningsarbeidet er først og fremst å dyktiggjøre sig, ikkje for sin egen part, men for den klassen du representerer”.⁵

Formelt var AOF ein organisasjon med kollektiv tilslutning frå Landsorganisasjonen (LO), ei rekkje større fag- og industriforbund, Arbeidarpartiet (DNA) og Arbeidernes ungdomsfylking (AUF). Øvste organ var representantskapet på 24 medlemmer som var valt av sentralstyra i hovudorganisasjonane. Fagforbunda hadde halvparten av

¹ AOF: Oplysningsvirksomheten i arbeiderbevegelsen, 1931.

² *Arbeiderbladet*, 23.03.1931.

³ AOF, beretning, 1933.

⁴ Studierettleiing i fagforeiningskunnskap, 1937.

⁵ Her sitert frå Roalkvam, 1996.

medlemmene i representantskapet, partiet hadde 8 og AUF 4.⁶ Det var med andre ord eit opplysningsorgan som var heilt styrt av og underlagt kontrollen til fagrørsla og partiet.

Arbeidsoppgåvene som vart lagt inn under AOF, var å leie Den sosialistiske dagskolen i Oslo, støtte kveldsskolar og gi ut studierettleingar, lærebøker, ”alt slags studiemateriell ... (og) alle slags hjelpemidler”, arrangere kurs, formidle foredrag, arbeide for å opprette arbeidarbibliotek og omsette sosialistisk litteratur. AOF skulle elles føre vidare arbeidet for å opprette ein arbeidarhøgskole og andre arbeidarungdomsskolar. Stiftarane nemnde også arbeidet for å fremje sansen for god kunst og at AOF skulle ta i bruk lysbilde og film i opplysningsarbeidet si teneste.⁷

14.1 Nordiske føredøme

Det var fleire føredøme for AOF. *The Workers' Educational Association* var skipa i England i 1903. Det svenske *Arbetarnas bildningsförbund* (ABF) kom i 1912, og inspirert av dette skipa det finske sosialdemokratiske partiet ein tilsvarande opplysningsorganisasjon i 1919. Danske socialdemokratar skipa *Arbejdernes oplysningsforbund* i 1924. Alle desse tiltaka var kjende i Norge, men det var særleg den svenske og danske organisasjonen som det norske AOF refererte til ved stiftinga.

14.1.1 Sverige: Arbetarnas bildningsförbund

Tanken om eit eige opplysningsforbund innafor arbeidarrørsla i Sverige oppstod innafor ungdomsrørsla. Idéskapar var Richard Sandler som var studieleiar i det sosialdemokratiske ungdomsforbundet og lærar ved Brunnsvik folkehøgskole. Planen var først å opprette ein arbeidarhøgskole, og ABF vart eit alternativ da dette ikkje lukkast.⁸ Ei utløysande årsak var eit vedtak i Riksdagen i 1912 om statsstøtte til bokinnkjøp i studiesirkklar under føresetnad av at studiesirklane vart organiserte av foreiningar som tilhørde eit større riksförbund. ABF vart dermed lansert som eit sentralorgan for lokale faglege og politiske foreiningar og kom følgjeleg i stand som eit praktisk, rasjonelt og økonomisk tiltak utan noen form for grunngeving i kulturelle idéprogram eller opplysningsideal. Sandler vart vald til studieleiar for ABF, og administrasjonen blei følgjeleg lagt til Brunnsvik dei første åra.

ABF fekk også tilslutning frå kooperative og kulturelle organisasjonane innafor arbeidarrørsla og samarbeidde nært med IOGT om m.a. eit felles medlemsblad.⁹ Fleire sosialdemokratar var og aktive i frikyrkjerørsla, og det nære sambandet til desse to rørsleane påverka truleg kampmetodane i arbeidarrørsla.¹⁰

Under leiarskap av Sandler la ABF vekt på å stimulere til eit allment opplysningsarbeid (folkbildning). Sandler hevda at sosialismen var på veg inn i eit tredje stadium, den

⁶ AOF: Opplysningsvirksomheten i arbeiderbevegelsen, 1931; AUF, landsmøteprotokoll, 1931.

⁷ AOF: Opplysningsvirksomheten i arbeiderbevegelsen, 1931, 1935 og 1936.

⁸ Heffler, 1962; Gustavsson, 1991.

⁹ Heffler, 1962.

¹⁰ Gustavsson et.al. 1979, s. 168. I si doktoravhandling *Folkbildning i rörelse* (1985) har Lars Arvidson samanlikna det pedagogiske synet innafor svensk arbeidarrørsla og frikyrkjerørsla..

kulturelle sosialismen, som avløyste den utopiske og marxistiske fasen.¹¹ Opplysning eller bildning var etter synet til Sandler ein føresetnad for det sosialistiske samfunnet. Opplysning skulle fremje den fornuftige sosialismen og tryggje gjennomføringa av sosialistiske reformer.¹² Medborgaropplysning, personleg utvikling og sjølvopplysning ("sjølvbildning") var dei tre opplysningsideala som prega den svenske arbeidaropplysninga.¹³ Dei fremste leiarane tok klårt avstand frå indoktrinering og propaganda i opplysningsarbeidet. Gunnar Hirdman, som overtok som studierektor i ABF frå 1932, fastslo dette året at

"det måste gå en klar skiljegräns mellan propaganda och bildningsarbete. Propagandaen är till för att bibringa människor de "rätta" åsikterna, men bildningsarbetet är till för att ge människorna ökade insikter".¹⁴

Det var slett ikkje semje om denne nøytrale og liberale haldninga i opplysningsarbeidet. Men likevel var så godt som alle sosialistiske organisasjonar og retningar med i ABF. Forbundet konsentrerte seg om si praktiske og koordinerande rolle, og først i 1938 fekk det sine første "grundsatser". Desse stadfesta retningslinene som ABF alltid hadde arbeidd etter:

"Arbetarnas bildningsförbund vill genom en fri och frivillig, partipolitisk obunden och religiöst neutral bildningsverksamhet, på demokratisk grund, fostra sina medlemmer för arbetarrörelsen och samhället samt göra kulturvärdena tillgängliga för alla medborgare."¹⁵

Det var denne nøytrale haldninga Aase Lionæs karakteriserte som noe framand og "en bastard blant våre øvrige arbeiderorganisasjoner". Men den omfangsrrike studieverksemda i Sverige imponerte. Dei offisielle tala for 1930–31 var 3.430 sirkclar med 48.000 deltakarar, og 1.063 bibliotek med 323.000 bøker.¹⁶ Medan sosialistane i Norge hadde brukt kreftene på intern politisk strid i 1920-åra, hadde dei svenske kameratane oppretta studiesirkclar. Dei orienterte seg også langt meir mot allmenndanning, og relativt få studerte sosialismen.

Partimedlemmene valde heller å studere skjønnlitteratur, stats- og kommunalkunnskap. Av dei 3.430 sirkclane i arbeid i 1930–31 tok over halvparten opp studiar i framande språk eller kultur- hobby- og fritidsemne.¹⁷ Ei svensk undersøking konkluderte med at

"Bilden är genomgående att förvaltningsämnen dominerar klart över politisk skolning. Den tendensen blir allt klarare under 20- og 30-talen."¹⁸

¹¹ Gustavsson, 1991, s. 109.

¹² Åkerstedt, 1967, s. 70.

¹³ Gustavsson, 1991.

¹⁴ Johansson, 1985, s. 55.

¹⁵ Johansson, 1985, s. 55.

¹⁶ Heffler, 1962:301. Jmf. Håkon Lie på landsmøtet i AUF, 1931, der han refererte til denne "veldige forelesningsvirksomhet".

¹⁷ Arvidson, 1985, s. 144.

¹⁸ Gustavsson et. al., 1972, s. 202.

Det norske AOF kopierte altså ikkje ABF og tok direkte avstand frå nøytralitetslina og frå Hirdman som avviste klassekampbildung. Den norske retorikken var at opplysningsarbeidet hadde til mål å oppdra dei unge til verdifulle klassekjemparar¹⁹ og bevisste sosialistar.²⁰ Håkon Lie uttrykte det klart i 1931 at ein måtte unngå ”den fare at studiearbeidet nu kan gli bort fra sitt klare socialistiske innhold til et nøytralt, objektivt ’bildningsarbeite’...”.²¹ Men den store studieaktiviteten i svensk ABF imponerte. For ”kunnskap i sig selv er en stor personlig berikelse”, framheva t.d. redaktør Ole Øisang, og fordi svensk arbeidarrørslе verdsette så sterkt folkbildningsarbeidet, stod svenske arbeidarar ”betydelig” over dei norske i kunnskap og i trong til å ”erhverve sig kunnskap”.²²

14.1.2 Danmark: Arbejdernes oplysningsforbund

I større grad enn ABF tente likevel det danske AOF og den organisasjonsform dette hadde, ”som direkte forbillede for os”, hevda Håkon Lie.²³ Den danske arbeidaropplysninga hadde lange tradisjonar, men som i Sverige og i Norge var det eit skisma mellom dei som propaganderte for klassespesifikk og klassekamporientert opplysningsarbeid, og dei som gjekk inn for eit meir allmenndannande opplysningsarbeid.²⁴ I 1920-åra dreia interessa mot det siste. Danske sosialdemokratrar deltok på internasjonale møte om kultur- og opplysningsspørsmålet, og henta inspirasjon og føredøme frå Belgia, Tyskland, England og Sverige. Eit utval nedsett av Det sosialdemokratiske partiet gikk så inn for å opprette eit opplysningsforbund bygd på ”de fire Stammer i den danske Arbejderbevægelse: Fagorganisationerne, den politiske Bevægelse, Kooperationen og Ungdomsforeningerne”.²⁵ Motiveringa var særleg at det sosialdemokratiske partiet, som snart var det største i landet, måtte førebu seg på å regjere og administrere. Dersom arbeidarklassen skulle vinne fram, måtte arbeidarane vere ”sine Modstandere jævnbyrdige og overlegne”, heitte det. Formålet var også å skolere medlemmene for å verne om og styrke organisasjonsbygninga.

Eldsjela bak arbeidaropplysninga og den første leiaren i AOF, Harald Jensen, såg det slik at AOF skulle spreie opplysning ut til arbeidarklassen på same måte som den grundtvigianske rørsla vekte og opplyste bøndene. Ho hadde gjort mye for å frigjere bøndene i førre århundre, men no venta arbeidarane på si frigjering, hevda Jensen.²⁶ AOF blei såleis forankra innafor tradisjonen til dansk folkeopplysning og la opp til eit breidt opplysningsarbeid basert på foredrag, studiearbeid (*studiekredser*) og kveldsskolar.²⁷

AOF blei møtt med velvilje og interesse frå alle innafor arbeidarrørsla. Gjennom kollektivt medlemskap vart økonomien trygga med faste kontingentar, og forbundet vart

¹⁹ Ungdomskongressen, 1927.

²⁰ AUF, landsmøtet, 1931.

²¹ AUF, landsmøteprotokoll, 1931, s. 101.

²² Protokoll, Arbeiderlaget Karl Marx, 07.01.1930.

²³ AUF, landsmøteprotokoll, 1931.

²⁴ Skovmand, 1949; Jensen, 1981.

²⁵ Skovmand, 1949, s. 183.

²⁶ Skovmand, 1949, s. 186.

²⁷ Stubtoft, 1999.

bygd ut med amtsforeiningar og lokale, frittstående opplysningsutval som koordinerte opplysningsarbeidet til dei lokale medlemsforeiningane.²⁸ At sosialdemokratane danna regjering på vårparten 1924 skapte ein god bakgrunn for arbeidet, og AOF fekk frå starten statsstøtte. Lov om Aftenskolen i 1930 opna for å organisere studiesirkklar (studiekredser) som kveldsskolar, og AOF kunne da drive kveldsskolar med statsstøtte. AOF satsa i tillegg på eigne arbeidarskolar eller partiskolar for å utdanne leiarar. I slutten av 1920-talet eksisterte eit ti-tals slike, men dei kom aldri til å svare heilt til forventningane. AOF kjøpte Roskilde folkehøgskole i 1929, og i tillegg arrangerte AOF kurs på andre folkehøgskolane.²⁹

Aktiviteten i dansk arbeidaropplysning steig altså sterkt i 1920-åra, men kunne ikkje måle seg med den svenske. Da AOF i Norge vart skipa, var det ca. 500 ”studiekredser” i dansk AOF. Men foredragsverksemda var tradisjonelt stor, og AOF samarbeidde med Folkeuniversitetet om foredrag. Lokale opplysningsavdelingar av AOF fungerte mange stader som folkeuniversitetsforeiningar.³⁰ AOF var også med på opprettinga av *Fællesrådet for folkeopdragelse* i 1925. AOF stilte seg altså ikkje utanfor det borgarlege samfunnet. Men det var kritisk til det og erklærte at arbeidaropplysninga aldri kunne vere nøytral og upolitisk.³¹ AOF måtte derfor tåle at borgarlege politikarar skulda det for å drive partiprega opplysning, og det var ofte motstand i sokneråda mot å leie ut skolelokala til foredrag som AOF arrangerte.³²

For dei norske sosialistane tente organisasjonsforma med kollektivt medlemskap i det danske AOF som førebilde. Det gav opplysningsforbundet ein sterk økonomisk basis. Men at det i tillegg fekk statsstøtte, var uaktuelt å tenkje på i Norge. For i Norge var det klassen og ikkje folket AOF skulle tene.

14.2 Studie- og skoleringsarbeidet

Ei hovudoppgåve for det norske AOF var som nemnd å leie og organisere studie- og skoleringsarbeidet og skaffe materiell og hjelpemiddel til dette. Formene for studie- og skoleringsarbeidet var etablerte frå før, og i hovudsak var det fire slike; kveldsskolar, dagskolar, studiesirkklar og kurs. I 1930-åra utbygde AOF denne verksemda ved å organisere og støtte fleire tiltak og sørgje for studieplanar, litteratur og andre hjelpemiddel.

14.2.1 Kveldsskolar

Kveldsskolane hadde lange tradisjonar i vaksenopplæringa og i studierettleiinga til Harald Langhelle frå 1928, var kveldsskolar å føretrekkje framfor studiesirkklar, fordi skolar gav størst resultat. Inntil nyleg var kveldsskolar sett på som det einaste middel i opplysningsarbeidet som dugde til noe, heitte det også i den første årsmeldinga til AOF (1932). Under leiing av AOF fekk kveldsskolane i arbeidarrørsla eit nytt oppsving. Det

²⁸ Stubtoft, 1999, s. 43.

²⁹ Skovmand, 1949, s. 206 og 216.

³⁰ Skovmand, 1949, s. 193.

³¹ Stubtoft, 1999, s. 119.

³² Skovmand, 1949; Stubtoft, 1999.

var oftast lokale opplysningskomitear med representantar for arbeidarungdomslag, fag- og partiforeiningar som leia skolane.³³ Talet på skolar auka frå 47 vinteren 1931-32 til 77 i 1933-34. Deretter vart det igjen færre skolar som arbeidarrørsla dreiv. Grunnen til nedgangen var at somme kommunar gav økonomisk støtte til kommunalt drivne kveldsskolar, og i 1934 løyvde regjeringa noen tusen kroner til kveldsskolar som ledd i kampen mot arbeidsløysa. Da Arbeidarregjeringa frå 1935 innførte faste tilskott til kommunale kveldsskolar, oppfordra AOF å støtte desse framfor å sette i gang egne skolar. I det interne skoleringsarbeidet overtok studiesirklane rangen framfor kveldsskolane, og dei konkurrerte dessutan med andre aktivitetar i arbeidarrørsla. Hausten 1936 vart t.d. all interesse retta mot valkampen slik at kveldsskolane kom ikkje i gang før etter nyttår.³⁴

Kveldsskolane i regi av arbeidarrørsla fekk dermed eit kort oppsving og eit mindre omfang enn t.d. i Danmark. Det årlege elevtalet i 1930-åra varierte mellom 1.200 og 2.000, og i hovudsak var det menn som deltok. I 1931-32 var knapt ti prosent av elevane kvinner. Vi kjenner ikkje aldersfordelinga. Men sidan ungdomsfylkinga (AUF) og dei lokale arbeidarungdomslaga var dei ivrigaste forkjemparar for skolar og studiar, er det grunn til å tru at elevane i hovudsak var ungdomar. Lærarane var i stor grad arbeidarrørsla sine egne folk som hadde høveleg teoretisk eller praktisk utdanning. Men i noen tilfelle nytta AOF også ikkje-medlemmer frå den høgre skolen eller folkeskolen.³⁵

I gjennomsnitt hadde kveldsskolane 60 timar undervisning. I følgje tilrådde normalplanar var hovudfaga norsk, sosialisme og praktisk organisasjonsarbeid. Fagrørsla, samvirkerørsla og partiet sitt program og historie var andre emne, men med noen færre timar. Det vart og tilrådd å ta med fag som økonomisk geografi, samfunnsøkonomi, retorikk og journalistikk. Etter 1935 kom kommunalkunnskap inn som eit særleg aktuelt emne. Ser ein på samla undervisningstimar som vart rapportert inn frå 1931 til 1938, hadde norsk nesten femteparten av timane, samfunnsfaga vel fjerdeparten og orientering om arbeidarrørsla og sosialismen vel halvparten.

Tabell 14.1 Undervisningstimar i kveldsskolane til AOF 1931–38

Norsk	Samfunnsfag	Sosialisme/arb.rørsla	Sum
4.274 timar	6.362 timar	11.908 timar	22.544 timar
19 %	28 %	53 %	100 %

Kjelde: AOF, Beretning, 1932-38

I Oslo og Trondheim fanst *Arbeidernes Aftenskole* som Mot Dag og sosialistiske studentforeininga Clarté stod bak. Denne var uavhengig av AOF og partiet, men fikk noe økonomisk støtte av somme fagforeiningar. Skolen hadde eit klart elitepreg og ville "få elevane til å trenge inn i det teoretiske grunnlag for all arbeiderbevegelse, marxismen" og gi dei "fast og sikker kunnskap" i ei verd som var i "opløsning" og prega av "forvirring og motløshet".³⁶ I Trondheim var skolen dels lagt opp som større kurs med kjende personar som o.r. sakfører O. C. Gundersen, dr. R. Tambs Lyche og dr.

³³ AOF, beretning, 1932.

³⁴ AOF, beretningar, 1935 og 1936.

³⁵ AOF, beretningar, 1932 – 38.

³⁶ Brosjyre for skolen, 1935, Arbeiderbevegelsens arkiv i Trondheim.

C. V. Lange som førelesarar. Aftenskolen tilbydde dessutan språkopplæring og hadde eit utlånsbibliotek med mye sosialistisk litteratur. I tillegg skjedde ei meir uformell skolering ved at *Skoleforeningen* arrangerte månadlege møte med ”foredrag, diskusjon, opplesning og annen underholdning”.

14.2.2 Dagskolar

Den sosialistiske dagskolen i Oslo som starta i 1920, hadde blitt nedlagt etter få år, men tatt opp igjen etter partisamlinga i 1927. Med unntak av 1932 var skolen i gang til han var avløyst av LO-skolen på Sørmarka i 1938. Dagskolen vart frå 1933 halden på arbeidarrørsla sitt kurscenter på Malmøya utanfor Oslo. Som før var dette ei form for eliteutdanning med formål å skolere organisatorar og studieleiarar.³⁷

Ein dagskole kom også i gang i Trondheim. Initiativet kom frå ein av dei kvinnelege medlemmene i partiet, frk. Johansen, som motiverte framlegget med at skolering og utdanning var åndelege våpen for arbeidarrørsla. Medan ”overklassemennesker” kan kjøpe seg høgare skoleutdanning, må vi sørge for det sjølve, sa Johansen, og ”vett og forstand har også vi fått”. *Arbeider-Avisa* støtta framlegget varmt og såg det slik at arbeidet med å ”gjøre arbeider- og bondeungdommen til bevisste socialister” var eit vilkår ”for å reise en socialistisk kulturbevegelse”.³⁸

Dagskolen i Trondheim kom i gang i 1932 med 26 elevar, og elevane vart rekrutterte frå lokallaga til AUF i Trøndelag. Heile landsdelen var representert, og det synest å vere ein fast regel å ta opp berre ein elev frå kvart lag. Truleg fekk desse økonomisk støtte frå lokallaga – å skolere seg var jo ei kollektiv og ikkje berre ei personleg gjerning. I hovudsak var det menn som fekk denne utdanninga, berre ei eller to kvinner dukka opp på kursa.

Undervisninga var konsentrert til to-tre veker om forsommaren og veksla mellom førelesingar, studiesirkelarbeid og praktisk organisasjonsarbeid med foredrags- og diskusjonsøvingar. Fagkrinsen skilde seg lite ut frå det som var vanleg i kveldsskolane, men dagskolen la noe større vekt på teori og historia til arbeidarrørsla. Norsk og rekning var med, men formålet her var å lære elevane referatskriving, korrespondanse og praktisk rekneskapsførsel. I 1936 vart det under norskfaget tatt med undervisning om ”moderne propaganda”, og nye emne som ”socialpsykologi” og ”nyere litteratur”.³⁹ Desse endringane var, som vi skal sjå, i samsvar med trenden i arbeidaropplysninga under AOF; mindre vekt på ideologi og større interesse for propagandametodar og psykologi.

14.2.3 Studiesirklar

Alt i den første årsmeldinga til AOF heitte det at den frie arbeidsmetoden som studiesirkelen representerte, gjorde denne til ”det høveligste verktøiet i opplysningsarbeidet

³⁷ AOF, beretningar 1932-38.

³⁸ *Arbeider-Avisa*, 1.12.1930.

³⁹ Protokoll, Den sosialistiske dagskolen for Trøndelag, 1931-37, Arbeiderbevegelsens arkiv i Trondheim.

blant voksne”. AOF agiterte mye for å få medlemmer og lokallag til å organisere studiesirklar og kom stadig tilbake til at denne studieforma vart for lite nytta. Som før var ungdomsrørsla ei drivkraft i å få tatt studiesirkelen i bruk. Denne var ”selve grunnvollen i opplysningsarbeidet”.⁴⁰

Det som gjorde studiesirkelen så høveleg, var at denne studieforma kombinerte idealet om sjøvlværing med læring i fellesskap. Vegem til forstandsopplysning gjekk gjennom studiesirklar, kveldsskolar og først og fremst ”gjennom selvstudium”, hevda t.d. Aase Lionæs. Hennar tilvising for å samle kunnskap var å pløye gjennom aviser og tidsskrift, klippe ut og samle, og dernest finne dei rette bøkene.⁴¹ Ole Øisang framheva tre middel til ”intellektuell dyktiggjørelse”; lesing av all slags verdifull litteratur, studiesirkelen og gode foredrag.⁴² Han framheva autodidakten, fordi kunnskapen for han blir kjærare, meir verdifull og dyrebar enn for andre.⁴³ Samtidig var sjølvstudiet ei kjelde til personleg utvikling:

”Det er på utviklingen av dette åndelige selvarbeid at den enkelte vokser, at hans personlighet utvikles.”⁴⁴

Studiesirkelen var ei form for kollektiv sjøvlværing og innebar det ”store spranget over til selvvirksomhet”.⁴⁵ Det beste utgangspunktet for ein sirkel var den som kameratkretsen danna for å lære seg noe i fellesskap, hevda Trygve Bratteli.⁴⁶ Men å danne ein studiesirkel for å lære andre og nye medlemmer noe, gir sjeldan resultat, meinte han. Poenget med studiesirkelen var læring i og gjennom fellesskapet. Ved å arbeide i fellesskap utvikla ein dessutan solidaritet, meinte Håkon Lie:

”Den personlige innforlivelse i vår sak skjer i den enkle kameratkrets som studieciirkelen skal være ... socialismen må oppleves i et fellesskap.”⁴⁷

Gjennom denne kollektive sjøvlværinga kunne arbeidsfolk bryte ut av stengslene og kompensere for mangelfull formell utdanning. For kunnskapen fanst i bøker, og med lesetrening kunne ein studiesirkel ta opp kva emne som helst. Gjennom gode lærebøker hadde alle sjansen til å bli ekspertar.⁴⁸ Slik som pionerane for studiesirkel-metoden hadde framheva, meinte også sosialistane at studiearbeidet måtte begynne med boka og lesinga. Ja, utan bøker var det ikkje muleg å studere.⁴⁹

”I bøkene er nedlagt summen av den menneskelige erfaring og viden. Vi har bare å øse av kilden”.⁵⁰

⁴⁰ AOF, beretning, 1935; *Arbeider-Ungdommen*, 07.11.1936.

⁴¹ *Arbeider-Ungdommen*, 16.11.1929.

⁴² *Arbeider-Avisa*, 14.12.1931.

⁴³ *Arbeider-Ungdommen*, 22.09.1934.

⁴⁴ AOF, beretning, 1935.

⁴⁵ AOF, beretning, 1934.

⁴⁶ *Arbeider-Ungdommen*, 25.11.1933.

⁴⁷ *Arbeider-Ungdommen*, 07.11.1936.

⁴⁸ AOF, beretning, 1935.

⁴⁹ Langhelle, 1928. Også Arvid G. Hansen sette boka i sentrum (kap. 13).

⁵⁰ Øisang i *Arbeider-Ungdommen*, 22.09.1934.

14.2.3.1 Typar av studiesirklar

Ein studiesirkel kunne vere med eller utan lærar, men dei fleste hadde som Bratteli størst sans for sirkelen utan lærar. For studiesirkelen skulle ikkje vere noen skole, men

”en kameratkrets om boken som studeres. En gruppe i samtale om samfunds- og organisasjonsproblemer. En skole uten skolelærer”.

Studiearbeidet hadde bruk for ein leiar, som organiserte studiet og låg eit hestehovud føre andre, men sjølve læringa bygde på ”innbyrdes hjelp, med alle som lærere og alle som elever”.⁵¹ I sirklane som dreiv planmessige studiar i samsvar med utarbeidde planar, var det likevel ikkje alle som dugde til leiar. Mangel på gode studieleiarar vart vurdert som eit svakt punkt, og stundom nytta som forklaring på at framgangen vart mindre enn mange håpa på. AOF satsa derfor på å skolere studieleiarar, og haldninga var at dei skulle rekrutterast frå eigne rekkjer, for ”stort sett slår den regel til at for arbeiderne er arbeideren selv den beste lærer”.⁵²

Den enklaste forma var *lesesirkelen* der deltakarane samlast om ei eller fleire bøker som dei ville lese og gå igjennom i fellesskap.⁵³ Arbeidarrørsla hadde alltid vurdert skjønnlitteraturen høgt, og AOF oppfordra til å lese skjønnlitteratur av fleire grunnar: Det gav glede, lesetrening og tilfang til den ”ild, glød og begeistring som må drive den sosialistiske arbeiderbevegelse frem”. Å vekke sansen for god og verdifull litteratur var dessutan viktig i kampen mot smusslitteraturen. Det fanst derfor mange reine lesesirklar som tok for seg skjønnlitteratur, og høgtlesing frå litteraturen var innslag i mange andre studiesirklar.⁵⁴

Diskusjonssirkelen var ei form for samtalelag eller diskusjonsklubb som berre kravde ein formann, eit tema for neste møte og ein som innleidde til debatt - eller aller helst to slik at saka kunne bli diskutert frå to motsette synspunkt. Dette var ei fri arbeidsform som ikkje kravde ein plan på førehand og heller ikkje var avhengig av ei grunnbok. Eit utgangspunkt var å samlast omkring foredragsseriar i radioen, og slike lyttargrupper eller radiosirklar fekk etter kvart tilleggsstoff gjennom særskilde programhefte og studiebreve.

Den eigentlege studiesirkelen, eller *foredragssirkelen*, som AOF arbeidde for, var lagt opp som eit planmessig studium av eit tema. Etter at emne eller tema var valt, måtte det utarbeidast ein studieplan. På kvart møte skulle så ein av deltakarane innleie eller halde eit kort foredrag om eit bestemt punkt i planen, og denne oppgåva gjekk på omgang. Men alle medlemmene skulle også førebu seg så godt dei kunne, og derfor var det tilrådd å gå fram etter ei grunnbok i desse foredragssirklane også. Etter foredraget eller innleiinga følgde så diskusjon. Langhelle tilrådde at det blei valt ein sekretær på kvart møte til å lage eit referat, og det skulle lesast opp på neste møte. Rapportar frå sirkelarbeidet viser at mange la vinn på å følgje desse tilrådingane. Om

⁵¹ Arbeiderorganisasjonenes opplysningsvirksomhet i Oslo 1930–31, AOF, Beretning 1931.

⁵² Arbeiderorganisasjonenes opplysningsvirksomhet i Oslo 1930–31, beretning 1931.

⁵³ Langhelle, 1928; *Arbeider-Ungdommen*, 14.03.1930.

⁵⁴ *Arbeider-Avisa*, 14.12.1931; AOF, Opplysningsvirksomheten i arbeiderbevegelsen, 1935.

sirkelen til murararbeidarane i 1931 heitte det at ”9 innledningsforedrag har vært holdt av sirkelmedlemmer. Alle har fungert som dirigenter og sekretærer”.⁵⁵ Fleire meldingar tyder på at det var mye av foredrag i studiesirklane, og det eksisterte ei uklar grense mellom det som vart kalla studiesirkel og foredragskurs.⁵⁶ Men reine foredraga vart i auka grad kritisert for å verke passiviserande for sjølvopplysninga.⁵⁷

Både brevskolane og AOF utarbeidde etter kvart materiell for studiesirklar, og grupper som arbeidde med eit brevkurs, blei da kalla *korrespondansesirklar*. AOF sette store voner til korrespondanseundervisninga og meinte at denne knytte saman ein god studiemåte med ein effektiv organisasjon. Frå 1933 begynte AOF å utarbeide brevkurs i diverse emne. Desse var opphavleg ei naudløysing for å bøte på mangelen på studieleiarar, men vart raskt populære i studiearbeidet. I 1937 såg AOF på korrespondansesirkelen som den pedagogisk beste arbeidsforma i studieringane. Mest fjerdeparten av alle studiesirklane i 1936 hadde gjennomgått eit korrespondanskurs, og AOF tok dette som bevis på at studiearbeidet hadde auka i kvalitet.⁵⁸

14.2.3.2 Aktivitet og deltaking

Oppgåva til AOF var m.a. å utarbeide studieplanar som strukturerte eit tema eller emne i høvelege arbeidsbolkar for sirklane. Etter kvart kom det mange slike studieplanar frå AOF, og tilbodet gjorde at studiesirkelen breidde seg raskt som arbeids- og studieform. Men det konkrete initiativet til å opprette ein studiesirkel kom frå lokale fag- og partiforeiningar eller einskildpersonar. Aktiviteten følgde dels tilbodet på studieplanar, materialsamlingar, korrespondanskurs og den agitasjonen som vart sett inn for å studere visse emne. Men omfanget vart dessutan påverka av andre aktivitetar og prioriteringar som t.d. valførebuingar, ymse kampanjar og presentasjonen av kriseplanane frå Arbeidarpartiet. Den internasjonale situasjonen kunne også spele inn, noe som auken av studiesirklar om temaet fascisme er døme på. Ungdommen var ivrigast i studiearbeidet, og i 1938 hadde Arbeidernes ungdomsfylking 406 studiesirklar åleine, dvs. halvparten av alle sirklane i AOF.

Tabell 14.2 Studiesirklar i AOF og deltakarar 1932-38

År	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938
Sirklar	226	258	304	433	459	522	815
Deltak.	2.997	3.673	4.072	5.722	5.024	6.413	8.266

Kjelde: AOF, Beretningar 1932–38. Statistikken gjeld medlemsbasisen i AOF, ikkje den samla arbeidarrørsla, og AOF fortel at rapportering ufullstendig. Lyttargruppene er her ikkje rekna med til studiesirklar.

Kven som deltok i studiesirklar, veit vi lite om, men det er grunn til å tru at dei fleste var relativt unge. Det vart klaga over at det var vanskeleg å få jenter med, men arbeidarrørsla prøvde å kompensere dette ved å arrangere ymse kurs for jenter. Av

⁵⁵ Arbeiderorganisasjonenes opplysningsvirksomhet i Oslo 1930–31, beretning 1931.

⁵⁶ Arbeiderorganisasjonenes opplysningsvirksomhet i Oslo 1930–31, beretning 1931.

⁵⁷ AOF, beretning, 1934; Det 20de århundre, 1935, s. 368 – 70; Hodne, 1994.

⁵⁸ AOF, beretningar, 1936 og 1937.

statistikken kan vi rekne ut at gjennomsnittleg medlemstal i ein sirkel var 10–14 personar. Tendensen var færre deltakarar pr. sirkel, noe som truleg heng saman med at emna blei fleire og meir varierte og spesialiserte, og mange sirklar hadde relativt få deltakarar.

14.2.3.3 Tema og emne

Som i kvelds- og dagskolane var historia til arbeidarrørsla og sosialistisk teori sentrale tema i studiesirklane. Det historiske perspektivet hadde alltid vore viktige for den ideologiske skoloringa og bevisstgjeringa, og desse emna var tema i 21 prosent av sirklane i 1933. Håkon Lie framheva gjerne at teorien og historia var aller viktigast å studere, ”det er grunnlaget for alt”.⁵⁹ Men sirklane i sosialistisk teori og historie utgjorde ein relativt minkande del av alle utover 1930-talet.

AOF tilrådde generelt at studiesirklane tok fatt i det enkle og grunnleggjande, dvs. praktisk organisasjonsarbeid, emne knytt til faget, organisasjonen og rørsla si historie og reglar og lover i arbeidslivet. Om lag halvparten av studiesirklane studerte praktisk organisasjons- og fagforeiningskunnskap i 1936-37. Det vart elles appellert til medlemmene å velje emne etter interesse, men samtidig framheva verdien av å studere økonomiske spørsmål og norsk næringsliv, særleg etter at DNA lanserte kriseplanane sine. Det vart utarbeidd fleire studieplanar i desse emna som var tilpassa både korrespondanskurs og studiesirklar. Val av tema og emne i studiesirklane var derfor i høg grad resultat av partiagitasjon og tilbodet på studieplanar. I 1931-32 vart t.d. talet på sirklar i AUF fordobla fordi det var lagt fram ein spesiell studieplan for organisasjonskurs i AUF. I siste halvdel av 1930-åra vart kommunalkunnskap, aktuelle politiske spørsmål og tilhøva i næringslivet flittig studert.

Kommunalkunnskap vart kanskje mye valt fordi emnet var godt dekt med studieplanar og bøker, men det vart naturlegvis også framheva som viktige tema for eit parti som hadde regjeringsmakta og 200 ordførarar.⁶⁰ ”Fagbevegelsens økonomiske problemer”, ”Boligspørsmålet” og ”Norsk næringsliv og dets problemer” dukka opp som nye studietilbod i 1938. Fascisme og aktuell politikk kom inn som populære emne da det vart utarbeidd studieplanar i desse tema. AOF orienterte seg i auka grad mot verdspolitikken og lanserte i 1938 studieplanar om ”Krigen i Østen”, ”Spanias frihetskamp” og ”Kampen om Tsjekkoslovakia”.

14.2.4 Kurs

Grensa mellom det AOF kalla kurs og andre studieaktivitetar var flytande. Men det typiske kurset var foredrags- eller førelesingskurset som gikk over ei helg eller ein kveld i veka over ein lengre periode. Emna kunne variere slik som i studiesirkelen, frå aktuell politikk til sosialistisk teori og historie. Fagforeiningskunnskap og økonomiske emne var og hyppige tema. I 1934 var det kriseplanen til Arbeidarpartiet som måtte

⁵⁹ *Arbeider-Ungdomen*, 07.11.1936.

⁶⁰ *Fridom*, 1938, s. 40–41. Av AOF sine 262 korrespondanskurs i 1937–38 var 108 i emnet kommunalkunnskap (*Bok og Bibliotek*, 1939, s. 322).

forklårast. AOF arrangerte kurs for kommunalpolitikarar og tillitsmenn i fagforeiningane og spesielle kurs for kvinner. Elles var det kurs for studieleiarar og instruktørar i teaterarbeid. Slike var også haldne på landsleiarane til Ungdomsfylkinga (AUF) som langt på veg fungerte som studiekurs. Etter svensk mønster byrja AOF også med sommarkurs som var kombinerte studie- og feriekurs. Mange av desse vart haldne på kurscenteret på Malmøya som ofte vart omtala som arbeidarhøgskolen til arbeidarørsla.

Det positive med desse kursa, rapporterte AOF, var at dei førte saman by- og landsungdom og arbeidarar frå ulike kantar av landet til utveksling av tankar, meiningar og erfaringar. Slikt kunne rette opp misforståingar, heve motsetningar og skape samkjensle. I tillegg la kursa grunnvollen for seinare studiarbeid. Verdien av kursdeltaking var ikkje primært mengda av faktiske kunnskapar, men ”den oppmuntring og tilskyndelse til vidare studium som de utvilsomt gir”.⁶¹

Kursverksemda var ekstra stor føre kommune- og stortingsvala, og særleg i samband med kriseplanane som partiet la fram. Talet på kurs auka elles mot slutten av 1930-åra da fagorganisasjonen engasjerte seg sterkare i opplysningsarbeidet. I 1938 kunne AOF rapportere om over 650 kurs med bortimot 17.000 deltakarar, dvs. dobbelt så mange deltakarar som studiesirklane hadde.

14.3 Opplysningsarbeid i særorganisasjonane

AOF skulle vere organet for å planleggje, leie og samordne skolerings- og opplysningsarbeidet. Forbundet arrangerte og kurs og andre arrangement, men i gangsetting og gjennomføring av dei fleste tiltak skjedde i regi av medlemsorganisasjonane med fagforbunda og Ungdomsfylkingen (AUF) som dei mest aktive. Årsmeldinga i 1938 presiserte at rolla til AOF skulle først og fremst vere å ”legge til rette studiemateriell og arbeidsanvisninger” for andre organisasjonar. Dette var den ”eneste arbeidsfordeling som kan sikre en naturlig og ubundet utvikling”. I tillegg til dei dominerande medlemsorganisasjonane frå parti- og fagorganisasjonen fanst ei rekkje særorganisasjonar innafor eller i tilknytning til arbeidarrørsla som tok opp skoling av medlemmer og eit allment utoverretta opplysningsarbeid. I det følgjande skal eg kort sjå på noen av desse som gjorde opplysning til ei viktig oppgåve.

14.3.1 Arbeidernes lytterforbund

I 1925 starta dei første radiosendingane i Norge, og arbeidarrørsla sette som andre store voner til å bruke dette nye mediet i opplysninga si teneste. Men i hendene på borgarskapet spreidde radioen borgarleg ideologi, hevda venstre-radikale, som argumenterte for at arbeidarrørsla måtte organiserte eit sjølvforsvar for å hindre herskarklassen i å bruke radioen til å påverke folk.⁶² Etter inspirasjon frå utlandet, særleg Danmark, vart det frå 1930 gjort forsøk på å danne radioklubbar eller

⁶¹ AOF, beretning, 1933. Opplysningar om kursverksemda er elles henta frå desse årsmeldingane.

⁶² Dahl, 1975, s. 136.

lyttarforeiningar som både skulle styrke den kritiske sansen overfor den borgarlege radioen og påverke kringkastingssselskapet til å sende stoff om arbeidarrørsla.

”Arbeiderlytterbevegelsen var i utgangspunktet en protestbevegelse, skapt av interesse for mediet kombinert med forbitrelse over programmenes borgerlige slagside”,

hevdar Hans Fredrik Dahl i avhandlinga si om kringkastinga i Norge. Arbeidarrørsla vart ei pressgruppe overfor Kringkastingsrådet. Ho var usamd i den forma for politisk nøytralitet som radioen praktiserte, og AOF kritiserte særleg kringkastingspolitikken for mangel på mot til å ta opp dei mest brennande spørsmål i tida.⁶³ Arbeidartalsmennene prøvde særleg å påverke rådet til å kringkaste nyhende om 1. mai feiringa, referere frå arbeidaridretten og ikkje minst sleppe sosialistane til med meiningane sine. Krava vart også gradvis oppfylte. Hausten 1932 sende NRK ein serie radioforedrag om den internasjonale arbeidarhistoria. 1. mai 1933 i Oslo vart omtala i ein halvannan times reportasje, og arbeidarpartifolk slapp til med kronikkar og foredrag. Dessutan vart leiaren for AOF, Håkon Lie, oppnemnd til medlem i Kringkastingsrådet i 1933 og kom raskt til å bli det meste aktive medlemmet. Endringane stimulerte til organisering av lyttarforeiningar.⁶⁴ Men lyttarrørsla fekk først verkeleg omfang etter at sentralstyret i Arbeidarpartiet gav AOF i oppdrag å organisere lyttargrupper.⁶⁵ I 1933 vart det danna i alt 40 lyttargrupper med ca. 1.000 medlemmer, og AOF begynte å lage studierettleingar og materiell til lyttarforeiningane. Det fekk fart i veksten, og alt året etter var det organisert 250 lyttargrupper, m.a. 35 særskilde kvinnegrupper som samla seg om ein radioserie om den sosiale stillinga til kvinna i samfunnet. Elles var det mange studiegrupper i tilknytning til ein serie kommunalpolitiske foredrag.

I 1935 gikk lyttarforeiningane saman i ein fellesorganisasjon, *Arbeidernes Lytterforbund*. 60 avdelingar med 7.000 medlemmer vart med i starten.⁶⁶ Tre år seinare var talet dobla til 120 lag med 15.000 medlemmer, og det var da registrert 300.000 radiolyttarar i Norge.⁶⁷ Nye organisasjonar hadde også komne til; *Arbeidernes Omsetningslag*, stifta i 1935, med formål å skaffe medlemmene rimeleg radiomateriell. *Arbeiderlytternes Serviseavdeling* tok på seg å reparere radioapparat i heimen.

Under Håkon Lie vart altså AOF ein aktiv pådrivar for å bruke radioen i folkeopplysninga si teneste. Forsvar for radioen som ein opplysningsfaktor avløyste den tidlegare kritikken mot Kringkastinga. Parolen vart at radioen måtte forsvarast mot misbruk frå høgresida, og arbeidarrørsla måtte erobre og ta i bruk mediet for eiga vinning og for å skape sosial endring.⁶⁸ AOF innlemma radioen i kulturbegrepet og hevda i 1938 at radioen er ”blitt den mektigste hevstang i vårt samfund for opplysning og kultur, og det viktigste middel til morro og adspredelse for de brede lag av folket”.

⁶³ AOF, beretning, 1934.

⁶⁴ AOF, beretning, 1933.

⁶⁵ Dahl, 1975, s. 310.

⁶⁶ AOF, beretning, 1935.

⁶⁷ AOF, beretning, 1938; Dahl, 1975 s. 311.

⁶⁸ Dahl, 1975, s. 306.

Viktigaste oppgåve var no å ”gjøre radioen tilgjengelig for alle”.⁶⁹ Da billegare radio-apparat, den såkalla folkemottakaren vart lansert, vart dette tatt opp som ei arbeidarpartisak. Utviklinga på dette området gjenspeglar såleis dei generelle endringane i arbeidarrørsla frå ei nedtoning av klassekamp og ideologiske motsetningar til større vekt på demokratisering av kultur og integrering av klassen i folkefelleskapet.

14.3.2 Arbeidernes idrettsforbund

I dei første åra etter danninga av *Arbeidernes idrettsforbund* (AIF) i 1924, var opplysningsarbeidet knytt til rekruttering av medlemmer og oppbygginga av den separate idrettsorganisasjonen. Opplysningsarbeidet vart gradvis utvida og begynte så å ta fastare og meir organiserte former etter at forbundsstyret nedsette eit studieval i 1933, og AIF vart året etter tatt opp som medlem av AOF. Same året gav ein av pionerane, Rolf Hofmo, ut boka *Idrett og politikk* som vart ”pensum” i studiekurs og studiesirklar.

Studiearbeidet til AIF kom til å omfamne eit vidt felt. Noen lag arrangerte foredrags- og litteraturkveldar om vinteren, og mange hadde egne klubbaviser.⁷⁰ Studiearbeidet auka særleg etter at landsmøtet i AIF valte eit særskilt studie- og opplysningsutval i 1935 for å organisere studiar. Pådrivaren var Sigurd Halvorsen som blei formann i Studieutvalet i 1937 og året etter formann i AIF. Målsetjinga hans var at kvart idrettslag måtte ha ein studiesirkel. Halvorsen organiserte derfor studieutval i kvar idrettskrets (29 til saman), og i 1939 var dette gjennomført i alle. Leiarane for desse studieutvala vart utdanna på AIF-skolen - dvs. det årlege sommarkurset for leiarar og tillitsmenn. Denne opplæringa omfatta eit breitt spekter av allmenne, praktiske og tekniske emne. Kurset i 1938 var t.d. på 68 undervisningstimar i heile 27 fag med like mange lærarar. I tillegg arrangerte AIF same året åtte tilsvarande kurs i distrikta og ymse andre kretskurs. ”Idrett er kultur hvis den drives etter AIFs prinsipper”, sa Halvorsen i 1939. Men samtidig som AIF ville gjere idrett til folkeeige, var også dette kulturarbeidet ei politisk skolering i å ”dyktiggjøre ... medlemmer til bevisste medarbeidare i den frihetshær som arbeiderbevegelsen i dag representerer”.⁷¹

14.3.3 Helseopplysning gjennom arbeidarsaniteten

Ei ny grein av idrettsarbeidet kom til i 1932 med stiftinga av den første arbeidar-sanitetsforeininga. Idrettsfolka fekk naturleg nok merke følgjene av eit dårleg helsestell, og fokuserte i auka grad på helseførebyggjande arbeid. Arbeidarsaniteten tok opp arbeidet for betre tannpleie, og foreiningane søkte samarbeid med fagorganisasjonane i kampen mot arbeidsulykker og helseskader på arbeidsplassane. Kvar arbeidsplass sin arbeidar-sanitet, vart slagordet. Eit eige utval innafor AIF, *Arbeidarsaniteten*, vart danna i 1937, og deretter ei rekkje lokale sanitetsgrupper i idrettskretsane. Hovudaktiviteten var å arrangere kurs i førstehjelp og yrkeshygiene,

⁶⁹ AOF, beretning, 1938.

⁷⁰ *Arbeider-Undommen*, 17.08.1935; Larsen, 1979, s. 134.

⁷¹ Larsen, 1979, s. 137 ff.

sivilt luftvern og heimesjukepleie. Arbeidarsaniteten kom til å utføre eit omfattande helseopplysningsarbeid:

”I løpet av 1939 hadde vi holdt kurser på 139 stader med 13.890 deltagere, 214 leger og studenter og 92 sykepleiere hadde forelest gratis”,

fortel ein av studentane.⁷² I tillegg ytte organisasjonen førstehjelp på over 1.000 arbeidsplassar.⁷³ 1. januar 1940 vart arbeidarsaniteten samanslutta med den nye organisasjonen *Norsk Folkehjelp* og kom dermed til å rette arbeidet inn mot heile befolkninga.

14.3.4 Seksuell opplysning

Eit særskilt tiltak, men organisert utanom AOF, var arbeidet for seksuell opplysning drive av *Sosialistiske lægers forening*. Gjennom *Tidsskrift for seksuell opplysning*, utgitt på Fram Forlag frå 1932, nådde slik opplysning ut til eit allment publikum. Hovudperson bak tiltaket var Karl Evang som også hadde fast legespalte i *Arbeidermagasinet*. Legane hadde erfaring for kor mye overtru og fordommar som rådde på det seksuelle området, og det mangla, etter deira meining, mye på ei sunn og sannferdig opplysning om seksuallivet. Vi trur ikkje at ”den nåværende nød-tilstand og barbari på det seksuelle området kan rettes ved opplysning alene”, heitte det i programartikkelen til tidsskriftet, men det såg likevel eit håp i ei ”almindelig, saklig opplysningsvirksomhet”. Det relativt store opplagstalet for tidsskriftet tydde på at behovet var stort, og at opplysninga nådde ut til mange. I samtida var *Tidsskrift for seksuell opplysning* oppsiktsvekkjande og gjorde Norge til eit føregangsland på seksualopplysninga sitt område.⁷⁴ Det gikk inn alt i 1934, men foreininga eksisterte vidare og slutta seg i 1936 til *Sosialistiske intellektuelle av DNA* som var eit fellesstyre for ei rekkje organisasjonar.

14.3.5 Skole- og kulturorganisasjonar

Arbeidarrørsla fekk i mellomkrigstida auka tilslutning frå andre klassar og sosiale grupper enn dei som tradisjonelt tilhøyrdte arbeidarklassen, t.d. studentar, intellektuelle og kulturmedarbeidarar. Rørsla både erobra intellektuelle frå overklassen og utvikla sine eigne (”organiske”) intellektuelle. Ei frukt av tilslutninga frå desse siste gruppene var ei rekkje nye foreiningar med kulturelle og pedagogiske formål. Desse vitnar om auka interesse for skole- og kulturspørsmål, men noen hadde og bakgrunn i fraksjonskampane mellom ulike fløyer i arbeidarrørsla. Det gjaldt t.d. *Mot Dag*. Organisasjonen dreiv vidare det opplysningsarbeidet som hadde døydd ut under partikløyvingane og ville gjennom det vise arbeidarane kven som hadde rett i fraksjonskampane.⁷⁵ Ein kraftprestasjon av organisasjonen var produksjonen av *Arbeidernes leksikon* i seks bind. Men det var heile tida sterk strid om den ideologiske lina til *Mot Dag* og kva plass organisasjonen skulle ha i arbeidarrørsla. Organisasjonen blei formelt oppløyst i 1936.

⁷² Larsen, 1979, s. 122.

⁷³ Kokkvoll, 1981, s. 282.

⁷⁴ Kokkvoll, 1981, s. 297.

⁷⁵ *Mot Dag*, 1925; Skoglund, 1968, s. 44.

Sosialistisk skolelag vart stifta på initiativ av AOF våren 1933 med 80 medlemmer det første året og lokalavdelingar i Oslo, Bergen og på Rjukan. Skolelaget prøvde å appellere breitt til foreldre, skolestyremedlemmer og elles alle skolefolk som var interesserte i eit sosialistisk skole- og oppdragararbeid, men vart ingen stor organisasjon. Oslokretsen var mest aktiv og dreiv også ein studiesirkel om historieundervisninga i skolen. Laget fekk i byrjinga spalteplass i tidsskriftet *Det 20de århundre* og gav ut sitt eige tidsskrift *Fridom* frå 1938.

Til ytterste venstreside høyrde *Foreningen til fremme av revolusjonær litteratur*, som Otto Luihn tok initiativet til i 1932. Namnet blei seinare endra til *Arbeiderforfatternes forening* og var første større forsøket på å organisere skribentar og andre kulturarbeidarar på eit sosialistisk grunnlag. Foreininga ga ut *Arbeider-Revy* som satsa på å "gi plass for bidrag av bevisste (norske) arbeiderforfattere" og oversettingar av utanlandsk litteratur.⁷⁶ Tidsskriftet var basert på entusiasme og gratis innsats, men økonomien var dårleg, så *Arbeider-Revy* gjekk inn etter to år.

Med utspring i denne forfattarforeininga oppstod så ein breiare kulturorganisasjon som først kalla seg Foreningen for sosialistisk kultur og seinare *Sosialistisk kulturfront*. Formålet for denne var å "samle arbeidere, intellektuelle og kunstnere til større aktivitet i kunstnerisk og kulturelt arbeide". Foreininga vart stifta i 1935 og valde Halvard M. Lange til første formann. Særskilde undergrupper arbeidde med film, teater, litteratur og målarkunst, og foreininga starta opp tidsskriftet *Kamp og kultur*. Det skulle drive litteratur- og samfunnskritikk, men også dette tidsskriftet gav opp etter eit par års levetid. Grunnen var delvis politisk, for tidsskriftet og foreininga kom til å føre vidare same radikale kulturkritikk som *Mot Dag* og råka ut i tilsvarande motsetningsforhold til Arbeidarpartiet. Tilhøvet til partiet splitta kulturfronten, men ei gruppe held fram arbeidet frå 1938 under eit nytt namn, *Sosialistisk kulturlag*. Tranmæl sørge for at laget fekk ei klar partipolitisk målsetjing og at Aase Lionæs overtok leiarvervet.⁷⁷ Laget skulle som forgjengaren samle alle kulturarbeidarar til kulturarbeid på sosialistisk grunnlag, men heretter i tilknytning til Arbeidarpartiet og "i overensstemmelse med dets beslutninger".⁷⁸

14.4 Opplysningsmiddel og spreingsformer

I tillegg til det som er nemnd av skrifter og foredrags- eller førelesingsverksemd, utmerka arbeidarrørsla seg ved å ta i bruk teater og film i opplysninga si teneste. Ein tredje måte å lære på var gjennom reiser.

14.4.1 Teater

Arbeidarrørsla viste tidleg interesse for å spreie teaterkunsten ut til arbeidarane, og i 1890-åra samarbeidde sentrale parti- og fagforeiningsleiarar i hovudstaden med teateret for å få særskilde førestellingar og teaterplassar til redusert pris. Like tidleg

⁷⁶ Kokkvoll, 1981, s. 292.

⁷⁷ Linder, 1997, s. 39.

⁷⁸ Tranmæl i *Arbeiderbladet*, sept. 1937, her referert frå Kokkvoll, 1981, s. 294.

oppstod også ”dramatiske klubbar” med forsøk på å skape eit eige amatør- og arbeidarteater. Dette var lokale og små tiltak. Det mest omfattande forsøket var *Kristiania Arbeidersamfunds dramatiske klubb* som endra namn til *Samfundsteateret* i 1922.⁷⁹ Inspirert av parolen om ”proletarkunst” og proletkultrørsla (kap. 13) var det spreidde forsøk i 1920-åra på å utvikle arbeidarteateret. Men teaterverksemda lei som opplysningsarbeidet elles av fråfallet av medlemmer i partiet og fagorganisasjonen under fraksjonsstridane. Dessutan var stykka som blei skrivne i samsvar med retningslinene for proletarkunsten for vanskelege å oppføre og for mye prega av snever og triviell propaganda.⁸⁰

Men i 1931 sette AUF ned ein eigen teaterkomité, og 1930-åra vart ei oppblomstringstid for amatørteateret i ungdomslag og andre arbeidarforeiningar. *Arbeider-Ungdommen* fekk faste spalter om teater, og på sommarleirane (sommarkursa) fekk teatergruppene instruksjon og rettleiing. AOF overtok frå 1934 koordineringa av teaterarbeidet i arbeidarrørsla, og leiaren for dette arbeidet, Thor Wiborg, gav ut ei handbok for amatørteater og talekor. AUF og Tiden forlag utlyste konkurransar om skodespel og fekk inn over 100 bidrag i 1933. Det var som juryen skreiv, ”rike åndelige kilder å øse av” innafor arbeidarklassen sjølv.⁸¹

Ungdomsrørsla tok i bruk ordet arbeidarteater om denne amatørverksemda for å understreke at den politiske tendensen var viktigare enn å underhalde. ”Teatervirksomheten må bli et ledd i klassekampen”, forkynte Thor Wiborg i 1934. Olav Dalgard, den sentrale føregangsmann i teaterarbeidet ved sidan av Wiborg, støtta opp under: Oppgåva for teateret var å ”ta op til kommentering de nye problemer og de nye oppgaver som til stadighet melder sig i en fremadskridende folkebevegelse”. Det var også dette som skjedd, og teatarbeidet nådde eit høgdepunkt omkring midten av 30-åra. Teater i ei eller anna form som talekor, sketsjar, revyar og tablå og framført av såkalla tramgjengar,⁸² vart faste innslag på kulturarrangement og politiske møte, og var klårt prega av målretta sosial og politisk agitasjon.⁸³ Men som Håkon Lie la vekt på, teateret skulle også oppgløde og begeistre, og for tramgjengane spela ”innholdet faktisk en mindre rolle enn måten det blir båret frem på”.⁸⁴

Dette teaterarbeidet hadde også andre effektar. Det var trening for mange i å stå framføre eit publikum, og deltakarane fekk praktisk skoloring i organisasjons- og kulturarbeid og innføring i litteratur. Det er rimeleg å tru at verksemda tente til bevisstgjerung og hadde funksjon som politisk opplysning, både av aktørar og publikum, omkring dei spørsmåla som teaterstykke, talekor og sketsjar reiste. Mange deltok også i skrivning av tekstar, og enda fleire las tekstane, kritiserte og kommenterte. Noen få, som t.d. Sigurd Evensmo, fekk eit grunnlag for seinare

⁷⁹ Kokkvoll, 1981, s. 181; Gripsrud, 1981.

⁸⁰ Gripsrud, 1981, s. 160–62.

⁸¹ Kokkvoll, 1981, s. 187 ff.

⁸² Ordet TRAM var opphavleg ei russisk forkorting for ”arbeidarungdomens teater”, og tramgjeng vart introdusert av Per Lie som namn på propagandagruppene til ungdomsrørsla (Kokkvoll, 1981, s. 304).

⁸³ Jmf. Hersoug, 1979.

⁸⁴ *Det 20de århundre*, 1936, s. 127.

kunstnarleg utfalding. Teaterverksemda kan altså sjåast som del av ein kulturell og mothegemonisk strategi for å erobre den politiske og kulturelle scena og gjere arbeidarklassen til deltakar og produsent av kultur.

Men parallelt til den sjølvorganiserte amatørverksemda arbeidde mange også for at arbeidarklassen skulle få tilgang til og bli medeigar i dei profesjonelle teaterfram-syningane. I 1918 inviterte kulturarbeidarar og partifolk til aksjeteikning for å utvikle det borgarlege teateret til ”et virkelig godt folketeater”. Responsen var god, og eit teaterselskap vart stifta året etter. Det arbeidde mye med å skaffe tomt til teaterbygg, og bystyret i Oslo løyvde 1,3 mill. kroner til tomtekjøp i 1926. Men dei borgarlege partia mobiliserte da til protestar mot Folketeaterplanane. Dette førte til danninga av *Folketeaterforeininga* i 1929 med tilslutning frå eit hundretals fagforeiningar og diverse andre foreiningar.⁸⁵ Formålet for denne var ikkje berre å støtte oppføringa av eit Folketeater, men også kulturpedagogisk ved å skaffe arbeidarane god og billeg kunst. I 1936 vart så bygningen endeleg oppført, men det var ikkje pengar til drifta, slik at Folketeateret først vart opna som teater i 1952. Folketeaterforeininga held derfor fram med arbeidet for å skaffe arbeidarar rimeleg tilgang til teater og subsidierte mange framsyningar i 1930-åra.⁸⁶

Samtidig med Folketeaterforeininga i Oslo verka folketeaterforeininga *Kunst for folket* i Bergen, stifta 1927. Foreininga fekk ein avleggjar i Stavanger i 1929 og ei fellesforeining, *Forbundet av Kunst for Folkeforeiningar på Vestlandet*, i 1932.⁸⁷ Formålet her var klart kulturpedagogisk å ”distribuere kunstens evige verdier, ved organisasjon, oppdragelse og lågere priser”.

Jostein Gripsrud har vurdert den sistnemnde teater- og kulturverksemda som uttrykk for reformisme, borgfredspolitikkk og oppgiving av ”de storslåtte målsettingene om å ’skape en verden for seg’ i arbeiderbevegelsen”.⁸⁸ Men det kulturpedagogiske arbeidet for folketeater og kunst for folket-rørsla hadde støtte både frå kommunistar og sentrale arbeidarpartifolk. I Arbeidarlaget Karl Marx i Trondheim, som neppe var dominert av høgrefløya i rørsla, var det t.d. full semje om å arbeide for ”oprettelse av en landssammenslutning med det formål å formidle god kunst til folket”.⁸⁹ Haldninga til teater illustrerer dermed godt det todelte opplysningsstrevet som både ville oppnå frigjerung frå og tilpassing til borgarleg kultur. Leiarane i arbeidarrørsla ville både skape ein arbeidarkultur som bygde på eigen grunn og eigen verdier og gjere arbeidarklassen til ”medier i en stor og rik kultur”.⁹⁰

14.4.2 Film

Det andre viktige verkemiddelet for både opplysnings- og propagandaformål var film. Men til å byrje med representerte den veksande filmindustrien med sitt tilbod av

⁸⁵ Ousland, 1974, s. 645.

⁸⁶ Kokkvoll, 1981, s. 286; Ousland, 1974, s. 641 ff.

⁸⁷ Gripsrud, 1981.

⁸⁸ Gripsrud, 1981, s. 211.

⁸⁹ Protokoll for Arbeiderlaget Karl Marx, 01.04.1930.

⁹⁰ Opplysningsvirksomheten i arbeiderbevegelsen, 1936.

underholdning ei utfordring for arbeidarrørsla. For filmen vende seg i stor grad til vanlege arbeidsfolk og fanga dei inn i ei fantasiverd. Mange sosialistar oppfatta derfor film som ei form for dop og manipulasjon, frykta at filmen kunne skape ein uheldig massepsykologi og skulda filmindustrien for å vere instrument for borgarleg klassestyre.⁹¹ Men Sovjet gjekk føre og viste at film, slik som teater, også kunne takast i bruk til å drive sosialistisk propaganda, agitasjon og opplysning. Lenin hadde sjølv stor tru på at film kunne brukast til slike formål, og partikongressen i 1918 likestilte film med andre kunst- og opplysningsformer. Året etter oppretta kommunistane ein statleg filmskole, og Sovjet etablerte seg som ein storprodusent av film. Spelefilmen *Panserkryssaren Potemkin* frå 1925 markerte gjennombrøtet for russisk film i utlandet. Filmen vart ein klassikar som i samtid og ettertid har blitt vurdert som både god kunst og propaganda. Filmen innleidde også ein produktiv periode for russisk film med om lag lik vekt på dokumentar- og fiksjonsfilm. Denne filmsuksessen viste omverda at arbeidarklassen kunne skape kulturverdiar ut over det å rive ned borgarskapets kultur og medverka til å legitimere sovjetkulturen og arbeidarkulturen, hevdar Bjørn Sørenssen.⁹² Arbeidarrørslene i dei fleste landa i Europa sette derfor mye inn på å importere og spreie sovjetisk film. Mange tok også sjølv til å produsere arbeidarfilm, ⁹³ og parallelt med dette utvikle kritikk av borgarleg film.

Opptakten til eigen filmproduksjon i norsk arbeidarrørslle skjedde i samband med kommunevalet i 1928 da Arbeidarpartiet laga ein reportasje- og agitasjonsfilm som skulle avsløre Høgre-vanstyret i Oslo. Inspirasjonen til filmen kom frå den austerriske arbeidar- og propagandafilmen ”det røde Wien”. Arbeidarpartiet overtok maktposisjonane i hovudstaden ved dette kommunevalet, og filmframstøyten for det ”røde Oslo” inspirerte naturleg nok til vidare innsats.⁹⁴ Landsmøtet i Arbeidarpartiet oppmoda året etter til å ta i bruk lysbilde og film i opplysningsarbeidet,⁹⁵ og alle arbeidarorganisasjonane, inkludert Mot Dag og kommunistpartiet, sette mye inn på å distribuere Sovjetisk film og arbeidarfilm frå andre land. AOF viste frå starten av stor interesse for film, og leiaren Håkon Lie vart ein entusiastisk pådrivar og aktiv deltakar i filmproduksjonen. Broren Per Lie drog på studietur til utlandet saman med Olav Dalgard for å lære handverket, og det var særleg desse to som var hovudpersonane bak filmproduksjonen som AOF formelt overtok frå 1933.

Målet var dels å skape ei betre form for underholdning enn det ”jøggel” av amerikansk film som fanst. Meir viktig var å bruke filmen til opplysningsformål, for film var det beste ”middel til anskuelsesundervisning”, heitte det. Men det dominerande trekket ved filmproduksjonen frå AOF var den opne og skjulte politiske agitasjonen og propagandaen. Film vart openbert oppfatta som eit sterkt verkemiddel, og alt i 1932 heitte det at ”filmen er vår beste agitator” og overlegent vår beste talar.

⁹¹ Ryan, 1983.

⁹² Sørenssen, 1980, s. 56.

⁹³ Arbeidarfilm definerer Bjørn Sørenssen som 1) ”film laget av og/eller for den politiske arbeiderbevegelsens organisasjoner og 2) film laget utenfor disse organisasjonene som uttrykker støtte til arbeiderklassens politiske kamp” (Sørenssen, 1980, s. 1).

⁹⁴ Sørenssen, 1980, s. 276.

⁹⁵ DNA, landsmøteprotokoll, 1929.

Ei hovudgrein av filmproduksjonen vart derfor valfilmene. I 1933 kom filmen *Hele folket i arbeid* og hjelpte godt til med å hamre inn dette slagordet som for valkampen. I 1935 vart det laga ein særskilt film i samband med ein vervekkampanje til LO. Denne filmen, *Samhold må til*, vart vist på bortimot 400 møter for 90.000 deltakarar. I tillegg vart det vist arbeidarfilmar på 1.100 andre møte med 200.000 deltakarar. Valåret 1936 vart eit særleg aktivt filmår med filmframsyningar på 2.000 møter for bortimot ein halv million deltakarar. Olav Dalgard fekk stipend frå Oslo by dette året for å dra til Moskva og studere film og teater. Etter at han kom tilbake, laga han filmen *Det drønner gjennom dalen* som skildra organisasjonsstridane i Skog og Landarbeidarforbundet og klassekampen på landsbygda.⁹⁶ Den siste av dei større spelefilmene, *Gryr i Norden* vart laga til 40-årsjubileet for LO i 1939 og viste hendingar frå historia til arbeidarrørsla.

Noen av dei større filmene var ordinære spelefilmar med profesjonelle skodespelarar og ei blanding av fiksjon og dokumentasjon. Men det vart også laga mange mindre, t.d. fleire avisfilmar i 1935, der formålet var å agitere for arbeidarpessa. Ei rekkje filmar var rein dokumentasjon av liv og virke til arbeidsfolk og skildra utvalde yrke og næringar. Som oftast tok dei utgangspunkt i lokale tilhøve og hadde eit stort tal amatørar i rollene. Desse var i beste forstand amatørfilmar som i ettertid er blitt vurdert som oppsiktsvekkjande gode og verdifulle klassikarar.⁹⁷ Etter 1935 datta denne smalfilmproduksjonen (16 mm) av og AOF satsa meir på produksjon av større 35 mm lydfilm.

I alt produserte arbeidarrørsla om lag 40 filmar i perioden 1928–39. Filmverksemda innafor AOF er den største som vert drive innafor noen arbeidarorganisasjon i Vest-Europa, hevda AOF i 1935.⁹⁸ Men dette innebar også ei stor økonomisk satsing. I 1936 vart pengane til produksjon og utstyr tatt frå valkampfondet, og filmarbeidet tappa ein stor del av dette fondet (i alt kr. 127.000). Dette viser den sentrale plassen filmen hadde fått i agitasjonen.

Filmproduksjonen til arbeidarrørsla er eit godt døme på korleis opplysning, agitasjon og propaganda blanda seg saman. Slik som Hollywood kunne forføre, kunne også arbeidarrørsla bruke dette mediet til suggestiv opplysning. Sentrale politikarar var stundom med på forarbeidet. I filmen *Norge for folket*, som var laga til valet i 1936, skreiv manusforfattarane Dalgard og Lunde ”med påholden penn. Håkon Lie og Einar Gerhardsen var begge med på manuskriptarbeidet som ’politiske kommisærar’ på innholdet”, skriv Sørenssen i avhandlina si om norsk arbeidarfilm.⁹⁹

Eit karakteristisk drag innafor arbeidarfilmproduksjonen er den verdien som vart lagt på dokumentasjon. Inspirert frå Sovjet var den estetiske realismen eit sentralt trekk ved arbeidarfilmene. Ein av dei store filmskaparane frå Sovjet i denne pionertida, Vertov, insisterte på at dokumentarfilmen var den beste forma. Filmen skulle vise det daglege livet spontant slik det var og utan å bli iscenesett gjennom ”borgerskapets

⁹⁶ Sørenssen, 1980, s. 427 ff.

⁹⁷ Sørenssen, 1980.

⁹⁸ AOF, beretning, 1935.

⁹⁹ Sørenssen, 1980, s. 407.

eventyrmanuskripter”.¹⁰⁰ Også den store skaparen av fiksjonsfilm og mannen bak Panserkryssaren Potemkin, Eisenstein, hevda at

”bare det virkelige liv, sannheten om livet og den sannferdige fremstilling av livet, ... kan være grunnlaget for virkelig kunst”.¹⁰¹

Denne realismen kan knyttast til ei fundamental tillit til fornuftsrasjonalitet. Sjølv om appell til kjensler og bruk av suggestive verkemiddel viste seg å ha effekt, trudde sosialistane på at mennesket er grunnleggjande fornuftig og rasjonelt. Fakta hadde overtydande kraft, og derfor la filmskaparane slik vekt på å dokumentere sosiale sanningar. Arbeidarfilmen si vekt på å dokumentere og framstille realitetane og røyndomen, er såleis døme på ein ”ideology of facts ... (and) the deeply rooted rationalist tradition within the leadership of the labour movement”, er det hevda i ein analyse av engelsk arbeidarfilm.¹⁰²

14.4.3 Feriereiser

Ein tilsvarande ”ideology of facts” låg også til grunn for den vekt arbeidarrørsla la på reiser og studiebesøk. Reisene var former for uformell læring og kan slik vurderast som ei form for opplysning. I Småbrukarlaget var utferder til mønsterbruk, skolar og ymse tiltak utvikla som ein pedagogisk metode under mottoet ”sjå, samanlikne og lære”.¹⁰³ I 1928 byrja arbeidarrørsla å arrangere feriereiser til utlandet med m.a. innlagde besøk til bedrifter. Tiltaket vart overtatt av AOF og omfanget auka. Arbeidarpartiet og LO oppretta så i samarbeid *Norsk Folke Ferie* for å ta seg av reiseverksemda. Formålet vart da i større grad enn før dreia mot å gi arbeidarar eit rekreasjons- og ferietilbod og medverke til ei ”demokratisering av reiselivet ... (og) bedre utnytting av arbeidernes ferie- og fritid”.¹⁰⁴

14.4.4 Det kulturelle støtteapparatet

Omkring dette opplysnings- og kulturarbeidet fanst eit institusjonelt støtteapparat som sørge for produksjon, spreing og formidling. Arbeidarørsla bygde opp sitt eige trykkeri og forlagsverksemd gjennom *Arbeidernes Aktietrykkeri* og *Arbeidarpartiets forlag*. Det siste var stifta i 1918 og var ein ”beskjeden begynnelse til et virkelig forlag”.¹⁰⁵ Men partikløyvingane bremsa på den vidare utviklinga, og først da behovet for studiemateriell auka med AOF, vart *Tiden Norsk Forlag* oppretta i 1933. Uavhengig av dette vart *Fram forlag* stifta i 1930. Det var knytt til organisasjonen Mot Dag og gav ut Erling Falk si oversetting av *Kapitalen* og ei rekkje sosialistiske og kritiske skrifter.

¹⁰⁰ Sørenssen, 1980, s. 26.

¹⁰¹ *Kamp og kultur*, nr. 2, 1936.

¹⁰² Ryan, 1983, s. 127.

¹⁰³ Tøsse, 1976.

¹⁰⁴ Kokkvoll, 1981, s. 280.

¹⁰⁵ *Arbeiderbladet*, 13.09.1930.

Eit anna støtteapparat fanst i *arbeidaravisene* rundt omkring i landet, og dei tydde truleg mye for framgangen til partiet. Avisene var opplysnings- og propagandaorgan, dei nådde mange og var ein viktig informasjonskanal til medlemmer og sympatisørar om dei idéar og saker rørsle kjempa for og dei standpunkt som leiinga tok. ”Det jeg leste i *Bratsberg-Demokraten* var bestemmende for min beslutning”, sa ein arbeidar som fortalde om korleis han blei sosialist etter ein streik i Rjukan i 1912.¹⁰⁶ Arbeidet for å skaffe abonnentar og styrke arbeidarpressa utgjorde da også ein viktig del av det vanlege lagsarbeidet.

Ymse blad og magasin spreidde også opplysning på mange område og stimulerte til tenking og debatt. I tillegg til førnemnde tidskrift og blad vil eg trekke fram fagblada som fleire fagforbund gav ut. Eit heilt spesielt blad var *Hvepsen*, starta i 1905. Det var eit populært ”vittighetsblad” som gjekk inn i 1925, men dukka opp att seinare som sider i *Arbeidermagasinet*. Det siste var eit svært vellykka tiltak som oppstod i 1927 og nådde eit opplag på 100.000 i 1930-åra. Her var det både opplysning, underhaldning og litterært stoff. Under redaksjonen av Nils Johan Rud frå 1932 stimulerte bladet til at hittil ukjende forfattarar kom fram i lyset.

Eit opplysningstiltak var også *Arbeiderbevegelsens arkiv og bibliotek*, stifta i 1908. Det tok vare på kunnskapane om rørsle og bygde opp eit bibliotek som var opent for alle interesserte.

14.5 AOF som propagandasentral

I 1934 vart AOF formelt omforma til propagandasentral for arbeidarrørsle. Initiativet kom frå Arbeidernes ungdomsfylking (AUF) som fekk nedsett ein komité med representantar frå fagorganisasjonen, Arbeidarpartiet, AUF, LO, Arbeidernes idrettsforbund og AOF. Saka vart lagt fram og vedtatt på LO kongressen i 1934. Same året gav AOF ut ei handbok i agitasjon og propaganda for tillitsmennene i arbeidarorganisasjonane. Tidsskriftet *Det 20de århundre* brukte eit heilt nummer til desse nye oppgåvene (nr. 6, 1934). Håkon Lie var sjølv pådrivar for at arbeidarrørsle skulle ta i bruk heile apparatet til AOF for propagandaformål, og eg har ikkje registrert motforestillinger til dette. Korleis kunne dette skje, og kvifor i 1934?

14.5.1 Klassekamp og leirideologi

For å forstå denne openlyse tilslutninga til propaganda må eg minne om at hovudformålet for AOF var å føre an i ”arbeidernes sosialistiske klassekamp”. All organisasjonstenking gikk ut på ei total organisering av livserfaringane til arbeidarane, og for dette formålet bygde rørsle opp egne institusjonar på ei rekkje område. Ein skulle så å seie bygge opp ein eigen leir som var verna mot ideologien og kulturen til borgarskapet, og målet var å produsere og utvikle sin eigen kultur. I fokus for kulturarbeidet stod bevisstgjeringa av arbeidarklassen og utvikling av sosialistisk kunnskap. Kulturarbeidet skulle vere med på å forme det nye sosialistiske mennesket. Alt kultur- og opplysningsarbeidet var derfor underordna det instrumentelle føremålet som Aase

¹⁰⁶ Hodne, 1994, s. 147.

Lionæs formulerte slik: ”Bare som et middel og et våpen i klassekampen har vår opplysningsvirksomhet sin berettigelse.”¹⁰⁷

Men no var også sjølve AOF ein reiskap for parti- og fagorganisasjonen som det var eigd og styrt av. Det viste seg klårt under valåra. I 1933 t.d.vart alt arbeid sikta inn mot valet, og det gjekk ut over det regulære studiearbeidet; ”alt som ikke direkte tjente partiets valginteresser, ... blev lagt til side”. Undervisninga på kurs til AOF dette året dreidde seg om materialsamlinga som partiet hadde utarbeidd.¹⁰⁸ AOF hadde allereie overtatt ansvaret for filmproduksjonen, og vedtaket i 1934 innebar derfor inga kursending, men stadfesta praksis.

14.5.2 Kampen om folket

I grunngevinga si for å styrke AOF som propagandasentral, viste komiteen særleg til at kampen mellom arbeidarane og motstandarane deira var skjerpaa. Motkreftene hadde hittil retta seg mest mot fagrørsla, men i neste omgang ville partiet, ungdomsrørsla, idrettsrørsla og andre greiner stå for tur, hevda komiteen. Men denne argumentasjonen var i seg sjølv propaganda. Storstreiken i 1931 kunne gi haldepunkt for ein slik påstand, men motsetningane sidan hadde heller mildna enn hardna til. Det er meir grunn til å sjå på utspelet i lys av nyorienteringa innan Arbeidarpartiet. Hovudstrategien frå og med valkampen i 1933 var å vinne folkefleirtalet, og klassebegrepet vart i auka grad erstatta med begrepet folk. Partiet skulle ikkje lenger berre tene interessene til arbeidarklassen og bevisstgjere denne, men ”hele det arbeidende folk” skulle vinnast for ”arbeiderbevegelsen og socialismen”.¹⁰⁹ Tesen om proletariatets diktatur var for lengst gitt opp, og Finn Moe hevda i 1934 at dei sosialistiske rørsleane i Vest-Europa alltid hadde lagt vekt på å erobre dei store massane for det sosialistiske samfunnssynet ”ut fra den opfatning at det vilde være umulig å erobre makten uten å ha folkets flertall bak sig”.¹¹⁰ Agitasjon og propaganda vart altså styrkt fordi partiet skulle vinne folket for sin politikk. Vi kan konstatere at synet var i samsvar med hegemoniforståinga til Gramsci; kampen om det ideologiske hegemoniet måtte førebu revolusjonære endringar, og fullføringa av revolusjonen ville avhenge av om rørsla greidde å erobre det ideologiske og kulturelle hegemoniet.

14.5.3 Den fascistiske og nazistiske trugselen

Når dette kom så sterkt i 1934, har det særleg samanheng med utviklinga i andre land som fekk mange til å tvile på den rasjonelt funderte opplysninga. Hitler og Mussolini hadde demonstrert ”hvilket effektivt våben den moderne agitasjon og propaganda kan være”, og no ville fagrørsla bruke same metodar i ”kampen for å vinne flertallet av landets befolkning for de ideer arbeiderbevegelsen kjemper”.¹¹¹ Det viktigaste no,

¹⁰⁷ ABF: Tidning för arbetarnas bildningsförbund, 1934, s. 7.

¹⁰⁸ AOF, Beretning, 1933.

¹⁰⁹ Protokoll frå LO kongressen, 1934, s. 687.

¹¹⁰ *Det 20de århundre*, 1934, s. 185; AOF: *Agitasjon og propaganda*, 1934, s. 5.

¹¹¹ Protokoll frå LO kongressen, 1934, s. 686.

framheva Lie i 1934, er å ”studere moderne agitasjons- og propagandametoder”.¹¹² Dei ”interesserte og våkne” kunne nok påverkast gjennom sakleg opplysning i talar og foredrag, men for å nå dei ”interesseløse og sløve” hadde ”utstyret og formen” på møte, festar og stemne ”ofte avgjørende betydning”. Fascismen hadde gitt arbeidarrørsla den lekse at sjølv i dei mest opplyste landa, spela ”de primitive instinkter en stor rolle i utviklingen”, hevda Olav Dalgard.¹¹³

Den psykologiske vitskapen - som nettopp i desse åra var på sterk frammarsj - gav ei teoretisk forståing til denne lekse. Det viktigaste var at ein måtte appellere til kjensler og ikkje berre til fornufta. Dei fleste veljarane var passive, og for å nå desse, måtte ein bruke andre middel enn den ”egentlige politiske skolering og opplysning”, hevda Dag Bryn.¹¹⁴ Helge Granat forklarte korleis ny psykologisk kunnskap endra både opplysningsprosjektet og den politiske strategien:

”Det var en levende overbevisning hos mange av arbeiderbevegelsens forkjempere at socialismen nådde sitt mål i samme grad som massene blev oplyst om sine interesser og om samfundets virkelige natur... (Men) denne rent oplysende propaganda ... er en fornem tradisjon ... en arv fra en åndelig elite og ... appellerer til ... fornuften og tanken. ... Den moderne psykologiske forskning ... er (imidlertid) kommet frem til en ... ny opfatning av mennesket (som) går ut på at menneskets handlinger vesentlig er bestemt av dets nedarvede drifter, og at den saklige tenkning ikke spiller en så fremtredende rolle, som den tidligere ’intellektualistiske’ psykologi antok. ... Dette faktum setter en psykologisk grense for den rent oplysende propgandas virkninger.”¹¹⁵

Andre slutta seg til dette. Dei gamle arbeidsformene hadde avgrensa effektivitet. Derfor måtte arbeidarrørsla ta i bruk nye middel og metodar, og det nytta ikkje ”å henvende sig *bare* til fornuften. Man må i like høi grad rette en appell til følelsene”, meinte Finn Moe.¹¹⁶ For ”massene tenker mere med hjertet og lidenskapene enn med hjernen og den klare fornuft”, supplerte Olav Dalgard som trekte den konklusjon at ein måtte forlate den

”diskuterende og logiserende form og innstille sig på den mer direkte metode, som forkynner mer enn den underviser, som først og fremst forsøker å omvende tilhørernes følelser overfor socialismen. Skape sympati der hvor det før var antipati, og tro der det før hersket tvil. Det er denne psykologiske erkjennelse som har tvunget de sosialistiske organisasjoner til å omlegge sin propaganda i retning av det mer stemningsvekkende og opløftende”.¹¹⁷

Arbeidarrørsla måtte følgjeleg lære av agitasjonsmetodane til nazistane. Hitler og Goebbels hadde vist ”hvilken mektig kraft det ligger i en klok og intens, moderne

¹¹² *Arbeider-ungdommen*, 03.11.1934.

¹¹³ *Kamp og Kultur*, nr. 8, 1936.

¹¹⁴ *Arbeider-Ungdommen*, 02.05.1934.

¹¹⁵ *Det 20de århundre*, nr. 6, 1934.

¹¹⁶ *Det 20de århundre*, 1934, s. 186.

¹¹⁷ *Kamp og Kultur*, nr. 8, 1936.

propaganda”. For å slå ned fascismen og nazismen måtte arbeidarrørsla vere villig til å ta i bruk like grove og ”hensynsløse midler”. Målet rettferdiggjorde midlane, for kampen stod om dei store massane. Dersom ikkje arbeidarrørsla vann dei, ville fascistane gjere det. ”For enhver pris gjelder det å hindre at det fascistiske helvete skal slå rot i dette land!”¹¹⁸

Samtidig som den fascistiske framgangen var ein reell trugsel og noe arbeidarrørsla frykta, var det også ein god strategi å spele på det fascistiske barbariet. Kampen stod om to alternativ. Han gjaldt liv eller død for den sosialistiske rørsla – og i neste omgang for det noverande samfunnssystemet.

”Kampen gjelder i virkeligheten om det skal redde sig ved fascismen eller avløses av socialismen. Nogen annen mulighet gis ikke. Det måtte da være et reaksjonært diktatur, som kanskje er mindre brutalt, men ikke vesensforskjellig fra fascismen. I denne kampen vil den seire som lykkes å samle de store masser, folkets flertall, bak sin fane.”¹¹⁹

14.5.4 Propagandametodar

Under tilvising til denne argumentasjonen vart det så gitt rettleiing om kva metodar og teknikkar som arbeidarrørsla burde nytte i ein effektiv agitasjon og propaganda. Grunnprinsippa var å appellere til kjenslene og trenge inn over alt. Midla måtte tale til auge, øyre og fantasi og bore seg inn i medvitnet til den passive på same måten som reklamen gjer det, meinte Dag Bryn. Arbeidarrørsla måtte ta meir i bruk symbol og slagord og ”benytte sig av innhamringen, av gjentagelsens lov”. Rørsla måtte ha eit samlande merke eller symbol like enkelt og inntrengande som hakekorset.¹²⁰ Det fekk også Bryn gehør for. Hammarmarket vart importert frå Sovjet og gjort til symbol for AOF og arbeidarrørsla – med dobbel tyding av ein reiskap som skulle hamre inn og slå både innerter og utetter. Heile spekteret av moderne reklame-teknikkar vart og tatt i bruk for å gjere agitasjonen levande og verknadsfull; lysbilde, film, plakatar, opprop, flygesedlar, brosjyrar osv. Musikk, talekor, tramgjeng, song og opplesing vart rekommandert på alle agitasjonsmøte, festar og stemne. Ved å utsmykke og dekorere møtelokale og stemneplassar kunne ein gjere ”deltakarane festligere stemt og lettere mottagelig”. Og ”endelig må effektiv propaganda utløse aktivitet hos tilskuerne og tilhørerne”, skreiv Dag Bryn.

For å vere verknadsfull måtte propagandaen ha eit visst einsarta preg. Det kravet vart også stilt til den tradisjonelle munnlege agitasjonen. LO kongressen tilrådde derfor at det vart samla materiale til bruk for foredragshaldarar og utarbeidd foredragsdisposisjonar. Men i forlenginga av kravet om einsarta agitasjon låg einsrettinga på lur. Einskap, orden, disiplin og plan vart viktige krav. Moe la særleg vekt på å

¹¹⁸ AOF: Agitasjon og propaganda, 1934.

¹¹⁹ *Det 20de århundre*, 1934, s. 185.

¹²⁰ *Arbeider-Ungdommen*, 02.05.1934, *Det 20de århundre*, 1934, s. 192.

”skape en offensiv og positiv ånd ... gjøre hele bevegelsen pågående og seiersbevisst. ... Bare den bevegelse som selv er fylt av seiersvilje og seierstro kan gjøre sig håp om å vinne tillit og tilslutning”.¹²¹

Men dermed vart det også viktig å dempe kritikk og sorgje for at ”vårt parti og dets menn bare omtales med den største begeistring”, skreiv Finn Moe.¹²²

Metodane som vart tatt i bruk, og inspirasjonen til dei, var henta både frå Sovjet og Tyskland. Men t.d. Olav Dalgard framheva at det var viktig å skilje mellom desse to ideologiane, og ”forskjellig ideologi krever ulike propagandaformer” Dei nazistiske metodane vende seg allment til massane og sikta mot forføring og blind tru. Men den sosialistiske agitasjonen inspirere til å tenkje før ein trur. Derfor var den sosialistiske propagandaen langt meir komplisert enn den nazistiske, hevda Dalgard.¹²³ Det var altså ei grense mellom kjensleladen forførarisk propaganda og kjensleladen opplysende propaganda. Men denne var ikkje alltid lett å oppdage for andre. Agitasjonen til arbeidarrørsla med bruk av symbol, slagord og gjentaking kunne likne på den nazistiske og fascistiske, og det er også påpeika visuelle likskapspunkt i plakatkunsten.

Argumenta for nye propagandametodar vart da heller ikkje utan aksepterte av alle og støyte mot grunnfesta haldningar. Det var negativt å la seg styre av kjensler, dei måtte også tøylast. Kjensler kunne skape uorden i den sosialistiske disiplinen og kameratfellesskapet,¹²⁴ og det vart åtvare mot å la seg rive med av moderne dansemusikk, jazzens disharmoniske rytmer og karnevalsstemningar.¹²⁵ Kjensler kunne bryte ned og trekkje ungdomen ned i den ”råtnende kulturen” til borgarskapet, skreiv Bratteli, medan arbeidarrørsla skulle byggje opp og skape ”harmoni og orden”.¹²⁶ Amatørteatret, talekoret og filmen skulle også vere vegbrytarar for ”en høining av festkulturen innen arbeiderorganisasjonen”.¹²⁷ Det å tøyte både drifter og kjensler var viktig for å skape det *Arbeider-Ungdommen* kalla ”sosialistisk festkultur”.¹²⁸

14.5.5 Gjennomføring

Ein konsekvens av at AOF vart propagandasentral var ein auka innsats i skolering av personar til å drive agitasjon og auka produksjon av symbol (t.d. hammarmerket), slagord, plakatar og anna trykt agitasjonsmateriell. Filmproduksjonen var som nemnd framfor imponerande, og talekor, tramgjeng, teater, musikk og song vart flittigare enn før brukt i agitasjonen si teneste. Det vart eit oppsving av slike ytringsformer i arbeidarkulturen.

¹²¹ *Det 20de århundre*, 1934, s. 185.

¹²² AOF: Agitasjon og propaganda, 1934, s. 10.

¹²³ *Kamp og Kultur*, nr. 8, 1936.

¹²⁴ Kaldal, 1995.

¹²⁵ Gripsrud, 1981, s. 219 ff.; *Vinduet*, nr. 3–4, 1979.

¹²⁶ *Arbeider-Ungdommen*, nr. 9, 1938.

¹²⁷ Utvalget for opprettelse og utvikling av arbeiderteateret; AOF, Beretning, 1933.

¹²⁸ *Arbeider-Ungdommen*, nr. 11, 1935.

Eit anna resultat var satsing på kampanjar. Hausten 1935 vart det rapportert ikkje mindre enn 788 agitasjonsmøte med 136.222 deltakarar. På halvparten av møta vart det vist ”faglege agitasjonsfilmar”. Agitasjonen førte til at 160 nye fagforeiningar eller grupper blei danna.¹²⁹ Året etter var det kampanje for arbeidarpessa. Under *Arbeiderpressens uke* blei det haldne 178 møte med 37.100 deltakarar - noe som resulterte i 14.000 nye abonnentar.¹³⁰

I propaganda- og agitasjonsarbeidet var midla som blei tatt i bruk instrumentelle for formålet. Denne tenkinga smitta også over på opplysningsarbeidet; forma og effekten kunne lett bli viktigare enn innhaldet. Det instrumentelle aspektet ved kunnskap kom i forgrunnen og skjerpa kravet om plan, orden, effektivitet og disiplin. Dette var dydar som gjaldt for alt organisasjonsarbeid, men Gripsrud har og peika på at slike ideal fremja ein hierarkisk struktur.¹³¹ T.d. vart det meir framheva at det var nødvendig å ha ein leiar i studiesirkelarbeidet, sjølv om idealet der var sjølvstyring og likeverdig demokratisk deltaking. Ein leiar skulle planleggje og strukturere, men kunne også få ein funksjon – eller fekk i alle fall høve - til å kontrollere og herske.

14.6 Skolepolitikk

AOF var eit organ for den indre skoleringa og den utoverretta propagandaen og ikkje innretta mot den allmenne folkeopplysninga. Folkeopplysninga var for arbeidarrørsla knytt til kampen for ein betre skole, og da Arbeidarpartiet kom til makta i 1935, fekk det sjansen til å innleie ein reformperiode med nye lover for den høgre skolen (1935), folkeskolen (1936), lærarskolane (1938) og yrkesskolane (1940) som resultat. Ei innstilling om framhaldsskolar vart også lagt fram i 1937, men Stortinget rakk ikkje rakk å ta stilling til ho før krigen kom. Arbeidarpartiet var det mest offensive og reformvenlege partiet på skolesektoren. Men i tillegg til det politiske arbeidet med reformer og struktur, retta mange også eit meir kritisk lys på innhaldet i skolen som, i følgje skolemannen Olav Storstein, var alt for mye prega av ”borgerlig agitasjonen ... (og) gudelig småborgelig moralisering”.¹³² Kampen om innhaldet i skolen ville bli viktigare til nærmare ein kjem den avgjerande kampen om makta, supplerte Halvard Lange. Herredømet til borgarskapet kvilte ikkje berre på økonomisk og politisk makt, men på ”makt over menneskenes sinn”. Denne makta var m.a. grunnlagt gjennom skoleoppsedinga, meinte Lange, og ”skolen som helhet betraktet er et av det bestående samfunds mektigste forsvarsverker”.¹³³

14.6.1 Skole for ”arbeidernes frigjørelse”

Korleis meinte så desse kritikarane at ein skulle angripe dette forsvarsverket? Eit svar var at arbeidarrørsla sjølv skulle bruke skolen på same måten som dei borgarlege og gjere den til et

¹²⁹ AOF, Beretning, 1935.

¹³⁰ AOF, Beretning, 1936.

¹³¹ Gripsrud, 1981, s. 220.

¹³² *Det 20de århundre*, 1937, s. 152.

¹³³ *Klasse og kulturkamp*, 1935, s. 34.

”ledd i hele vår propaganda-virksomhet... (som) må gå ut på å skape den kollektive mennesketype... Det er etter min mening noe av et livsspørsmål for oss dette, at den almindannende opplæring og det almindannende opplysningsarbeid hånd i hånd med hverandre kan peke direkte inn i en socialistisk livsopfatning”.

Slik skreiv Ivar Skjånes i *Arbeider-Ungdommen* (6.10.34). Når partiet får makta, skal skolen slutte med å tene det privatkapitalistiske livssynet, sa Skjånes.

Men Halvard Lange likte ikkje ordet propaganda og argumenterte for ein mot-hegemonisk strategi ved at arbeidarrørsla måtte arbeide for å skape ”en ny bevissthet, en ny livsinnstilling”. Arbeidarrørsla stod overfor ei dobbelt oppgåve, nemleg ”rive ned gammelt og reise nytt”. I dette arbeidet måtte ein få med foreldra, for sidan oppsedinga av småbarn var ”hjemmets sak ... blir derfor en vesentlig oppgave for sosialistisk opdragelsesarbeide å hjelpe foreldrene til å klare sin oppgave”. Dette var ei oppgåve han utfordra Sosialistisk skolelag til å ta seg av. Vidare ville han legge om lærarutdanninga med tanke på å gjennomføre arbeidsskolen og dei store skole-reformene, og han støtta tankane om eit pedagogisk forskingsinstitutt ved Universitetet.

Men trass i at Lange var svært kritisk til innhaldet i den tradisjonelle skolen, metodane, disiplin- og karaktersystemet, meinte han at

”tilegnelse av en kulturarv har sin selvstendige verdi og (må) innta en sentral plass i enhver sosialistisk skole. ... Vi må gi den opvoksende slekt høve til å tilegne sig den rike kultur-arv som bare virkeliggjøringen av sosialismen kan redde fra undergang i kaos og barbari. Vi må sette ungdommen i stand til å orientere sig i hele den virkelighet som omgir den”.¹³⁴

Dette lydde som det gamle kravet om å demokratisere kulturen, og arbeidarrørsla veik ikkje frå dette. I 1930-åra tok ho oppatt O. G. Gjøsteen sine tankar frå århundreskiftet om å utvide folkeskolen til 8 år, og det skulle vere ein felles skole som kunne bryte ned klasseskilje og utdanningskløfter mellom by og land.¹³⁵ Skolemannen Kjell Aabrek argumenterte også for at arbeidarborn måtte søke seg inn på den høgre skolen, og han oppmoda partiet til å programfeste målet om å ”høine hele folkets kultur og kunnskapsnivå”.¹³⁶ Med slike meiningar stod Aabrek fjernt frå den separatistiske innstillinga i AOF og gikk inn for Lange sin mohegemonisk strategi. For Aabrek såg nettopp pedagogiske reformer som ”ledd i arbeidernes frigjørelse”, og kjernepunktet i argumentasjonen frå alle reformpedagogiske skolekritikarar var at skolen måtte opne seg for elevane sitt ”eget aktive og kritiske arbeide”.¹³⁷ Frigjering var avhengig av at ein fekk del i kunnskap og kulturgode, og gjennom kritisk

¹³⁴ *Klasse og kulturkamp*, 1935, s. 37.

¹³⁵ Jmf. *Arbeider-Ungdommen*, 06.10.1934 og 07.09.1935.

¹³⁶ *Det 20de århundre*, 1929, s. 264-66.

¹³⁷ *Det 20de århundre*, 1929, s. 264-66; *Klasse og kulturkamp*, 1935, s. 37

tileigning kunne sjølv etablert, konservativ eller borgarleg kunnskap og kultur ha verdi og potensiale for radikal politikk.¹³⁸

14.6.2 Skole for ”arbeidslivets krav”

Eit sentralt ankepunkt var at skolen ikkje svarte til krava i tida og la for lite vekt på realfag og arbeidsliv. Industrien og vår ”nuværende maskincivilasjon” har ført realfaga meir i forgrunnen, men dei har ikkje fått den plassen dei burde ha, hevda O. Jensen som var ingeniør og lærar ved Stavanger tekniske aftenskole. Ei fagskole-utdanning med sin

”større mengde realfag og praktisk viden gir en mere tidsmessig almindennelse enn middelskolelinjen og artium”,¹³⁹

meinte Jensen. Mange partimedlemmer delte denne kritikken. Den allmenndannande skolen var for akademisk, teoretisk og lite tidsmessig og utrusta ikkje elevane til å løyse dei verkelege og praktiske oppgåvene i tida. ”Ungdommens opplæringsveier er ikke lagt an for det nuværende og det kommende arbeidslivs krav”, sa t.d. Trygve Bratteli.¹⁴⁰ Folkeskolen slepte med seg ein masse daudt kunnskapsstoff utan kontakt med det levande arbeidslivet.¹⁴¹ Moderne forskning om naturen og det levande livet måtte få større plass, og undervisninga burde få eit meir ”realistisk preg”.¹⁴²

Viktige inspirasjonskjelder for desse skolekritikarane var arbeidsskoleprinsippet, tatt frå Kerschensteiner, og det polytekniske skoleidealet i Sovjet. Arbeidsskoleideane vart kjend og stadig meir akseptert i mellomkrigstida,¹⁴³ og vi finn dei att i Normalplanen for folkeskolen som kom i 1939. Arbeidarpartifolk som Anna Sethne og Bernhof Ribsskog var sentrale i dette arbeidet. Til ein viss grad påverka desse ideane også undervisningsplanane for den høgre skolen, og vi skal seinare sjå at dei prega arbeidarhøgskolen på Sørmarka. Sentralt i arbeidsskolen er vekta på arbeidsmåten og trua på at arbeidsmåten kan fremje den åndelege veksten hos barn, den etiske danninga, intellektuell utvikling, estetisk produktiv evne. Sosialistiske pedagogar la dessutan vekt på at gode arbeidsmåtar fremja den sosiale oppsedinga og lærte elevar og deltakarar å skaffe seg kunnskapar seinare i livet. Dei hevda da også at arbeidsskoleprinsippet og det skapande arbeidet var allment godkjende retningsliner for undervisning innafor den internasjonale arbeidarrørsla.¹⁴⁴

I den ideelle arbeidsskolen, slik Olav Storsten, framstilte han, var faga integrerte på naturleg vis i samsvar med slik det var i samfunnet utanfor skolen. Idealet var å skape eit organisk samband mellom produksjonslivet og skolen, og mønsteret var den polytekniske skolen i Sovjet-Samveldet. Der var studiet av sjølve arbeidslivet det

¹³⁸ Dette synet framhevar Entwistle (1979) som eit viktig punkt i Gramsci sin mothegeomoniske strategi.

¹³⁹ *Det 20de århundre*, 1930, s. 214.

¹⁴⁰ DNA, landsmøteprotokoll, 1936, s. 87.

¹⁴¹ *Kamp og kultur*, nr. 8, 1936.

¹⁴² Olav Emil Wold i *Arbeider-Ungdommen*, 17.01.1930.

¹⁴³ Bakken, 1973.

¹⁴⁴ *Det 20de århundre*, 1935, s. 19.

sentrale, hevda Storsten, og det var samsvar mellom det produktive arbeidet elevane utførte og pedagogiske omsyn.

”Målet for den polytekniske skole er en virkelig almendannelse, kunnskap om det samfund elevene skal være med og bygge op.”¹⁴⁵

Desse ideane opna også for ein ny tyding av begrepet allmenndanning; det vart lausrive frå innhaldet og knytte seg meir til arbeidsmåtene.¹⁴⁶ Eller som Storsten formulerte det; allmenndanning vart skapt gjennom praktisk innsikt i det kompliserte samfunnet. Meir konkret for somme tydde det at praktiske fag også hadde dannande evne. t.d. at sløyd utvikla ”smaken og sansen for form og farge” og var ”arbeidsopdragende”.¹⁴⁷

Det polytekniske idealet vart særleg overført på yrkesopplæringa som var oppe til drøfting i 1930-åra. Arbeidarrørsla argumenterte generelt sterkt for å styrke yrkesopplæringa og likestille yrkesskolevesenet med det allmenndannande skolevesenet.¹⁴⁸ Idealet var å få til ein naturleg overgang frå folkeskolen til ulike yrkeskolar og skape samanheng mellom allmennskole og yrkesskole.¹⁴⁹ Ei betre yrkes- og fagutdanning kunne gjenreise økonomien, sikre kvalitet i produksjonen og skape ein fagleg høgt kvalifisert arbeidarklasse. På denne måten vart yrkesopplæringa også ledd i arbeidarreisinga. Ungdom som tok yrkesopplæring, ville høgst truleg bli ein ressurs for arbeidarklassen. Men dei som valde den høgre allmennskolen, kunne derimot gå tapt for arbeidarklassen, frykta noen.¹⁵⁰ Landsstyret i DNA hevda såleis at verdien av yrkesutdanninga var todelt; på den eine sida for å ”utbygge landets mange produksjonsmidler”, på den andre å ”legge grunnlaget for en socialt sterk arbeiderklasse”. Dessutan var utbygging av yrkesskolestellet ein føresetnad for det økonomiske demokratiet slik som dei allmenndannande skolane var føresetnaden for det politiske.¹⁵¹

14.6.3 Vitskapleggjering

Men føresetnaden for at skolegang kunne fremje arbeidslivet, meinte dei skolepolitiske talsmennene i arbeidarrørsla, var at skolen representerte ”moderne utdanning” og tok i bruk ”den nyere forsknings metode og resultater”. Yrkesopplæringa måtte i tillegg til arbeidslivets behov byggje på ”saklig, vitskapelig tenkemåte”.¹⁵² Denne vitskapleggjeringa av pedagogikken delte mange i mellomkrigstida. Det var i desse åra at pedagogikk vart grunnlagt som ein vitskapleg disiplin og som eit forskingsfelt.¹⁵³ Kunnskapsgrunnlaget til faget låg i psykologien som også var den mest populære vitskapen i tida. Det var psykologi propaganda-

¹⁴⁵ Storsten, 1934.

¹⁴⁶ Bakken, 1973.

¹⁴⁷ *Arbeiderbladet*, 18.10.1930.

¹⁴⁸ DNA, landsmøteprotokoll, 1936, s. 89.

¹⁴⁹ *Kamp og kultur*, nr. 8, 1936.

¹⁵⁰ O. Jensen i *Det 20de århundre*, 1930, s. 209 - 213.

¹⁵¹ *Kamp og kultur*, nr. 8, 1936; DNA, landsmøteprotokoll, 1936, s. 89.

¹⁵² Hjalmar Helgesen i *Kamp og kultur*, nr. 8, 1936; *Arbeider-Ungdommen*, 07.09.1935.

¹⁵³ Bratholm, Harbo og Jarning, 1994.

arbeidet til AOF bygde på, og det var psykologisk vitskap den liberale skoleideologien viste til. Halvard Lange meinte t.d. at psykologi måtte danne eit felles grunnlag for alle lærarar og kravde ein

”enhets-lærerstand utdannet på moderne videnskapelig grunnlag, med en grundig psykologisk og pedagogisk opplæring ved siden av den kunnskapsmeddelende”.¹⁵⁴

Kva det innebar at skole- og undervisning måtte byggje på eit vitskapleg grunnlag, vart sjeldan presisert. Men vitskap stod for det sikre og udiskutable og representerte dessutan framskrittet. Ved å vise til vitskapen og bruke vitskapen som garantist for sanning og framskritt, kunne skolespørsmål lyftast ut av det politiske feltet og inn i det vitskaplege hegemoniet. Til og med spørsmålet om sosialisme kunne fjernast frå det politiske området og gjerast til eit teknisk spørsmål. ”Sosialismen er teknisk mulig”, heitte det i overskrifta til ein artikkel av Ole Colbjørnsen i 1937. Dei tidlegare sosialistiske utopiane kunne no bli løyst, meinte han,

”gjennem effektiv organisasjon og kooperasjon ... gjennom full anvendelse av alle teknikkens og videnskapens hjelpemidler ... rasjonelle former for planøkonomi med hensiktsmessig central og lokal samfunnsmessig planlegging, ledelse og kontroll av den økonomiske virksomhet”.¹⁵⁵

Ein annan som hadde enda større ”grenseløs tillit til fagkunnskapen”, var Karl Evang.¹⁵⁶ Hos Evang var vitskapen både noe som kunne erstatte demokratiet og revolusjonere verda:

”Hvis et demokratisk samfunn skal fungere med nødvendig effektivitet, må et stadig økende antall avgjørelser overlates til den tekniske ekspert. ... Legevitenskapen kan revolusjonere verden – en sunn slekt overalt – hvis fornuften får rå”.

Denne tilliten til vitskapen minner litt om haldninga på slutten av 1800-talet da sosialistane også sette opp vitskapen som vegvisar for både økonomi og politikk og oppfatta sosialismen som eit vitskapleg produkt. Men i 1930-åra ser vi trekk av ein ny rasjonalitet som kan kallast teknokratisme, dvs. tru på tekniske løysingar av samfunnsmessige problem. Tenkemåten smitta over på opplysningsarbeidet som i auka grad vart eit spørsmål om teknikk, metodar og bruk av forskingsbasert kunnskap.¹⁵⁷

¹⁵⁴ *Arbeider-Ungdommen*, 20.10.1934.

¹⁵⁵ *Arbeider-Ungdommen*, 29.09.1937.

¹⁵⁶ Slagstad, 1998, s. 315 som byggjer på Nordby (1989) sin biografi av Evang.

¹⁵⁷ I ein artikkel med tittelen ”Arbeiderpartistaten som skolestat” i *Nytt norsk Tidsskrift* nr. 3 – 4, 1994 fører Rune Slagstad denne teknokratiske tenkinga vidare inn i skolepolitikken til Arbeidarpartiet i etterkrigstida.

14.7 Frå arbeidarkultur til forsvar av borgarleg kultur

Spørsmålet om kulturen sin rolle og plass dukka opp med jamne mellomrom i den norske og internasjonale arbeidarrørsla, og i kap. 13 har eg vist til ulike synspunkt i den norske kulturdebatten i slutten av 1920-åra. Kulturdebatten blussa nettopp opp i desse åra etter som vona om ein sosialistisk revolusjon i Europa minka. Den belgiske kulturfilosofen Hendrik de Man skreiv ei provoserande bok i 1926 om sosialismens psykologi (*Zur Pcychologie des Sozialismus*), og boka vart oversett til svensk. Men de Man sitt forsøk på å redusere sosialismen til ei kulturoppgåve og eit spørsmål om danning var omstridd og imøtegått av m.a. Arthur Engberg.¹⁵⁸ Den danske sosialisten Julius Bomholt var derimot meir positiv, og boka hans, *Arbejderkultur* frå 1932, var sterkt inspirert av de Man.¹⁵⁹ ”Kultursosialistane” provoserte til ny debatt om gamle og nye spørsmål. Eit gammalt stridsspørsmål i alle dei nordiske landa dreidde seg om kva plass kulturspørsmåla skulle ha i den politiske strategien. Eit utbreitt syn var at kulturreisinga måtte vente til arbeidarane hadde fått tilfredsstilt elementære materielle behov, fått ”bröd för magen”, som den svenske sosialdemokraten August Palm hadde uttrykt det. Edvard Bull som ofte uttala seg kritisk til ”kulturmisjonærane”, sa det slik i 1929:

”Arbeiderklassen kan ikke skape noen virkelig arbeiderkunst og kultur før arbeiderne har tatt makten! Vår seier på dette området kommer først når vi har seiret på det økonomiske området.”¹⁶⁰

Men i staden for å seie at kulturkrava måtte vente, prøvde fleire etter kvart å argumentere med at verksemda til arbeidarrørsla frå første stund var ein kulturkamp. Kamp om kortare arbeidstid, høgare løn og større økonomisk tryggleik, sa t.d. Halvard Lange, er

”en kamp for overskudd og ro til å kunne tilegne sig kulturgoder. Fri adgang til kunnskap, bedre hus, større edruelighet, alle de reformkrav vi har stridd fram i stat og kommune har vært kulturkrav.”¹⁶¹

Men det var altså for mange ei viss rekkjefølgje i dei strategiske verkemidla. Håkon Meyer, som definerte kultur vidt og inkluderte klassemedvit og solidaritetskjensle, sette kulturreisinga inn i eit utviklingsperspektiv. Først kom den økonomiske og politiske klassereisinga. Arbeidarklassen måtte ”nå en høiere levestandard, og bedre utrustning, før den kunde begynne å sette sitt preg på samfundslivet”. Gjennom den materielle kampen vart det skapt nye vilkår og lagt til rette for kulturelle framsteg. Arbeidarrørsla trengte ein generasjon eller to for å hjelpe arbeidarane til å overvinne mindreverdiskjensler, nå fram til sjølvhevding og utvikle klassemedvit og solidaritetskjensle som gav sosial tryggleik og personleg likevekt. Kulturoppgåvene var altså først av klassemessig natur, men fekk i 1930-åra stadig meir samfunnsmessig betydning, meinte Meyer. For den historiske misjonen til arbeidarklassen var å gjere

¹⁵⁸ Gustavsson, 1991, s. 218.

¹⁵⁹ Bondebjerg og Harsløf, 1979.

¹⁶⁰ *Arbeiderbladet*, 14.10.1930; jmf. Hersoug, 1979, s. 20.

¹⁶¹ *Arbeider-Ungdommen*, 01.05.1935.

desse klasseverdiane til ein samfunnsverdi.¹⁶² Derfor tok klassekampen meir og meir form av ein kulturstrid, slo også Halvdan Koht fast.¹⁶³ Men det var inga samla arbeidarrørsle som stilte opp i denne striden; tvert imot finn vi også i 1930-åra brytingar mellom motstridande kulturoppfatningar.

14.7.1 Separatisme og arbeidarkultur

Eit trekk ved den norske arbeidarrørsla som skilde ho ut frå t.d. den svenske og danske, var den klåre separatistiske haldninga overfor både borgarlege norske parti og reformistiske arbeidarparti i andre land. Partiet og fagorganisasjonen stilte seg utanfor det internasjonale samarbeidet mellom sosialdemokratane og bygde opp fleire særorganisasjonar for å avskjerme seg frå borgarleg kultur og ideologi. Finn Moe hadde, som vi har sett i kap. 13, gjort seg til talsmann for separatismen, og hevda enno i 1934 at ein sosialistisk kultur berre kunne byggjast på eit ”avgjort brudd med borgerlig ideologi”. Borgarleg kultur vart avfeia som dekadent, og Moe påstod at ”troen på det borgerlige samfund bryter sammen av sig selv”.¹⁶⁴

Separatismen føresette tru på at det fanst ein eigen arbeidarkultur, og for mange kulturarbeidarar var oppgåva å få fram denne kulturen og byggje han vidare opp. Da måtte arbeidarane fri seg frå husmannsånd og mindreverdskjensle og slutte å ape etter borgarleg kultur, mana Olav Dalgard, som særleg såg teaterarbeidet i dette perspektivet:

”Det er ut fra sig selv arbeiderklassen må forme og skape nye verdier. Det nytter ikke med lån fra andre bedrestilte klasser. Det blir bare halvhet og fusk av det. ... Det er mangel på vørndnad for sig selv og bevegelsens innhold og opgave i kulturkampen, som hindrer det aktivt byggende teaterarbeidet i mange lag.”¹⁶⁵

Men separatismen var på vikande front, og organisasjonane søkte etter kvart samarbeid. AOF gikk utan problem inn i *Samnemnda for folkeopplysning* i 1932 for å fremje den allmenne folkeopplysninga, og etter kvart gikk og noen av særorganisasjonane inn for eit felles nasjonalt samarbeid. Eit døme er semja i 1939 om å slå saman *Arbeidernes idrettsforbund* og *Norges Landsforbund* for idrett.¹⁶⁶ Arbeidarrørsla søkte også tilbake til dei internasjonale sosialdemokratiske parti- og fagorganisasjonane og grunn gav dette med at situasjonen nasjonalt og internasjonalt var endra. ”De skarpe motsetningsforhold er avløst av kontakt og i enkelte land av samarbeid”, heitte det i 1938.¹⁶⁷

¹⁶² *Klasse og kulturkamp*, 1935.

¹⁶³ Grunnliner til kultur og målprogram, 1933; *Arbeider-Ungdommen*, 09.02.1935.

¹⁶⁴ *Arbeider-Ungdommen*, 01.12.1934.

¹⁶⁵ *Arbeider-Ungdommen*, 01.11.1938.

¹⁶⁶ Larsen, 1979, s. 226 ff.

¹⁶⁷ DNA, beretning, 1938, s. 28.

14.7.2 Demokratisering og overtaking av borgarleg kultur

Førestellingane om arbeidarkulturen fekk ikkje ein hegemonisk posisjonen innafor arbeidarrørsla trass i all kulturkamp. Separatismen vart kortvarig, og den dominerande oppfatninga var framleis at kulturkampen gjaldt å gi ”arbeiderne den samme del i kulturarven som andre samfundsklasser”.¹⁶⁸ Koht hadde fått gjennom som offisiell retningsline at Arbeidarpartiet ville arbeide for ei folkeopplysning som gav ”det ålmenne folke” del i vitskap og kunst, ”og som dermed gir det åndsmakt til å føre striden for det nye samfunde”.¹⁶⁹ Koht sin store syntese var at arbeidarklassen ville gå inn i den større eininga folket og reise ein sann folkekultur i staden for den gamle klassekulturen. Han stod fast på det gamle kravet om å demokratisere kulturen, og det var også kulturperspektivet til Håkon Lie. AOF skulle arbeide i samsvar med målet for arbeidarrørsla, nemleg å ”løfte hele klassen op i et høiere kulturelt nivå”.¹⁷⁰ Men det herska ”stor mangel på forståelse av de virkelige kulturelle verdier”, meinte Lie. Derfor var oppgåva

”å opdra arbeiderne til å tilegne seg kunstens verdier. Både når det gjelder teater, musikk, maleri, litteratur og film, er det i første rekke et spørsmål om opplæring og oppdragelse å kunne tilegne sig den.... Gjennom teaterforestillinger, kunstomvisninger og fremfor alt ved lesning av verdifull litteratur skal arbeideren lære å sette pris på de virkelige kulturverdier.”¹⁷¹

Arbeidarrørsla hadde, i følge Håkon Lie, som mål å ”gjøre kulturen til et felles eie for hele folket”. Arbeidarklassen ”krever ... å bli medeier i en stor og rik kultur”.¹⁷²

Det neppe tvil om at Håkon Lie inkluderte tradisjonell borgarleg kultur i dei verkelege kulturverdiane.¹⁷³ Andre som t.d. Harald Langhelle argumenterte også eksplisitt for ei tilnærming til nasjonale idear og til bondekulturen og roste det arbeidet som var gjort for å ta opp ”de gamle folkeviseleikene og våre gamle nasjonale drakter”.¹⁷⁴ Denne tilnærminga oppmuntra også Koht til. Dei nye kulturformene han tala om, og som han kalla folkekultur, var ein syntese mellom eldre folkelege tradisjonar i bondekulturen og den nye arbeidarkulturen. Med dette kultursynet gjorde Koht vegen lettare fram til det politiske og økonomiske forliket med Bondepartiet som gjorde Nygårdsvold til stasminister i 1935.

14.7.3 Kritisk tileigning

Den syntesen som fleire i 1930-åra kom fram til var kritisk tileigning av det beste i borgarleg kultur. Halvard Lange understreka den dobbelte oppgåva for arbeidarrørsla i kulturpolitikken slik som han hadde gjort det når han tala om skolen; for det første å

¹⁶⁸ Håkon Lie i *Klasse og kulturkamp*, 1935.

¹⁶⁹ Grunnliner til kultur og målprogram, 1933; *Arbeider-Ungdommen*, 09.02.1935.

¹⁷⁰ AOF, beretning 1931.

¹⁷¹ *Klasse og kulturkamp*, 1935, s. 25.

¹⁷² *Klasse og kulturkamp*, 1935, s. 25; Opplysningsvirksomheten i arbeiderbevegelsen, 1936,

¹⁷³ Jmf. Vestheim, 1997, s. 203.

¹⁷⁴ *Arbeider-Ungdommen*, 19.03.1933. Kokkvold (1981, s. 194) fortel om arbeidarlag som tok opp folkeviseleik på programmet.

”frigjøre oss fra og bryte ned hos andre borgerlig fordom, borgerlige vaner i tanke og kjensleliv”. For det andre å ”bygge opp nytt ut fra den kjempende arbeiderbevegelsens egne behov, på det grunnlag selve kampen har skapt; samholdet, kollektivismen”.¹⁷⁵ Håkon Meyer formulerte seg slik om opplysningsarbeidet:

”Det skal løsrive fra det samfund hvis institusjoner omgir oss og som vi til hverdags underordner oss. Det skal nedbryte i sinnene dette samfunds autoritet; dets religion, dets nasjonalisme, dets institusjoner, dets økonomiske problemstilling, dets idealer. Men hånd i hånd med dette nedbrytende arbeide skal den annen oppgave gå; der skal gis viden om virkeligheten, troen på klassen og sosialismen skal underbygges av erkjennelsen. ... Ut av dette arbeide skal nye institusjoner og ny autoritet opstå; klassereisingens institusjoner og klassebevegelsens egne autoriteter.”¹⁷⁶

Sigurd Evensmo uttrykte seg på liknande måte: I kulturkampen blei det både brote ned og bygd opp. ”Det nedbrytende og det byggende arbeid går hånd i hånd”, og han brukte det litterære feltet som døme:

”Gjennom en vaksom og skånselsløs kritikk kan den reaksjonære litteratur avsløres og dens innflytelse svekkes.”¹⁷⁷

Lange og Evensmo argumenterte altså for eit motkulturelt og mothegemonisk arbeid i tråd med Gramsci sine tankar. Som Gramsci såg begge eit verdifullt potensiale i borgarleg kultur, og arbeidarrørsla hadde vist at ho kunne utnytte t.d. film og teater i si teneste. Gjennom dei nye kulturorganisasjonane innafor arbeidarrørsla, som Evensmo sjølv var aktiv i, hadde ho reiskapar til å utvikle vidare ”de virkelige verdier i vår kulturarv” som Venstre i si tid var med på å skape, hevda Evensmo.¹⁷⁸ Som Gramsci hadde og mange syn for det nødvendige i å skape politiske alliansar. På det kulturelle området kunne t.d. den borgarlege radikalismen bli ein alliert for arbeidarrørsla, fordi denne også hadde ytt ”ypperlig kulturkritikk”.¹⁷⁹

Men desse kulturarbeidarane var og klår over at det var ei borgarleg verd arbeidar-klassen ønskte å opne seg for, og at det innebar farar. Koht kunne vone på at arbeidarane gjennom si klassereising skulle sette sitt stempel på tenkjemåte, moral, kunst, kultur og vitskap. Men den danninga som arbeidarklassen har stridd seg fram til, har også ført til at borgarleg smak og ideologi har trengt inn hos arbeidarane, utan at dei sjølve var fullt klar over at dei dermed for kvar dag har blitt meir og meir borgarleggjort. Dette har medført at mange har latt seg lokke eller skremme til forsvar for overlevde ideal og former i kulturstriden, skreiv Lange.¹⁸⁰ Derfor var det nødvendig med klare liner og at arbeidarrørsla tok opp striden om innhaldet like mye som om tilgang til kulturen, meinte han. Det var dette studie- og opplysningsarbeidet

¹⁷⁵ *Arbeider-Ungdommen*, 01.05.1935.

¹⁷⁶ *Klasse og kulturkamp*, 1935, s. 12.

¹⁷⁷ *Kamp og kultur*, nr. 1, 1936.

¹⁷⁸ *Arbeider-Ungdommen*, 10.10.1936; *Kamp og kultur*, nr. 5, 1937.

¹⁷⁹ Reidar Hansen i eit innlegg i *Arbeider-Ungdommen*, 01.08.1936.

¹⁸⁰ *Arbeider-Ungdommen*, 1.05.1935.

i AOF tok sikte på, og grunnen til at arbeidarrørsla utvida kulturengasjementet sitt på område som skolepolitikken, bibliotekpolitikken, språkpolitikken, teater og kunst.

14.7.4 Dilemma og konflikhtar

Lange peikte på eit sentralt dilemma arbeidarrørsla stod overfor, og det var fleire slike som skapte konflikhtar og strid om kulturpolitikken. Kulturarbeidarar og intellektuelle i rørsla hylla den frie forskinga, den frie tenkinga og retten til kritikk. Sosialistisk kulturfront, som vart oppretta som eit forum for intellektuelle og sosialistiske studentar, såg som si oppgåve å

”avdekke alle de uforsonlige motsetninger som intet kriseforlik og ingen regjeringsmakt kan opheve ... vekke dem som vakt skulde være. Det skal bringe ny kunnskap og ny innsikt. ... Kunnskap og erkjennelse skal bringe motsetningene i dagen og utløse handlingene”¹⁸¹.

Men denne målsettinga kolliderte med kravet om indre disiplin, samordning og einskap i den utoverretta politiske kampen. Partileiinga hadde ei inngrodd frykt for all fraksjonsverksemd og grupper som organiserte seg utafør kontrollen til partiet. Men mange av dei intellektuelle ville ikkje godta den innordninga som Partiet kravde og hevda ei slags fristilling for kulturfronten. Eit talande eksempel er forfattaren Sigurd Hoel som uttrykte fridomen til dei intellektuelle med ein krass kritikk av partiet: Vi vil gå inn i rekkene som frie menn, ikkje som lakeiar, ”pusse støvlene kan vi få lov å gjøre for nazistene også”¹⁸².

Det var slike utsegner som skjerpa konflikten mellom Arbeidarpartiet og Sosialistisk kulturfront – og styrkte skepsisen til intellektuelle. Hoel, Evensmo og andre vart skulda for å vere for mye prega av individualistiske og liberalistiske haldningar. Desse intellektuelle stod på borgarleg grunn, hevda Harald Ericsson. Dei har ikkje lært å sjå tinga frå synspunktet til arbeidarklassen og har ikkje utvikla den ”fornødne følelse av samhørighet og fellesskap”. Dessutan mangla dei intellektuelle eit ”virkelighetsnært og realitetsbundet syn” sidan dei også stod fjernt frå kroppsarbeid og mangla den ”dypere forståelse av håndarbeidets betydning for den nye kulturreisinga”¹⁸³.

Odd Bang-Hansen gav eit tilsvar til denne kritikken. Dei intellektuelle som pr. definisjon kom frå borgarlege miljø, var sjølvstøtt prega av borgarleg ideologi, og kanskje utsett for meir indoktrinering enn dei fleste, vedgjekk han. Men han trudde dei kunne frigjere seg ”ved hjelp av kunnskaper og anledning til utstrakt sjølvstudium”. Han avslutta så motsvaret med eit ekte gramsciansk argument: Borgarleg kultur og vitskaplege nyvinningar var i ”høieste grad anvendelige for sosialismens kamp, og sosialismen tar dem i sin tjeneste gjennom de intellektuelle den kaprer fra borgerklassen”¹⁸⁴.

¹⁸¹ *Kamp og kultur*, nr. 1, 1937.

¹⁸² *Kamp og kultur*, nr. 5, 1937.

¹⁸³ *Arbeider-Ungdommen*, 01.12.1934; 21.09.1935; 21.03.1936; 09.09.1936; og 23.05.1936.

¹⁸⁴ *Kamp og kultur*, nr. 5, 1937.

Ein openberr konflikt låg også i koplinga som AOF gjorde mellom propaganda og opplysning. Kunnskapssynet som Håkon Lie stod for og den propaganda-prega opplysninga han i særleg grad var ansvarleg for, var formålsrasjonell, instrumentell og nytteorientert. Kunsten skal ”berike og begeistre”, heitte det hos Håkon Lie. Opplysningsarbeidet var ein reiskap som skulle tene partiet, rørsla, kampen og saka. I bibliotekpolitikken ville Hjartøy etter sovjetisk føredøme gjere biblioteka til ”ledd i den sosialistiske folkeoplysningsvirksomhet”.¹⁸⁵ Trygve Bratteli hadde same haldninga i teaterpolitikken og hevda at tendensen måtte vere ”avgjørende for bedømmelsen, de kunstneriske og andre hensyn kommer i en senere rekke”. Derfor ville han kjempe mot borgarleg agitasjon i teaterform, sjølv om denne var aldri så talentfull eller kunstnarisk. Arbeidarrørsla sitt teater måtte og skulle vere eit politisk teater som hadde til formål å styrke trua og handlekrafta.¹⁸⁶ Kriteriet for kva som var verdifullt synest å vere realisme, dvs. at innhaldet samsvarte med røyndomen og hadde samanheng med livet til arbeidaren.

Men desse haldningane tørna mot ideala i det liberale utdanningssynet (*liberal education*) som m.a. Halvard Lange og andre akademikarar og skolefolk stod for. Kjernepunktet i det liberale synet er at undervisning må vere open for ulike syn og stimulere til debatt. Forpliktinga er knytt til sanninga utan omsyn til kvar denne peikar, og målet er å utvikle evne til å kome fram til sjølvstendige meiningar og standpunkt.¹⁸⁷ I følgje det liberale synet har også opplysninga ein eigenverdi; kunnskap slik som kunst kan gi ”frodig livsglede for den store massen”, som Evensmo uttrykte det.¹⁸⁸ Det var og eit slikt liberalt ideal skolefolka i partiet slutta seg til. I *Skolen for folket*, som *Sosialistisk skolelag* gav ut i 1937, heitte det at undervisninga i arbeidarungdomsskolar måtte vere ”objektiv og upartisk, både når det gjelder politiske, religiøse og nasjonale spørsmål”.

14.7.5 Forsvar av kulturarven

I agitasjonen og propagandaen vart den borgarlege kulturen ofte avvist som dekadent, roten og ein kultur i forfall på veg mot undergangen. Men i løpet av 1930-åra gikk den avvisande haldninga over til forsvar. Ein viktig årsak til dette omskiftet var framveksten til fascismen og nazismen. Nazistane sine bokbål, åtak på somme kulturprodukt og forsøk på kulturell og ideologisk einsretting skremde. I tillegg kom frykta for skadeleg påverknad frå massekulturen og underhaldningsindustrien. Håkon Meyer såg det slik at reaksjonen og barbariet hadde alliert seg og var redd at dette førte til ”civilisasjonens ødeleggelse gjennom krig og tyranni ... (og) undertrykkelse av tidens erkjennelse og viden”. Derfor var det paradoksalt nok blitt arbeidarklassen si oppgåve å ”forsvare, ikke bare sin egen kultur, men vår tids kulturelle erobring i det hele”.¹⁸⁹ Berre gjennomføringa av sosialismen kunne redde kulturarven frå kaos og barbari, supplerte Halvard Lange. Sigurd Evensmo såg same faren og lyste til krig mot ”borgerlig, liberal laissez-faire i kulturlivet ... (Vi) vil verge vår tids kultur mot

¹⁸⁵ Vestheim, 1997, s. 217.

¹⁸⁶ *Arbeider-Ungdommen*, 16.11.1935.

¹⁸⁷ Jmf. Hirst, 1973; Paterson, 1979.

¹⁸⁸ *Arbeider-Ungdommen*, 23.05.1936.

¹⁸⁹ *Klasse og kulturkamp*, 1935; *Kamp og kultur*, nr. 3, 1935.

underminering”.¹⁹⁰ Situasjonen var altså blitt slik at arbeidarrørsla ikkje lenger kunne ”stille seg likegyldig til det som foregår innenfor den borgerlige kultur ... ut fra den tankegang at den dør av sig selv”. Da ville ein nettopp ”bane veien for nazisme og fascisme”, hevda ein innsendar i *Arbeider-Ungdommen*.¹⁹¹

Omsvinget skjedde også fordi landet var hamna i ei økonomisk krise – utan at det braut ut revolusjon. Tvert imot hadde krisa, som vist i Tyskland, ført til framveksten av nazisme. Dersom krisa fekk utvikle seg, kunne arbeidarklassen som den lidande part, stå i fare for å bli forført av ideologien og løysingar til sterke menn like mye som å bli bevisstgjort og radikalisert. Denne frykta fekk arbeidarrørsla til å dempe den aggressive klassekampretorikken og lansere praktiske rådbøter mot krisa. Med sovjetisk planøkonomi som føredøme ispedd motkonjunkturteori frå Keynes lanserte Arbeidarpartiet kriseplanar for norsk næringsliv. Revolusjonen vart utsett, og Arbeidarpartiet satsa på å erobre folkefleirtalet og regjeringsmakta gjennom praktisk politikk.

”Vi må gjennom vår agitasjon og vårt opplysningsarbeid få folket interessert i vår politiske virksomhet, i det vi går inn for praktiske rådbøter mot arbeidsløsheten og krisen”,

sa Martin Tranmæl på landsmøtet til DNA i 1933.¹⁹²

Partiprogrammet same året fekk for første gong ein post om folkeopplysning. Denne markerte orienteringa mot å gjere heile folket til målgruppe for opplysnings- og kulturarbeidet. Det skjedde særleg etter at Arbeidarpartiet danna regjering i 1935, og ei regjering skulle jo ha ansvar for alle. Det gav seg uttrykk i eit breiare opplysningsarbeid og eit utvida kulturbegrep, slik at kultur også omfatta spørsmål som gjaldt oppseding, utviklingslæra, religion og seksualmoral. På landsmøtet i AUF i 1937 heitte det at studiesirklane hadde sprengt den gamle ramma av dei snevre politiske og faglege spørsmåla. Studiar av dei praktiske og nære sakene og økonomiske og sosiale problem i samfunnet vart tilrådd. Eit nytt motiv som melde seg i slutten av 1930-åra var studiar som kunne gi ”øket evne til å fylle fritiden med mening og innhold”.¹⁹³

Nytt innafor arbeidarrørsla var at folkeopplysning vart knytt til ei positiv vurdering av demokratiet. Så seint som i 1930 hadde Edvard Bull omtala demokratiet som ein ”overtroisk frase fra det 19. århundre”.¹⁹⁴ Men noen år seinare var demokrati og medborgarskap blitt eit formål for opplysninga, og folkeopplysning var framheva som ei ”forutsetning for at norsk demokrati skal haldast oppe og utbyggjast”.¹⁹⁵ Det skulle bli eit kjernemotiv for folkeopplysningsarbeidet etter krigen.

¹⁹⁰ Pressemelding, mars, 1937, sitert frå Hatlevik, 1977, s. 43.

¹⁹¹ Reidar Hansen i *Arbeider-Ungdommen*, 01.08.1936.

¹⁹² DNA, landsmøteprotokoll, 1933, s. 39.

¹⁹³ *Fridom*, 1938, s. 41.

¹⁹⁴ DNA, landsmøteprotokoll 1930.

¹⁹⁵ *Arbeider-Ungdommen*, 15.10.1938.

14.8 Arbeidarhøgskole

Arbeidarrørsla hadde fleire gonger drøfta tanken om å reise ein eigen arbeidarhøgskole, men det vart berre med den sosialistiske dagskolen i hovudstaden (kap. 13) og seinare på Malmøya, ein halvtimes reise med buss og fergje frå Oslo. Bygningane på Malmøya romma internat for elevane, men dei høvde dårleg for vinterbruk. Det vart derfor arbeidd vidare med planar for arbeidarhøgskolar, både sentralt og lokalt. Høgskolesaka var sterkt framme på landsmøtet til DNA i 1936 der m.a. Tranmæl ”fremholdt betydningen av og nødvendigheten av tidsmessige ungdoms- og folkehøgskoler for arbeiderungdom i by og på land”.¹⁹⁶ I Telemark fekk samorganisasjonen oppretta eit høgskolefond og konstituerte Evju Folkehøgskolelag i byrjinga av 1939. Arbeidarorganisasjonane i Østfold, Buskerud og Trøndelag arbeidde også med tanken. Lengst kom desse planane i Hedmark der det lukkast å starte Ringsaker folkehøgskole i 1939.¹⁹⁷

Partiet ønskte ein ”centralskole for opplysningsvirksomheten i arbeiderbevegelsen i Norge”, og da arbeidarregjeringa opna for å gi statstilskott til organisasjonsskolar, vart dei økonomiske innvendingane langt på veg rydda av vegen.

Landsorganisasjonen gjorde så vedtak i 1938 om å reise ein folkehøgskole og sette i gang byggjearbeidet om hausten på Sørmarka i Ski kommune. Den framtidige drifta av skolen var formelt overlate til ei eiga foreining eller høgskolelag med representantar frå arbeidarorganisasjonane, andre landsomfattande organisasjonar som dreiv studiarbeid og einskildpersonar. Skoleinspektør B. Ribsskog vart formann for laget, og det valde Halvard M. Lange til styrar. Sørmarka Folkehøgskole kunne ta imot det første LO-kurset i mai 1939, og det eigentlege folkehøgskolekurset frå oktober same hausten. Da tyskarane okkuperte Norge i april 1940, gjekk dette kurset mot slutten. På grunn av krigen vart det ingen fleire kurs før etter krigen.

14.8.1 Formål

For å få statsstøtte til folkehøgskolekurset måtte det vere opent for alle, og departementet måtte godkjenne vedtekter, skoleplan og tilsetjing av styrar. Med hjelp av statsråd Hjelmtveit, som redigerte om formålsparagrafen i meir klassenøytral retning, gikk dette i orden; statsråden erstatta berre ”arbeider- og bondeungdom” med ”voksen ungdom” som målgruppe for skolen.¹⁹⁸ Men arbeidarrørsla kunne også gjennomføre eit både-og: I tillegg til det formelt nøytrale og opne folkehøgskolekurset vart LO-skolen lagt til Sørmarka. Dette sommarkurset var berre for medlemmer av LO og faglege organisasjonar som samarbeidde med LO, og føresette at deltakarane hadde gjennomført tidlegare skolering gjennom kveldsskolar, studiarbeid og korrespondanseundervisning. LO-skolen vart såleis den høgste og viktigaste interne skoleringa innafor arbeidarrørsla. Det var sjølv ”universitetet” i opplæringsverksemda og skulle gi

¹⁹⁶ DNA, landsmøteprotokoll, 1936, s. 84.

¹⁹⁷ AOF, beretning, 1938; Berntsen, 1989.

¹⁹⁸ Berntsen, 1989, s. 58.

”grundigere kunnskaper om fagorganisasjonen, dens arbeidsmåte, oppgaver og rolle i samfunnet – og om hele arbeiderbevegelsen”.

Det var såleis ingen tvil om at skolen vart sett på som viktig for den totale politiske kampen til arbeidarrørsla. Det understreka også talarane på opningsfesten, 28. juli 1939. Statsråd Oscar Torp sa at skolen skulle smi dei våpna som rørsla trengde for å sigre. Sigurd Halvorsen frå AIF supplerte; ”skolen skal sette arbeiderbevegelsen i Norge i stand til å erobre den hele og fulle makt i samfundet.” A. E. Gundersen var meir konkret:

”Her skal vi utdanne kommunerepresentanter, stortingsmenn, statsråder og tillitsmenn i organisasjonene! ... Det skal bli en skole som skal styrke oss i arbeidet for å nå vårt mål: Arbeiderklassens frigjørelse.”¹⁹⁹

Håkon Lie hadde på førehand plassert tiltaket som ledd i arbeidet for å styrke kaderopplæringa og den sosialistiske propagandaen - ”styrke våre kadrer gjennom systematisk åndelig trening” som Håkon Lie uttrykte det.²⁰⁰ Men skolestyrrar Lange gikk ikkje inn for denne kadertenkinga. Gjennom allmenndannande og ideologisk skolering på folkehøgskolekurset og praktisk skolering i politisk og fagleg arbeid på LO-kurset, var det heller snakk om ei brei politisk danning og utdanning. At skolen knytte seg til folkehøgskoletradisjonen markerte eit brot med kadertenkinga til Håkon Lie. Folkehøgskolenamnet var rett nok brukt av taktiske grunnar for å tekkjast vilkåra for statsstøtte. Men det markerte også ei orientering bort frå partiskolar som einsidig skulle tene partiverksemda. ”Dei skal ha eit breiare grunnlag, ei vidare oppgåve”, meinte t.d. Ragnvald Berli. ”Ein kan seie at dei vil likne ungdomsskulane elles, men vere sosialistiske i sitt innhald”. Og Berli snakka om sosialistisk ånds-danning som var ”noko meir enn politisk skolering”.²⁰¹ Dessutan var det vona at det opne vinterkurset ville rekruttere nye medlemmer. Folkehøgskolen burde særleg appellere til landsungdom, håpa mange, og ”parolen ’by og land, hand i hand’ skal her søkes overført til opplysnings- og studiearbeidet”, sa Lars Evensen.²⁰²

Men det viktigaste for Lange var at arbeidarhøgskolen skulle gi ”faktisk, saklig kunnskap”.²⁰³ Arbeidarungdommen må i større grad utstyrast med ”eksakt kunnskap om de aktuelle politiske, økonomiske og sosiale spørsmål”, sa Håkon Lie,²⁰⁴ eller skaffe seg ”et visst forråd av nødvendige kjensgjerninger” som han og bibliotekar Hjartøy tidlegare uttrykte det.²⁰⁵ Formålsparagrafen for skolen fekk derfor denne formuleringa:

¹⁹⁹ *LOs meddelelsesblad*, 1939.

²⁰⁰ *Arbeider-Ungdommen*, 20.11.1937.

²⁰¹ *Arbeider-Ungdommen*, 04.12.1937.

²⁰² *LOs meddelelsesblad*, 1939, s. 368.

²⁰³ *Arbeider-Ungdommen*, nr. 24, 1939.

²⁰⁴ *Arbeider-Ungdommen*, 20.11.1937.

²⁰⁵ *Klasse og kulturkamp*, 1935, s. 10.

”Målet for skolen er å gi voksen ungdom kunnskap om samfunnslivet i dag og kjennskap til de krefter som har virket sammen til å skape det, og som stadig virker til å forme det om.”

Folkehøgskolen på Sørmarka kom dermed til å styrke informasjons- og kunnskapsdimensjonen framfor den ideologiske og verdimessige dimensjonen i den politiske danninga.²⁰⁶ Denne vektlegginga på kunnskap var ei naturleg følge av at arbeidarørsla hadde overtatt regjeringsmakta og sett seg som mål å få landet ut av den økonomiske krisa og skape betre levevilkår for ”det arbeidende folk”. Derfor svinga opplysninga og skoloringa over mot praktiske og empiriske studiar av økonomi og næringsliv. ”Kunnskap om hverandres kår er nødvendig for å kunne sikre grunnlaget for nye framsteg”, hevda Lars Evensen, som framheva studiar av ”bedriftens, næringslivets og samfundets problemer”.²⁰⁷ Det utelukka ikkje nødvendigvis det AOF tidlegare hadde satsa på, ”men vi må få en stigning i vårt opplysningsarbeid”, meinte Evensen. Arbeidaropplysninga hadde kort og godt nådd eit nytt stadium som den danske gjesten peikte på under innviingsfesten av LO-skolen:

”Først var det talerne vi skulde ha, folket skulde vekkes. Så var det forhandlerne, det skulle skapes resultater. Nå er vi inne i et tredje stadium: Vi har bruk for administratorer. Arbeiderbevegelsens innflytelse i stat og kommuner pålegger oss et ansvar som krever kunnskaper og innsikt. Det er til vår oppgave ”Norge for folket” vi innvier denne skole. La det skje på demokratiets og frihetens grunnlag, for det er det sikreste grunnlag vi kan bygge på.”²⁰⁸

14.8.2 Liberal education og arbeidsskolen som ideal

Som skolestyrar for folkehøgskolen på Sørmarka tok Halvard Lange avstand frå den samanblandinga av opplysning og propaganda som AOF under Håkon Lie stod for. Saman med formannen i styret, skoleinspektør Ribsskog, sette han opp medborgarleg utdanning som mål, og Ribsskog formulerte dette slik:

”Målet med skolen er å forberede ungdommen til å kunne ta aktiv del i det demokratiske samfunnet, gi dem kunnskap til å kunne yte det arbeidet der som kreves av hver samfunnsborger.”²⁰⁹

Samfunnslære vart hovudfag i den politiske danninga og fekk størst timetal. Det omfatta ein hovuddel med sosialøkonomi, økonomisk geografi, dei økonomiske organisasjonane og sosiallovgivinga, og ein noe mindre del med vekt på familien, staten, kommunane, politiske organisasjonar og mellomfolkelege spørsmål og institusjonar. Deretter kom norsk med hovudvekt på praktiske og instrumentelle dugleikar, t.d. rettskriving, protokoll- og referatskriving, møteleiing og diskusjonsøvingar. Fagfordelinga i eit vinterkurs på 900 timar vart elles slik:

²⁰⁶ Om desse begrepa sjå Tøsse, 1999.

²⁰⁷ *LOs meddelelsesblad* 1939, s. 371.

²⁰⁸ *LOs meddelelsesblad*, 1939, s. 368.

²⁰⁹ *LOs meddelelsesblad*, 1939, s. 456.

Tabell 14.3 Fagfordeling i folkehøgskolen på Sørmarka

Fag	Timetall
Samfunnslære	200
Norsk	150
Naturfag	150
Historie	100
Rekning og bokføring	100
Kroppsoving	75
Teikning	75
Sang	50
Frivillige fag (engelsk, tysk, teater, idrett)	100
Sum	900

Men meir enn sjølve innhaldet la Lange vekt på arbeidsmåten. Mønsteret var studie-sirkelmetoden og arbeidsskoleprinsippet som i 1930-åra vann allment innpass i det pedagogiske reformarbeidet i skolen. Lange framheva to ideal eller mål for skolen og undervisninga. For det første skulle skolen danne

”arbeidssteder der ungdommen kan kjenne seg heime og være seg sjøl, der den kan få hjelp og rettleiing til å skaffe seg den kunnskap om tingene den er opptatt av og lære en arbeidsmåte den kan nytte seinere i sjølstudium og organisert frivillig opplysningsarbeid”.

I halvårsstudiet på folkehøgskolen var det viktigare at elevane lærte seg ”en arbeidsteknikk de kan nytte seinere i livet ... enn at de får et visst mål av kunnskap”.²¹⁰ Idealet var sjølv læring og det å lære elevane til å arbeide sjølvstendig. Samtidig var dette idealet tufta på realisme; eit kort studieopphald kunne ikkje gi all kunnskap for resten av livet. Det viktigaste var å stimulere til vidare læring, gi elevane eit ”grunnlag for øving i selvstudium” og ei viss ”innføring i vitenskapelig tenkemåte”.²¹¹

Det andre idealet for Lange var å lære elevane til å tenke sjølv. Det er nettopp kjernepunktet i *liberal education* synet til Lange og som vart uttrykt slik i referatet frå talen han heldt ved opninga av folkehøgskolekurset:

”Når det gjaldt undervisningen her, så har ikke skolen til oppgave å gi ungdommen ferdige meninger. Tvert om, det vil nok ikke skade at de får i seg en tvil om det er så helt skråsikkert alt det de har trudd før. For tvilen kan være fruktbar, den gir grobunn for kritikk og fører til at en saumfarer både sin egen og andres meninger. ... Skolen skal ikke prøve å dra dem verken i den ene eller

²¹⁰ *Arbeider-Ungdommen*, nr. 24, 1939.

²¹¹ LOs meddelelsesblad, 1939, s. 367; *Arbeider-Ungdommen*, nr. 24, 1939. Same vekt på sjølvstendig arbeid vart hevda av styrar Faste Forfang ved folkehøgskolen på Ringsaker (*Arbeider-Ungdommen*, 15.09.1939).

den andre leia, men hjelpe dem til sjøl å skaffe seg det kunnskapsgrunnlaget de trenger for å komme fram til meiningar som er bygd på et holdbart feste.”²¹²

Igjen var dette både eit ideal og uttrykk for realisme. For det var vaksen ungdom som kom til skolen med erfaring frå både arbeidsliv og organisasjonsliv. Dei kom også med eigne meiningar i sosiale og politiske spørsmål som dei hadde rett til å hevde fritt i undervisninga og i ordskifte seg imellom. Slik var – og skulle det vere – i eit demokratisk samfunn, og i harmoni med arbeidsskoleprinsippet ville Lange organisere livet på skolen mest muleg likt med det elevane møtte utafor skolen. Framleis gjaldt opplysningsarbeidet kampen om makt og hegemoni. Men i tråd med det liberale opplysningsidealet som for lengst var rettesnor for engelsk og nordisk arbeidaropplysning elles, ville no Lange bort frå samansmeltinga av opplysning og propaganda. Etter krigen sørge han også for å skilje desse to oppgåvene frå kvarandre i AOF.

14.9 Effekt og resultat

Kva vart så effekten og resultatet av den mothegegoniske strategien? Opplysningsforbundet var med på å spreie kjennskapen til programma, sakene og standpunkta til arbeidarrørsla. Eit mål på effekten kan vere tilslutninga: Arbeidarpartiet auke røystetalet ved stortingsvala frå 31,4 prosent i 1930 til 42,5 prosent i 1936. Framgangen ved kommunevala var også stor. Medlemstalet i LO auka frå 140.000 i 1930 til 357.000 i 1939. Og Arbeidarpartiet overtok regjeringsmakta i 1935 og sat trygt i regjeringsstolane med vekslende støtte frå Bondepartiet og Venstre.

Resultatet var også at opplysnings- og skoleringsarbeidet kompenserte for mangelfull utdanningskapital som medlemmer og leiarar i andre parti truleg hadde meir av. Ingen politiske rørsler eller parti hadde tilsvarande intern skolering som Arbeidarpartiet, og det er neppe tvil om at denne spela ei viktig rolle for at tillitsmenn og leiarar greidde å gjennomføre oppgåvene på ein måte som styrkte tilliten til at arbeidarrørsla kunne administrere og styre. Slik sett oppfylte AOF si sjølvpålagte oppgåve om å auke kunnskapsnivået og ”høyne det kulturelle nivået” til klassen.

Men kor langt nådde arbeidarrørsla i forsøket på å erobre det ideologiske og kulturelle hegemoniet? Vi kan peike på at det skjedde eit stykke på veg ved at tenkjemåtar, verdiar og førestellingar til arbeidarrørsla la premisser for mange offentleg debattar og avgjerder. Skolepolitikken var eit område som Arbeidarpartiet – takka vere regjeringsmakt - fekk stor innverknad på. Arbeidarrørsla fekk sleppe til i Kringkastinga og fekk utvida den snevre definisjonen av kva som kunne serverast av samfunnsdebatt og politisk stoff. Seksualopplysninga til Evang bana veg for eit friare og meir opent syn på seksuallivet, og radikale forfattarar var med på å sette moralverdiar under debatt. Kulturlivet vart meir prega av menn og kvinner frå arbeidarrørsla og deira problemstillingar. Ved inngangen til 30-talet meinte Koht at arbeidarane enno var midt oppe i si klassereising, men var i ferd med å sette til stempel på tenkjemåte, moral, kunst, kultur og vitskap. Ved utgangen av 30-talet hadde ho kome eit godt stykke lengre i å bli integrert i samfunnet og kjenne seg som medeigar i kulturlivet. Men dette tydde

²¹² *LOs meddelelsesblad*, 1939, s. 456.

også at rørsla vart mindre motkulturell. Koht trudde at den sosialistiske motkulturen ville gå opp i ein felles folkekultur, men ein slik hegemonisk og felles folkekultur var ein utopisk konstruksjon. Den realistiske kulturoppgåva som Koht formulerte, var å fremje ei vid folkeopplysning som gav flest muleg del i kunnskap, vitskap og kunst. Det var ei oppgåve som arbeidarrørsla delte med andre rørsler og organisasjonar. I 30-åra slutta også arbeidarrørsla seg til den allmenne folkeopplysningstanken og stadfesta dette ved å bli med både i Samnemnda for studiearbeid og ei offentleg folkeopplysningsnemnd.

15 BYGDEFOLKETS OPPLYSNINGSNEMND

I 1933 oppretta Norges bondelag *Bøndernes og fiskernes opplysningsnevnd* som var eit forsøk på å samle bygdefolket omkring kulturelle, sosiale og økonomiske oppgåver på bygdene. Som namnet sa skulle Bondelaget fremje dette målet gjennom opplysning. Bøndene hadde lenge følt at dei som gruppe var på vikande front i samfunnet, både politisk og sosialt, og det rådde økonomisk krisestemming i jordbruket. Men arbeidarrørsla var derimot på frammarsj, og den nye organisasjonen må sjåast på som eit mottiltak mot arbeidarrørsla. Ei eldsjel for å sette i gang studie- og opplysningsarbeid, og formann i opplysningsnemnda, var bonde og kaptein Erik Qvam, og han forklarte tiltaket slik i ein rapport til arbeidsutvalet i Bondelaget:

”Den voldsomme fremgang som industriarbeidernes bevegelse har hatt, ikke minst på landsbygden, skyldes for en vesentlig del deres glimrende organiserte og sikkert og planmessig arbeidende opplysnings- og propagandavirksomhet. Hvis vi vil vinne bygdefolket for vårt syn, bondereisningen, må vi ta de samme metoder i bruk.”¹

Arbeidarrørsla hadde vist kva god organisering kunne bety, og AOF hadde gått føre med å integrere opplysnings- og studiearbeidet i den politiske kampen. ”Man merker overalt resultatet av våre motstanderes målbevisste opplysningsarbeide”, skreiv Qvam. Men det hadde og etter hans meining skapt mange feilaktige førestellingar og opplysningar. Det fanst t.d. ”en uhyggelig mangel på opplysning” om samvirkesentralane som Bondelaget fekk arbeid fram i mellomkrigstida. Bonderørsla kjende seg tvungen til å sette inn motpropaganda, og Qvam tala opent om at det gjaldt å trykke propaganda-litteratur til både intern og ekstern bruk. *Avisa Nationen* trykte innlegg som mana til aktivitet og ikkje ta noen ”pust i propaganda-arbeidet” sjølv på sommars tid.² Studieforkjemparane i bonderørsla tala likeeins som AOF om å skape begeistring for studiearbeid. Det vart ein slags ny kampfront, ei løftestong eller springbrett som kan ”føra saka vår fram til den siger ho har krav på ... og skape grunnlaget for bondereisningen”. Når ein så kunne vise til framgang etter 1935, var det bevis på at studiearbeidet hadde vore nyttig.³

Slik som i arbeidarrørsla var det også solidariteten bonderørsla appellerte til. Men Bondelaget ville ikkje ha det på seg at dei dreiv klassepolitikk. Bondeførarane tala om dragkamp i staden for klassekamp, men det var vanskeleg å skilje det eine frå det andre når også bonderørsla meinte at samfunnsstriden gjaldt fordelinga mellom jord, arbeid og kapital. Det tydde likevel ikkje, etter Qvam si meining, å sette klasser og grupper opp mot kvarandre, og han argumenterte for at t.d. småbrukarar, skogsarbeidarar og gards-

¹ Rapport, datert 7. januar 1935 i arkivet til Bygdefolkets studieforbund.

² *Nationen*, 30.5.1936 (Sigurd Fjørtoft).

³ Artikkel av Sigurd Fjørtoft i *Nationen*, 13.02.1937 med undertittel: ”Begeistrede deltagere skriver og forteller”.

arbeidarar hadde felles interesser med bøndene og burde tilhøyre deira organisasjon.⁴ Bondelaget ville femne om heile bygdefolket, og derfor endra dei i 1937 namnet på opplysningsnemnda til *Bygdefolkets Opplysningsnemnd*.

Men på bygdene hadde opplysningsnemnda ein konkurrent i Noregs ungdomslag. Qvam erkjende at Noregs ungdomslag hadde opphavelig vore ”bondereisningens ungdomsorganisasjon”. Men ungdomslaga stod nærmare Venstre enn Bondepartiet, og Qvam hevda dessutan at Noregs ungdomslag i for stor grad var styrt av folk frå ”de store byungdomslag”. Han meinte derfor at opplysningsarbeidet også måtte sikte mot å erobre bygdeungdommen for Bondelaget og skisserte opp tre strategiar. For det første å sende ut ”gode og bevisste bondelagsforedragsholdere” til ungdomslaga på bygdene. For det andre å ta i bruk studiarbeidet for å få fram kunnskap om bondelagsorganisasjonen, arbeidsoppgåvene og kva denne hadde utretta for bygdefolket. Einkvar bondelagsungdom som hadde skaffa seg slik kunnskap, burde ”gå inn i de frilyndte lag for å agitere for sin overbevisning”, oppfordra Qvam. For det tredje skulle ein satse på å ”møte op på alle møter i de frilyndte lag og selge vår propagandalitteratur”.⁵ Opplysningsarbeidet gjaldt kort og godt kampen om hegemoniet på bygdene i konkurranse med den Venstre-dominerte ungdomslagsrørsla, og kampen om det politiske og kulturelle hegemoniet i landet. Det var ein kamp som etter Bondelaget si meining stod mellom by og land og mellom industrikulturen og bondekulturen.

Kva konkret studiarbeid tok så opplysningsnemnda fatt i av, og kva omfang fekk dette? Arbeidet til nemnda kom i gang i 1934, og første vinteren kunne ho rapportere om 111 studieringar med vel 1.000 deltakarar. Qvam registrerte at interessene gikk i to retningar. Ungdommen var sterkast interessert i dei økonomiske problema, og mange uttrykte harme over Bondepartiet som ikkje hadde ført noen sjølvstendig line for bygdefolk. Men på stader der krisa var ”mindre følelig, spilte det følelsemessige, den eldre, nasjonale romantikk, større rolle”. I desse bygdene meinte mange at Bondelaget var for opptatt av det økonomiske og forsømte det nasjonale og kulturelle – som vart overlatt til Noregs ungdomslag. Ser vi på kurstilbodet, var det helst den første gruppa som arbeidet sikta mot. Dei fleste ringane tok for seg tema *Organisasjonsarbeide* og *De store sosiale bevegelser*. Dernest kom *Samfunnsøkonomi* og *Offentleg verksemd*.

Men for å få i gang denne studieverksemda, var det i førstninga viktig å få skolert studieleiingar. Opplysningsnemnda sette derfor frå starten av i gang korte studieleiarkurs over tre dagar. Fram til andre verdskrig var det i alt haldne 215 slike kurs rundt omkring i landet. I tillegg arrangerte opplysningsnemnda kvart år 14 dagars studieleiarkurs, som oftast på dei bondevenlege folkehøgskolane i Mysen (Østfold), Voss og Elverum. Dessutan måtte ein utarbeide studieplanar, og fram til 1940 var det tilbod om bortimot 30 emne eller fag.⁶ I tillegg til dei ovannemnde tema omfatta emnelista ymse jordbruksfaglege emne, husmorfag, kommunalkunnskap og rekneskapsførsel. Nemnda laga også ei ”Veiledning i studiarbeid”.⁷

⁴ Rapport, 7. januar 1935.

⁵ Rapport, datert 7. januar 1935.

⁶ Brev frå Bygdefolkets Opplysningsnemnd til meieristyret, 16. januar 1946. Norges Bondelags arkiv.

⁷ *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 247.

Takka vere denne innsatsen fekk Bygdefolkets opplysningsnemnd i gang mange studiesirkklar. I 1936–37 vart det rapportert 360 sirkklar, og året etter over 400.⁸ Men så stoppa veksten, og under krigen måtte Bondelaget innstille studiearbeidet. Kven som deltok veit vi lite om, men det var særleg ungdommen Bondelaget prøvde å aktivisere med studiearbeidet. Dessutan kom kvinnene med, og etter krigen kom det egne organisasjonar for ungdom og for kvinner som da overtok noe av arbeidet til nemnda. Økonomisk vart dette studiearbeidet finansiert av bondeorganisasjonane og samvirkeorganisasjonane, m.a. meieria.

⁸ *Nationen*, 13.02.1937.

16 BREVUNDERVISNING

Brevundervisning eller korrespondanseundervisning hadde starta opp i fleire land frå 1870- 80 åra, først og fremst i Amerika og England, der brevkurs blei nytta i universitetsundervisninga og som del av dei såkalla University extension programma. Ideen spreidde seg raskt, og brevkurs vart etter kvart retta inn mot eit allment publikum som førebuing til studenteksamen, yrkesopplæring og allmenn folkeopplysning. Noen av pionertiltaka var og intern opplæring, t.d. instruksjonskurs som det danske og norske postverket sette i gang i byrjinga av 1900-talet. Den første moderne brevskolen av varig karakter i Norden var Hermods korrespondanseinstitutt som vart grunnlagt i 1898 i Malmø.¹

Pioneren i Norge var Ernst Gustav Mortensen som hadde studert brevundervisninga på ei reise i Amerika i 1911. Etter grundig førebuing og planlegging kunne han annonsere to brevkurs i 1914, eitt i ”dobbelt bokholderi” og eitt i norsk handelskorrespondanse.² Det var starten på *Norsk Korrespondanseskole* (NKS) og ei ny form for vaksenundervisning i Norge. Dei første faga var altså handelsfag, og Mortensen meinte at behovet for undervisning var stort på dette området fordi det offentlege var seint ute med å etablere merkantile utdanningar. Næringslivsretta utdanning fekk næringslivet ta seg av sjølv, var ei allmenn oppfatning.³ Men utbrotet av første verdskrig gjorde at Mortensen starta forsiktig, og skolen var heller ikkje imponerende: Lokalet var ”et hjørne med skrivebord i Mortensons stue ... (med) én lærer foruten ham selv” og kona som den første kontordama.⁴

Responser på tilbodet frå NKS viste seg over all forventning. Etter den første annonseringa i slutten av september 1914 meldte det seg 125 elevar innan årets slutt. Alt vinteren 1916–17 kom talet over eitt tusen, og i 1918–19 var det 9.000 påmeldingar. Etter ti år kunne NKS notere 45.000 elevar til saman, og den eine medlæraren i 1914 hadde fått hjelp av ein stor stab. I tråd med denne utviklinga vaks også talet på fag og emne som skolen kunne tilby. Skolen vart raskt organisert med ei teknisk avdeling, ei språkavdeling og ei landbruksavdeling. NKS kom til å fungere som ei førebuing og forskole til andre skolar, han gav undervisning i pensum som tilsvarte handelsskole og middelskole og tilbydde støtteundervisning for dei som ville ta artium. Det var t.d. stor etterspørsel etter undervisning i landsmål. Skolen reklamerte med at fleire av faga var allmenndannande, og det gjaldt innafor alle avdelingar. Men fleirtalet av fag og emne var praktiske og nyttige, og med veksten i tilbodet kunne skolen imøtekomme kunnskapstrongen til stadig breiare grupper. NKS kunne etter få år reklamere med at elevane kom frå alle samfunnslag. Men folkeskolelærarane var visstnok særleg sterkt representert i elevmassen.⁵ Brevundervisning fekk etter kvart status som ei fullverdig

¹ Nilsen, 1983.

² Boyesen, 1964.

³ Amdam og Bjarnar, 1989; Støkken, 1992.

⁴ Boyesen, 1964.

⁵ Boyesen, 1964.

undervisningsform og vart t.d. tilrådd både av direktøren ved Oslo Handelsgymnasium og professorar ved Universitetet i Oslo.

Mortensen sørgde frå starten av å gi elevane noe utanom kunnskapane; eit kunstnarisk utført diplom for godt utført arbeid og ei vakker innbinding av alle undervisningsbrev etter fullført kurs. Seinare kom også noen reisestipend og eit skolemerke som kunne skape tradisjon, fellesskap og kjensle av å tilhøyre ein skole. Men viktigast var nok kunnskapane, og Mortensen nytta i reklamen det gamle slagordet at kunnskap var makt. Føremonene med brevundervisning, framheva han, var fleire:⁶

1. Brevundervisning gav kunnskapar til alle som ville lære utan at dei trong reise til skolar for å lære.
2. Eleven kunne bli undervist heime og behalde arbeid og lønn. Om ein flytta, kunne skolen kome etter til den nye adressa.
3. Brevundervisning var og uavhengig av andre og kunne samanliknast med privatundervisning.
4. Korrespondanseskolen passa for folk i alle aldrar.
5. Eleven kunne arbeide med undervisningsbrev når det passa han sjølv.
6. Sidan all undervisning var skriftleg, hadde eleven for handa alt som var lært og kunne seinare bruke dei innbundne undervisningsbrev som ei praktisk handbok til å finne det han søkte etter.
7. Ved brevundervisning lærte ein seg å uttrykkje seg skriftleg, og det hadde folk bruk for i alle stillingar.

I 1926 starta NKS eit eige blad, *Brevskolen*, som heretter kom ut kvar månad. I tillegg til annonsestoff og omtale av brevundervisning inneheldt bladet artiklar og reportasjar frå ei rekkje emneområde. I slutten av 1930-åra kom *Brevskolen* ut i 22.000 eksemplar og var i seg sjølv eit betydeleg opplysningsorgan som nådde ut til mange.⁷

Elevtilgangen svinga noe etter andre forhold og konjunkturar i samfunnet, men samanhengane er innfløkte. Dårlege tider og arbeidsløyse kunne gi folk mindre råd til å kjøpe brevkurs, men samtidig også betre tid til studiar. Året 1931 t.d. med lang arbeidsstans var likevel eit bra år for skolen med 5.000 nye elevar. Oppgangskonjunkturen etter 1935 fell saman med sterk vekst i elevtal. Men etterspørselen vart truleg også sterkt påverka av tilbodet; og i 1935 skjedde ein nytt kraftig framstøyt med ”en hel serie med nye fag”.⁸ Veksten i siste del av 1930-talet kan såleis vere eit kombinert resultat av både tilbod og etterspørsel. Utviklinga i femårsperiodar fram til andre verdskrig ser slik ut:

Tabell 16.1 Talet på elevinnmeldingar ved NKS (avrunda tal)

År	1914	1915-19	1920-24	1925-29	1930-34	1935-39
5-årsperiodar		14.875	30.000	25.000	30.000	40.000
Totalsum	125	15.000	45.000	70.000	100.000	140.000

Kjelde: Boyesen, 1964, s. 281

⁶ Boyesen, 1964.

⁷ Boyesen, 1964, s. 74

⁸ Boyesen, 1964, s. 60.

Tala fortel ikkje om fullførte kurs, men ved skolens 25-års jubileum i 1939 kunne NKS rapportere om at i alt var 137.500 personar registrert som elevar sidan starten i 1914. I siste halvdel av 1930-talet hadde skolen i gjennomsnitt 8.000 innmeldingar årleg. NKS hadde i 1939 40 lærarar og tilbydde 115 ulike fag eller kurs. Ikkje utan grunn kunne NKS hevde å ha gjort eit kjempeløft for å ”dyktiggjøre vårt lands ungdom. Foruten å være landets største skole er den også den allsidigste ved ikke bare å gi almindelse, men faglig undervisning for de fleste yrker”.⁹ Brevundervisninga nådde ikkje berre ut til alle avkrokar i landet, men også sjøfolk og busette nordmenn i utlandet tok korrespondanskurs. Alle verdsdelar var representerte i brevbunken til NKS.

I forhold til NKS var andre norske tiltak med brevundervisning ubetydeleg. Men det skorta ikkje på tiltak. Eit tidleg forsøk var *Peder Lobbens Tekniske Korrespondanceskole* som frå 1916 tilbydde kurs i realfag og tekniske fag. Som Mortensen hadde han lært om brevundervisning i USA, og han hadde også erfaring som elev ved International Correspondence Schools.¹⁰ Ein annan som overførte idear frå USA til Norge var jorurnalist og bladstyrar Hans Aarnes. Han kom tilbake frå ei stipendreise til USA i 1919 og starta *Bladmanskulen*. Tiltaket var opphaveleg ein journalistiskole som gav munnleg undervisning, men gikk i 1921 over til brevundervisning på nynorsk. Formålet var å gi unge menn og kvinner opplæring i praktisk bladarbeid og bladdrift. Bladmanskulen var ei yrkesretta utdanning, og eit heilt kurs tok opp til ti månadar og kosta mye pengar. Skolen rekrutterte følgjeleg ikkje mange, men noen av dei seinare redaktørane og journalistane i den nynorske pressa fekk si skoloring gjennom denne brevundervisninga.¹¹ Arbeidarrørsla prøvde seg også med brevundervisning (*Arbeidernes Korrespondanseskole*), men det vart eit kortvarig tiltak. Det vart også *Special Korrespondanseskolen for bygningshaandverkere* og *Den tekniske Korrespondanceskolen A/S*, begge oppretta i 1921. Fleire kristelege organisasjonar forsøkte seg også med brevundervisning i mellomkrigstida. Også for praktiske fag som teikning og tilskjering vart det tilbydd korrespondanseundervisning. Ja, det var også tilbod om trekkspelundervisning pr. korrespondanse. Meir levedyktige tiltak var Bankskolen som frå 1934 tilbydde brevundervisning i dei same faga som den ordinære bankskolen, og Korrespondanse-Akademiet (K.A-skolen) som starta opp i 1937.¹²

...

Kor mange deltakarar desse andre skolane hadde, er ukjend. Men med den store oppslutninga om brevundervisninga til NKS, må vi konkludere at også den private marknaden spela ei betydeleg rolle i folkeopplysninga i mellomkrigstida.

⁹ Boyesen, 1964, s. 75.

¹⁰ Østlyngen, 1947.

¹¹ Sunnanå, 1979..

¹² Østlyngen, 1947; Nilsen, 1983, s. 120.

17 HELSEOPPLYSNING OG HUSMOROPPLYSNING

Av alle frivillige organisasjonar som kom til frå slutten av 1800-talet, var det knapt noen som ikkje dreiv ei eller anna form for opplysning eller skoloring, anten retta innetter mot eigne medlemmer, utover mot eit allment publikum eller begge deler. I dette kapitlet skal eg feste meg ved to trekk. For det første at eit stort folkeopplysande arbeid kom til å dreie seg om helse og førebygging av sjukdomar. For det andre at den auka innsatsen til kvinner. Folkeopplysning som gjaldt helse, kropp og heimeliv var som mye anna folkeopplysning eit område for dei frivillige organisasjonane, og nettopp her kan vi rette opp inntrykket av folkeopplysning som eit mannsdominert felt. Framstillinga er langt frå uttømmende, men er strukturert omkring noen viktige tema og sentrale organisasjonar.

17.1 Kampen mot folkesjukdomane

I slutten av 1800-talet var tuberkulosen den alvorlegaste folkesjukdomen i landet. At sjukdomen skuldast tuberkelbakterien vart først oppdaga av den tyske lækjaren Robert Koch i 1882. Da kunne kampen mot sjukdomen og førebyggjande arbeid takast opp, og i førstninga var det legane som gikk i spissen. Pioneren i Norge var overlege Klaus Hansen ved Bergen sjukehus. Han heldt foredrag på Det vestlandske legemøtet i 1885 og fekk vedtatt ein resolusjon om at ein burde få innført undervisning i hygiene og samaritangjerning i skolen. Hansen var og sentral i *Den norske legeforening* som vart stifta året etter, og han foreslo lovvedtekter med sikte på å motarbeide tuberkulosen.¹ Ein lovproposisjon vart lagt fram i 1898, og Stortinget vedtok *Lov angaaende særegne Foranstaltninger mod tuberkulose Sygdomme* i 1900. Lova innførte plikt for legane til å rapportere om sjuke personar og gi råd og tilvisingar om tiltak for å hindre vidare smitte. Lova opna også for å sette i verk miljøundersøkingar og ei rekkje tiltak for å avgrense smittefaren.

Overlege Hansen stod også bak den såkalla *Plakaten* frå 1889 som inneheldt opplysning om sjukdomen og smittefaren og peikte i 10 korte punkt på rådgjerdar ein burde følgje for å unngå tuberkulose. 10.000 eks. av plakaten vart spreidd og slått opp i klasserom og offentlege lokale. Legeforeninga konsentrerte seg elles om arbeidet for å bygge sanatorium og pleieheimar. I 1903 oppretta foreininga ein eigen tuberkulosekomité, og det var med utgangspunkt i denne at *Nasjonalforeningen mot Tuberkulosen* vart stifta i 1910. Men forbildet var tilsvarande foreiningar i Danmark og Sverige. Kampen mot sjukdomen var naturlegvis internasjonal, og den første internasjonale konferansen om arbeidet mot tuberkulose vart halden i 1902.

Nasjonalforeninga organiserte verksemda si gjennom komitear over heile landet. Opplysningsarbeid stod sentralt, og det skjedde gjennom foredrag, skrifter, avisartiklar og eit ambulerande tuberkulosemuseum. Ein viktig formidlingskanal var *Meddelelser*

¹ Dagne, 1985 s. 11.

fra *Den norske Nationalforening mot tuberkulose* som i mellomkrigstida vart spreidd i opp til 20–25.000 eksemplar. Noen legar tok på seg rolla som ”hygieniske vandre-lærarar” og reiste rundt og tala om hygiene. Nasjonalforeininga arbeidde også ut ein plan for verksemda til pleieheimane og var pådrivar for å få i gang praktisk- vitskaplege undersøkingar.²

Men initiativet i kampen mot folkesjukdomen kom og raskt frå kvinner og deira organisasjonar. I 1896 vart *Norske Kvinners Sanitetsforening* (NKS) stifta med naudhjelp som si første og viktigaste oppgåve. Foreininga skulle skaffe sanitetsmateriell til bruk i krig så vel som i ulykkestilfelle i fred. Dernest stod arbeidet for å utdanne sanitetsøstrer, men ei tredje oppgåve var praktisk hygiene og kampen mot tuberkulose. Det siste vart snart ei av dei viktigaste oppgåvene. Leiaren, Fredrike Marie Qvam, lanserte i 1901 ein plan for korleis dette arbeidet skulle drivast, og i første rekkje var det opplysning som måtte til, sa Qvam.³ Ei innsamling vart sett i gang for å skaffe ”Midler til Spredning af Skrifter og Afholdelse af Foredrag”. Saka var alvorleg, forkynte NKS:

”28 Millioner Kroner aarlig taber Landet ved Tuberkulosen. ... Hvert 5te Dødsfald i Noreg skyldes Tuberkulosen”.

Opplysningsarbeid gikk hand i hand med pengeinnsamlinga, for saman med innsamlingslistene vart også informasjonen til Klaus Hansen om tuberkulosen spreidd rundt omkring i landet.

Nest etter opplysning, sa Fredrikke Qvam 1901, var oppgåva for NKS å opprette ”Anstalter for Tuberkulose”. Arbeidet til laga kom til å dreie seg mye om pleie. Alt i 1903 kunne foreininga i hovudstaden opne landets første tuberkuloseheim på Grorud. Så følgde andre etter og reiste nye pleieheimar, sjukeheimar eller sanatorium.⁴ For å greie dette, måtte det meir pengar til, og NKS skaffa desse gjennom sal av julemerke, maiblomsten, landsutlodningar og samarbeid om sal av festtelegramblankettar. Ikkje minst skjedde pengeinnsamlinga lokalt gjennom symøte og andre arbeidsmøte i lokallaga. Produkta vart lodda ut på basarar, og elles sørge flittige kvinnehender for å lage utstyr til institusjonane og yte hjelp til sjuke og andre som hadde det vanskeleg.⁵

Også andre foreiningar og organisasjonar var opptatt av kampen mot tuberkulose og det førebyggjande arbeidet. Det kunne i mange tilfelle bli overlapping, og for å hindre dette og effektivisere kreftene, gikk *Nasjonalforeningen mot Tuberkulosen*, *Norske Kvinners Sanitetsforening* og *Noregs Røde Kors* inn for ein samarbeidsavtale i 1925. Det sentrale i denne var at organisasjonane som hadde arbeidet mot tuberkulose på programmet, ikkje skulle opprette ”nye foreningar som opptar de samme arbeidsgrener som de tidligere bestående har, med mindre disse anser det ønskelig”. Denne avtalen vart og til

² Dagne, 1985, s. 12–17.

³ *Norske kvinners sanitetsforening, 1896–1946*, 1946.

⁴ Det er opplyst i *Norske kvinners sanitetsforening, 1896–1946*, 1946, s. 76 at det var i drift 19 tuberkuloseheimar, 16 kombinerte sjuke- og tuberkuloseheimar og 2 sanatorium med til saman 1.300 senger.

⁵ Mange bygdebøker kan fortelje om arbeidet på lokalt plan. Eit døme er *Bygdebok for Tydal*, bind 2 (Tøsse, 1991) som viser kor aktiv sanitetsforeininga kunne vere og kva ho kunne utrette for kommunen.

stor hjelp, heiter det i jubileumshistoria. I tillegg vart det meir samarbeid mellom dei private og det offentlege gjennom oppretting av fylkestuberkulosenemnder og lokale helsenemnder. Men til å begynne med var det eit visst motsetningstilhøve mellom ”amatørane” og dei frivillige på den eine sida og den profesjonelle legestanden på andre. Kanskje det også var ein viss mistillit og skepsis til kvinnene i helsearbeidet. Fru Qvam fekk t.d. eit brev med framlegg om at alle offentlege publikasjonar frå NKS skulle leggst fram for Lægenes tuberkulosekomité til godkjenning. Det fekk påskrifta ”Sludder”. Det var og visse gnissingar mellom NKS og legeprofesjonen da Nasjonalforeininga vart stifta i 1910. NKS vart ikkje kreditert at dei også stod bak planlegginga, og dei var også misnøgde med lovene som vart vedtatt.⁶ Men dei bøygde seg for den store saks skuld og gjorde sitt arbeid i det stille og var drivkrafta i helsearbeidet på det lokale planet.

Det var kanskje gjennom dette lokale arbeidet at helseopplysninga og kunnskapen omkring tuberkulosen nådde breiast ut. NKS vart ein stor organisasjon som spreidde seg til heile landet. Omkring 1910 var medlemstalet nådd opp i 10.000. Veksten skaut deretter fart, og i slutten av 1930-åra var medlemstalet tidobla. I motsetning til mange andre organisasjonar akselererte veksten i okkupasjonstida, slik at i 1946 var det 195.000 medlemmer i NKS fordelt på vel 1.000 foreiningar.⁷

Lagsarbeidet i NKS var mye konsentrert om praktisk arbeid som skulle skaffe pengar. Men det var mest alltid opplæring på møta, m.a. frå NKS sitt blad, *Folkehelsen*. Det kom ut frå 1916 med eit nummer kvar månad i mellomkrigstida og spreidd i 15.000 eksemplar. Trondheim krets av NKS hadde i mange år sitt eige blad, *Trekløveret*.⁸ Foredrag av inviterte personar var vanleg, og elles vart kunnskap formidla på kurs, gjennom lysbilledeseriar og etter kvart film. Men helsearbeidet var ein langvarig kamp og eit seigt arbeid. Det var langt frå at ”hvermann” visste å ta dei praktiske konsekvensane ved å sørge for ”hverdagens hygiene”, klaga overlege Margrethe Folkestad ved Grefsen folkesanatorium.

”Vi behøver bare å se hvor lite folk i alle samfunnslag vet om det mest smitteførende symptom hverdagslivet byr på, hosten, for å få en levende forståelse av at det ennå foreligger et bunnløst behov for opplysning og personlig arbeid og oppdagelse før det kan gå inn i medmenneskers vaner. ... Det er langt igjen før det blir innarbeidet i våre daglige vaner hva luft, lys, vann, mat og søvn virkelig betyr for å motarbeide sykdom – dermed også tuberkulosen.”⁹

I det førebyggjande tuberkulosearbeid må opplysning stå som nr. 1, sa Folkestad. Men i tillegg var det viktig at det kom i gang legeundersøkingar av skolebarn, utdanning av helsesøstrer (som var ei hjertesak for NKS) og utbygging av hjelpestasjonar. Til det førebyggjande arbeidet hørde også reising av offentlege badehus. Dette blei tatt opp av fleire organisasjonar, og i 1922 vart det stifta ein eigen organisasjon for å arbeide for

⁶ *Norske kvinners sanitetsforening, 1896–1946*, 1946, s. 65 ff.

⁷ *Norske kvinners sanitetsforening, 1896–1946*, 1946, s. 65 og s. 322.

⁸ *Norske kvinners sanitetsforening, 1896–1946*, 1946, s. 216.

⁹ *Norske kvinners sanitetsforening, 1896–1946*, 1946, s. 86

saka, *Noregs Badeforbund*. I slutten av 1930-åra kom så vaksine mot tuberkulose, men det var først etter krigen at det vart innført tvungen tuberkulinprøving og eventuelt BCG-vaksinering.¹⁰ Dette førebyggjande arbeidet og tiltaka for å pleie sjuke og hjelpe ramma familiar gav da også resultat. Utover på 1900-talet var tuberkulosen på retur. Men andre dødsårsaker kom til, og i mellomkrigstida vart kreft den nye store folkesjukdomen. I 1925 kryssa dødskurvane for tuberkulose og kreft kvarandre, og i 1939 var dei kome langt frå kvarandre. Da døydde om lag 4.000 menneske av kreft og 2.500 av tuberkulose. Folkeopplysning om sjukdomar og førebygging mot dei kom til å bli ei permanent viktig sak som heldt fram etter andre verdskrig.

17.2 Sjukepleie og utdanning av helsepersonell

Ei primær oppgåve for *Norske Kvinners Sanitetsforening* (NKS) var å utdanne sjukepleiarar eller sanitetssøstrer. Alt i 1898 kunne Sanitetsforeninga i Christiania opne den første elevheimen for sjukepleieelevar og starte 6 månaders kurs. Heile kurset vart basert på munnleg undervisning utan lærebøker, for bøker var mangelvare. Året etter vart kurset utvida til 12 månader og så gradvis noen månader til før ein tok steget fullt ut til ei treårig utdanning i 1921. Da hadde NKS fått oppretta tre nye sjukepleieskolar utanom skolen i hovudstaden, nemleg i Trondheim (1919), Stavanger (1920) og i Bodø (1921). I tillegg fanst ein tre månaders forskole til sjukepleia på Statens lærarinneskole i husstell på Stabekk. Skolane fekk statsstøtte på vilkår av at sjukepleierskene forplikta seg til å tenestegjere under krig. Men først i 1946 vart det oppretta ein offentleg helsesøsterskole.¹¹

Nasjonalforeninga mot Tuberkulosen tilsette som nemnd ”hygieniske vandrelærarar”, men det var NKS som kom til å gjere den største innsatsen for folkehygien. Organisasjonen tilsette utdanna sanitetssøstre som reisesøstrer, først i Kristiania og Trondheim krins frå 1919, og etter kvart dekte reisesøstre heile landet. Lønn til distrikts- og helsesøstrer, sjukemateriell og anna til sjukepleia vart følgjeleg den største utgiftsposten for NKS.¹² Reisesøstre vart reine misjonærar for folkehelsa, ”ambassadører i sunnhetens tjeneste”, som ei av dei uttrykte det. Gjennom foredrag med lysbilde, demonstrasjonar av t.d. førstehjelp og barnestell og spreing av diverse trykksaker dei hadde med, gjorde desse eit effektivt folkeopplysande arbeid som nådde svært mange.¹³

¹⁰ Dage, 1985, s. 20.

¹¹ *Norske kvinners sanitetsforening, 1896–1946*, 1946, s. 120, 127, 129, 130 ff., 135; Bjarnar, 1995, s. 45.

¹² *Norske kvinners sanitetsforening, 1896–1946*, 1946, s. 293. I 1946 hadde NKS ein stab på 1208 sanitetssøstrer som arbeidde på sjukehus eller som distrikts- og helsesøster.

¹³ *Norske kvinners sanitetsforening, 1896–1946*, 1946, s. 221 ff. Men Edmund Edvardsen har i bøkene *Den gjenstridige allmue* og *Nordlendingen* eit kritisk blick på det misjonerande arbeidet til lærarar, legar og helsepersonell i Nord-Norge og karakteriserer det også som kulturimperialisme. Sjå elles kritikken mot Edvardsen frå Einar-Arne Drivenes i *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr. 1, 1998 og tilsvar frå Edvardsen i nr. 3, 1999.

17.3 Kosthald, tannpleie og førebyggjande arbeid retta mot barn

Det førebyggjande helsearbeidet retta seg mye mot barn, og både NKS og Nasjonalforeininga oppretta for dette formålet kontrollstasjonar for spedbarn og helsestasjonar for mor og barn. Også *Hjemmenes Vel* (seinare *Noregs Husmorforbund*) dreiv opplysning om barneoppseding og barnestell. Dette var hyppige tema på lagsmøta, og i 1926 vart det sett i gang korrespondansekurs både i *Spebarnsstell og mødrehygiene* og i *Næringsmiddellære*.¹⁴ Husmorforbundet gav dessutan ut boka *Trygg kost for norske hjem* og ei bok om *Mor og barn* i samarbeid med røde Kors Barnehjelp. Husmorlaga var også aktive i kampen for betre tannhelse og for innføring av *Oslo-frokosten* i skolen.¹⁵

Helse, hygiene og rasjonell ernæring fekk generelt auka merksemd i 1930-åra. Dei fleste helse- eller kvinneorganisasjonar var engasjerte i dette. Slik opplysning vart i tillegg spreidd gjennom store utstillingar som *Sunde mødre – sundt folk* i Oslo i 1934 og *Rasjonell ernæring – rasjonelt Husstell* som vart opna i Trondheim i 1936 og deretter framvist i ei rekkje andre byar.

”Hensikten med denne utstilling var å skape forbindelse mellem videnskapen og husmødrene. Å belyse den riktige ernæring i de forskjellige vekstaldre. At husmoren må kjenne de råstoffer hun behandler og evne å bygge sin økonomi og sitt husstell på rasjonelt grunnlag”,

heiter det i 25-års meldinga til Husmorforbundet. Organisasjonen var dermed med på å formidle den auka tru på kunnskap og rasjonalitet som vaks fram i mellomkrigstida, og inkluderte husarbeidet i denne vitenskapleggjeringa.¹⁶

Opplysning for å fremje eit sunt og riktig kosthald var også noe Karl Evang var opptatt av. I hans opplysningsprogram var det to viktige postar. For det første gjaldt det å spreie og ta i bruk vitenskapleg kunnskap. Dette var eit tradisjonelt syn som var kjernepunktet i ideane frå Opplysningstida og som arbeidarrørsla i særleg grad vidareførte. Evang vart i 1930-åra ein av dei fremste talsmenn for at også politikken måtte bli meir vitenskapleggjort, dvs. at ekspertane måtte inn for å utarbeide nødvendige reformer, t.d. i sosialpolitikken. Sosialpolitikken måtte etter hans syn ta inn over seg kunnskap frå m.a. ernæringsforskarar, og Evang var sjølv med på ei større undersøking av kosthaldet i familiar som fekk sosialhjelp. Prosjektet resulterte i rettleiingar om kosthald for barn, gravide og andre grupper og boka *Norsk kosthold i små hjem* som Evang gav ut saman med Galtung Hansen. Det andre elementet i Evang sin ideologi var at staten hadde ansvar for det einskilde individet. Samfunnet skulle m.a. legge tilhøva til rette for at ”de enkelte samfunnsmedlemmer har mulighet til at skaffe sig en forsvarlig kost”.¹⁷ Det var det mest radikale i Evang sitt opplysningssyn, for helseopplysning og førebyggjande helsearbeid var enno eit område for dei frivillige organisasjonane.

¹⁴ *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 183.

¹⁵ *Norges Husmorforbund gjennom 25 år, 1915-1940*, s. 24.

¹⁶ Melby, 1995, s. 126.

¹⁷ Nordby, 1989, s. 79. Opplysningar om Evang er elles også henta frå denne biografien om Karl Evang.

17.4 Husmoropplysning og husmorutdanning

I tillegg til det førebyggjande helsearbeidet ville husmorrørsla generelt oppvurdere husmødrene sitt arbeid og ”fremme hjemmenes vel i økonomisk, social og hygienisk henseende”.¹⁸ Bakgrunnen for rørsla var dei første foreiningane med det tidstypiske namnet *Hjemmenes Vel*. Den første i Norge vart organisert i Christiania av ”doktorfru” Dorothea Christensen i 1898, og foreininga fekk avleggjarar i Bergen, 1899, Bærum, 1906, Ås, 1909 og i Trondheim, 1911. Så kom første verdskrig med ein vanskeleg matvare- og forsyningssituasjon, og slik som i England var det krigssituasjonen som sette verkeleg fart i organisering av husmødrene. Etter initiativ frå Marie Michelet slutta dei eksisterande foreiningane seg i 1915 saman i *Hjemmenes Vel Landsforbund* (HVL). Det var ei sosial hending som vekte offentleg oppsikt, og det nystifta landsforbundet sende ikkje mindre enn sju resolusjonar til regjeringa. Saman med foredraga og diskusjonstema på stiftingsmøtet seier desse noe om kva husmorforeiningane ville ta opp: Det var planmessig arbeid for folkeernæring, matstell, husstell, lærlingevesen i husstell, kooperativt arbeid og hushjelpsspørsmålet. Det siste temaet fortel at dei som møttest for å stifte HVL vesentleg var overklassekvinner som alle hadde tenarar og hushjelpar i heimearbeidet slik at dei kunne delta i det sosiale og offentlege livet. Det heiter da også i historikken at ”en strålende soupé på Tuengen hos fru banksjef Andersen Aars avsluttet Hjemmenes Vels og N.H.F.s første møte”.¹⁹

Husmororganiseringa eit internasjonalt fenomen, og frå starten av søkte HVL å styrke det nordiske samarbeidet mellom husmødrene og deira organisasjonar. Det var invitert svenske og danske gjester til stiftingsmøtet, og Marie Michelet var aktiv for å få til eit felles styre for Nordens husmorforbund i 1920. Dette samarbeidet vart til stor inspirasjon for husmødrene og er omtala i den første jubileumshistoria som eit ”vendepunkt i husmorsakens historie i Norden”. Det var særleg inspirerande å møte representantar frå dei finske husmorforeiningane (Martheforeiningane eller Marthor) som hadde vakse fram til ei folkerørsla med 32.000 medlemmer og 300 filialar. Samarbeidet var og verdsomspennande. I 1933 vart *Associated Country Women of the World* (Husmødrenes Verdensforbund) stifta i Stockholm. Norges Husmorforbund som frå 1933 var det offisielle namnet for HVL, var aktiv der, og Marie Michelet vart vald til visepresident for Nord-Europa i denne verdsorganisasjonen.²⁰

Sjølv om det var tilhøva under første verdskrig som gav tilskuvet til å danne husmorforeiningar, var det først i mellomkrigstida at organiseringa tok fart og resulterte i ei landsomfattande rørsla. Grunnen til veksten i denne perioden var både økonomiske kriser som gjorde at heimearbeidet vart viktig for familieøkonomien og at stor arbeidsløyse gjorde det vanskelegare enn før for kvinner å få lønna arbeid. Men veksten var og resultat av eit energisk organisasjonsarbeid til Marie Michelet og andre som reiste rundt i landet på agitasjonsreiser og fekk stifta nye foreiningar. Kombinert med desse agitasjonsreisene vart det halde demonstrasjonar, kurs og opplysningsforedrag. Det gav resultat. I 1928 var det 188 medlemsforeiningar i HVL, og talet steig til over

¹⁸ *Norges Husmorforbund gjennom 25 år*, s. 3; *Norges Husmorforbund, 1915–1955*, 1958, s. 11.

¹⁹ *Norges Husmorforbund gjennom 25 år*, s. 6.

²⁰ *Norges Husmorforbund gjennom 25 år*, s. 8, 14 og 31.

500 i 1937. Over 90 prosent av desse laga fanst på landsbygda, og samla medlemstal var 6.400.²¹

Som i mange andre folkelege rørsler gikk opplysningsarbeid og organisasjonsarbeid hand i hand og stimulerte gjensidig kvarandre. Området som husmorlaga engasjerte seg i vart etter kvart vidt. Barneoppsetting, småbarns- eller barnestell var eitt tema som gjekk igjen. Opplysning om helsestell, pleie og hygiene var eit anna viktig tema. Mot slutten av 1930-talet arbeidde Noregs Husmorforbund for å skaffe fleire helsestasjonar og fødestover på landsbygda der slike trengtest mest. Ein særskilt Morshjelpskomite, danna i 1937, tok seg av dette arbeidet, m.a. ved å skaffe pengar gjennom merkesal. Husstell og matlaging var eit anna arbeidsfelt. Noregs Husmorforbund engasjerte seg i å spreie varekunnskap og propaganderte for eit betre og sunnare kosthald. Det deltok også i agitasjonen for å bruke norske varer og produkt – m.a. mjølk og fisk - og var representert i *Landsforeningen Norsk Arbeide* og ei rekkje andre organisasjonar. I 1930-åra kom arbeidsstuer på programmet, dvs. praktisk opplæring for barn og unge, og husmorlaga var somme stader aktive for å få i gang sløyd- og skomakarkurs. Husmødrene utgjorde og ei pressgruppe for å få innført handarbeidsundervisning i skolen, særleg i Nord-Norge som hadde minst av slikt.

Hjemmenes Vel var dessutan ei pressgruppe for å styrke husmorutdanninga. Husmødrene i organisasjonen gikk inn for ei obligatorisk husmorskole for alle jenter etter avslutta folkeskole. Den offentleg husstellkomiteen som la fram innstilling i 1922, landa også på dette standpunktet.²² Men den økonomiske krisa reiv grunnen unna både utbygginga av husmorutdanning og andre skolereformer, og fram til første halvdel av 1930-talet stagnerte tilbodet på husmorskolar. I staden satsa humororganisasjonen på ein alternativ strategi med husstelloplæring organisert etter handverksmodellen, dvs. først ein teoretisk forskole etterfølgd av lærlingeprais i ein privat heim som så kunne føre til svenneprøve og mesterprøve. Husmødrene måtte kvalifisere seg for å bli gode husmødrer, for kvinnene har ikkje medfødde kvalifikasjonar for å bli det, sa Marie Michelet. Ei tilsvarande haldning tok også Husmorforbundet til opplæring av hushjelpar og gikk inn for fagutdanning av denne gruppa. Også her henta forbundet fram ideane frå lærlingssystemet.²³

Når slike krav stod så sterkt og vart offisielle program, heng dette for det første saman med den vitskapleggjeringa av husarbeidet som Noregs Husmorforbund la opp til. Ekspertar vart stundom nytta i opplysningsarbeidet for å gi husarbeidet eit vitskapleg grunnlag. Det var mye å hente ved å gjere arbeidet meir rasjonelt, og husmødrene måtte lære seg nye ting som t.d. å bruke elektrisiteten, meinte leiarane.²⁴ Bodskapen var å bli meir kunnskapsrike, vitskaplege, økonomiske og moderne.²⁵ For det andre så var dette opplysningsarbeidet i tråd med sjølve idegrunnlaget for rørsla, nemleg at det var husmora som var ”hjemmets sjæl ... dets haand, fot og arbeidsmaskine”, som Marie Michelet uttrykte det. Ja, heile ”folkets arbeidskraft og moralske innstilling ... hviler på

²¹ *Norges Husmorforbund gjennom 25 år.*

²² Melby, 1995, s. 105; Fuglerud, 1980, s. 87

²³ Melby, 1995, s. 105–107 og s. 146; Fuglerud, 1980, s. 118.

²⁴ Dagfrid Møystad i *Norske Kvinners Nasjonalråd, 1904–1954, 1957 s. 227.*

²⁵ Melby, 1995, s. 131.

hjemmene og på hjemmets bærere, husmødrene”.²⁶ Denne ideologien gjorde også at opplysningsarbeidet måtte rette seg mot å styrke husmødrenes åndelege og personlege kvalifikasjonar.

Formidlinga av opplysninga skjedde på mange måtar. Utoverretta informasjon skjedde på demonstrasjonar, kurs og messer. Dels var det Husmorforbundets egne medlemmer, ”profesjonelle” og dugande husmødrer, som reiste rundt og formidla kunnskap og erfaring til andre. Eit ekstra løft for noen var feriekurset på Ås i 1922 som varte i 14 dagar med undervisning i hygiene, pedagogikk, matstell, saum og praktisk bruk av elektrisitet. Innimellom foredraga fekk dei 70 husmødrene også lære folkevisedans under leiing av Clara Semb. I 1926 vart det arrangert ei husmorveke i Oslo med utstillingar, demonstrasjonar og foredrag. Seinare kom tilsvarande husmorveker eller husmordagar i andre byar. Husmorforbundet markerte seg m.a. på den store Trøndelagsutstillinga i 1930 med daglege foredrag og demonstrasjonar. Slike tiltak gav ikkje berre kunnskap, men og økonomisk overskott til å drive arbeidet i Landsforbundet.²⁷ Frå 1934 er det rapportert om studiearbeid i noen foreiningar og Husmorforbundet utarbeidde dei første studieplanane. Med veksten i organisasjonen vart det satsa på ei indre leiar-skolering og kurs for kretsleiarar. Mye allmenn kunnskap og opplysning vart elles spreidd gjennom blad og tidsskrift. Bladet *Husmoderen* eksisterte frå 1896 og det vart etter første verdskrig overtatt av HVL under namnet *Ukebladet Hjemmenes Vel*. I 1926 fekk HVL eige medlemsblad og så frå 1928 *Husmorbladet for by og bygd*. Eige sangbok vart utgitt i 1927. Slike blad og bøker styrkte både organisasjonen og sjølvkjensla til medlemmene – noe som seinare forskning har vist påverkar motivasjonen for å skaffe seg opplysning og kunnskap.

²⁶ Sitert frå Melby, 1995, s. 136 og 138.

²⁷ Melby, 1995, s. 111; *Norges Husmorforbund gjennom 25 år*, s. 12 ff.

18 SAMORDNING OG STATLEG ENGASJEMENT

Den økonomiske krise i mellomkrigstida hadde ført til nedgang for folkeopplysningsarbeidet til organisasjonar som miste tidlegare statstilskott, t.d. folkeakademia. Men som vi har sett var det auka aktivitet for opplysningsarbeidet i noen organisasjonar, studiesirkelen som arbeidsform hadde slått igjennom, brevundervisninga var etablert, og kringkasting og film gav nye mulegheiter for opplysningsarbeid. Nye organisasjonar melde seg med opplysning på programmet. Den nærmast permanente arbeidsløysa frå byrjinga av 1920-åra verka nok demoraliserande, men på den andre sida fekk mange meir fritid som kunne nyttast til lesing og studiar – noe som kan forklare den rapporterte kunnskapstørst og etterspørsel etter bøker. Som på det økonomiske området motiverte krise til innsats og mottiltak. Her skal nemnast to; samordning og nye planar som innleidde eit nytt statleg engasjement, og byrjinga på eit korporativt samarbeid mellom staten og dei frivillige organisasjonane.

18.1 Samnemnda for studiearbeid

For dei organisasjonane som hadde kome lengst i organisert studiearbeid, var det ein merkbar mangel på studiemateriell og studieplanar. Kunnskapen om å arbeide i ein studiesirkel kunne det også vere så som så med, og det fanst inga opplæring av studieleiingar. Kvar organisasjon dreiv isolert med sitt og med små ressursar. På årsmøtet i I.O.G.T i 1931 tok Arent Midtbø opp spørsmålet om samarbeid mellom organisasjonane som dreiv studiearbeid, og same hausten innkalla han andre organisasjonar til eit drøftingsmøte. Tolv personar frå ni organisasjonar eller samskipnader møtte fram. Desse var *Felleskomiteen for arbeidernes opplysningsvirksomhet*, fem avhaldsorganisasjonar i tillegg til I.O.G.T., *Norges pedagogiske landslag*, *Noregs ungdomslag* og *Noregs mållag*. Resultatet vart danninga av *Samnemnda for studiearbeid* som hadde sitt offisielle skipingsmøte 17. april 1932.¹

Tankegangen hos initiativtakarane var at kvar organisasjon skulle drive sitt sjølvstendige og ubundne opplysningsarbeid, men samarbeide om saker av felles interesse som t.d. statsstøtte til studiearbeid, biblioteksaka og utgiving av litteratur. Ein føresetnad var at alle representantar var samde om arbeidsoppgåvene. Som namnet uttrykte var det studiearbeidet som var felles nemnar, og eit forbilde for det nye samarbeidsorganet var *Landsrådet for edruskapsundervisning*. Reglane for Samnemnda, som gjaldt til 1947, var da også kortfatta og grei. Formålet var å spreie kjennskap til studieverksemda, fremje studiearbeidet gjennom samarbeid og prøve for å få statleg, kommunal og privat støtte til arbeidet. Eit naturleg formannsval var Arent Midtbø, og Aslak Torjusson frå norskdomsrørsla vart sekretær og kassastyrar.²

¹ *Studienytt* nr. 3–4, 1957, artikkel av Arent Midtbø.

² *Studienytt* nr. 3–4, 1957.

Det var altså eit avgrensa mandat Samnemnda fekk, og Midtbø hevda i ettertid at det var ”tungvint” å få gjennomført noe, fordi alle medlemmer måtte godkjenne tiltak på førehand.³ Ei hovudoppgåve til å begynne med var å lære opp studieleiarar. Det første studieleiarkurset vart halde alt i 1932 med 40 deltakarar frå heile landet. og tok særleg opp dei praktiske sidene ved studiearbeidet. Nye slike kurs vart så haldne i 1935, 1936, 1937 og 1941. Ei anna oppgåve var å utarbeide boklister. Den første *Bokliste til bruk for studieringer* kom i 1936. Same året laga Aslak Torjusson ei særskild liste over hjelpebøker og studieplanar. Ein aktiv og interessert samarbeidspartnar i dette arbeidet var Arne Kildal som var leiar for Bibliotekkontoret i Kyrkjedepartementet. Samnemnda og Kildal fungerte som gjensidige støttespelarar for kvarandre, og Samnemnda sende fleire oppmodingar til Stortinget om å yte større tilskott til folkebiblioteka. I 1937 sende ho også ein foldar til alle kommunestyremedlemmer om denne saka. Ei sak som alle kunne einast om var også å bruke Kringkastinga i folkeopplysninga si teneste. Samnemnda leverte framlegg til foredragsseriar, og Kringkastinga sende foredraga til studieringer som ville nytte dei i studiearbeidet.

18.2 Plan for folkeopplysningsarbeidet

Samnemnda var altså eit mottiltak som gikk ut på å styrke studiearbeidet gjennom internt samarbeid. Men bibliotekkonsulent Arne Kildal i Departementet tenkte i enda større banar og meinte det måtte gå an å få alle organisasjonar med på eit organisert samvirke for å ”heve opplysnings- og kulturnivået i landet”. Han la fram tankane sine for statsråd Knut Liestøl som tente på ideane hans og sende 30. desember 1933 ei innbyding til ei rekkje organisasjonar om å danne ei folkeopplysningsnemnd.⁴ Responseren var positiv, og 9. februar 1934 vart nemnda konstituert med 27 organisasjonar og institusjonar til stades. Her kom dei fleste folkeopplysande organisasjonane og institusjonane med, inkludert Kyrkje- og undervisningsdepartementet og NRK. Møtet valde så eit arbeidsutval på fem personar som fekk til første oppgåve å utarbeide ein samla plan for folkeopplysningsarbeidet i landet. Drivkrafta og den sjølvsgade formannen for nemnda var Arne Kildal. I arbeidsutvalet fekk han med seg:

Overlærer Anna Sethne (Noregs lærerinneforbund).

Sekretær Håkon Lie (AOF).

Sekretær Aslak Torjusson (Noregs Ungdomslag).

Foredragssjef F. Chr. Wildhagen (NRK).

Sekretær Gunnar Stenersen (Verdensforbundet for folkeopplysning).

Vararepresentantar var Betzty Kjelsberg (Norske Kvinners Nasjonalråd) og Ole Hersoug (Noregs Vel).

Hausten 1934 la Kyrkjedepartementet si folkeopplysningsnemnd fram *Tilråding um arbeidet for fremjing av folkeopplysning*. Om ein ser bort frå den offentlege støtta til folkeakademi og andre foredragslag, var dette starten for det organiserte samvirket mellom staten og dei frivillige organisasjonane. Nemnda foreslo sjølv at ho skulle bli eit fast statleg råd for opplysningsarbeidet, og det skjedde i 1936. Men først etter

³ *Studienytt* nr. 3–4, 1957.

⁴ Tanken om ei slik nemnd var ikkje ny, men lansert av Høverstad i 1918. For Høverstad var det samanbrotet i europeisk kultur som var motivet, og han knytte framlegget til folkehøgskolens førestellingar om folkedanning. sjå Dale, 1999, s. 293.

nyorganisering i 1946 tok det namnet *Statens Folkeopplysningsråd*.⁵ Fram til andre verdskrigen var funksjonen til nemnda å samordne det statlege arbeidet og gi råd til det private folkeopplysningsarbeidet. Samtidig representerte desse sentrale representantane for organisasjonslivet ei pressgruppe mot styresmaktene for å gi tilskott til studie- og opplysningsarbeid. Departementet sin mann, Arne Kildal, var fullt og heilt med på å motivere slike krav.

Utgangspunktet for Kildal var at ”krisen er ikkje bare økonomisk-materialistisk, den er også åndelig-moralsk”.⁶ Planen som nemnda la fram skulle ”døyva skadeverknadane på det åndelege og moralske område av krisa i landet” ved å fremje folkeopplysninga. Det var altså ein åndeleg kriseplan parallelt til dei økonomiske som Kildal lanserte. Ein hovudtanke var å gi tilbod til arbeidslaus ungdom og vaksne slik at dei kunne nytte den ledige tida på ein gagnleg måte til å skaffe seg kunnskap. Nemnda kravde derfor at staten straks løyvde opp til kr. 370.000 til kurs, foredrag, studieringar, stipend, kulturfilm, kunstutstillingar, bibliotek og ”elles mogleg andre folkeopplysningsformål som ... kunna hjelpa til å hindra at den ungdom som no går heilt eller delvis arbeidslaus sig uhjelpande ned i åndeleg og moralsk depresjon”. Også for andre ville det i framtida bli meir fritid, og det sette nye krav til samfunnet. Nemnda gav desse krava ei demokratisk motivering:

”Dei einskilde krev å få lut i åndsverdiane, å få lettare høve til å nå dei menneskelege verdiane som ligg høgare. ... Verdiane skal ikkje vera tilgjengelege berre for ein einskild klasse, dei skal vera tilgjengelege for alle borgarar.”⁷

Av dei sakene som nemnda tok opp i tilrådinga si, fekk ho delvis gjennomslag for framlegga om folkebibliotek. I 1935 vedtok Stortinget den første lova om folkebibliotek. Det hadde lenge vore ei hjartesak for Kildal og fleire andre, og nemnda var ein pådrivar i å få denne saka gjennom.⁸ Løyvingane til bokinnkjøp auka, og boksamlingane kom igjen inn i dei kommunale budsjetta.⁹ Eit anna viktig resultat var at regjeringa frå 1935-36 innfridde kravet om statstilskott til innkjøp av bøker i studieringar. Nemnda kravde fleire støttetiltak, men regjeringa nøydde seg med ei første løyving på kr. 5.000 og deretter årvisse løyvingar på kr. 7.000 fram til krigen. Det var ikkje store summene, og langt frå kravet til nemnda, men studiearbeidet var i alle fall kome inn som fast budsjettpost. Derimot lukkast det ikkje å få tilbake løyvingane til folkeakademi, trass i mange oppmodingar. Initiativet overfor kommunane om å danne lokale opplysningsråd gav heller ikkje særlege resultat før etter krigen. Arbeidsutvalet brukte elles mye tid på ei storstilt propagandautstilling *Lys over land* i 1937. Denne var ei mønstring av opplysningsarbeidet i landet. Kjende personar heldt foredrag, og NRK sende noen av dei over radio. Alt dette var med på å sette arbeidet for folkeopplysninga på dagsordenen. Det var ikkje lenger slik at opplysning og danning skulle vere ”overladt

⁵ *Statens Folkeopplysningsråd 1934–1959*, 1959.

⁶ Arne Kilda: Fra nemnd til råd. I *Statens Folkeopplysningsråd 1934–1959*, 1959, s. 8.

⁷ *Tilråding um arbeidet for fremjing av folkeopplysning*, 1934, s. 4.

⁸ Vestheim, 1997, s. 18 og s. 148.

⁹ *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 317 ff.

til Individets egen Bestemmelse” (jmf. pkt. 8.5) men det var ei samfunnssak som staten etter fleire si meining burde engasjere seg i og ta økonomisk ansvar for.

19 FOLKEOPPLYSNING 1800-1940: OPPSUMMERING OG KONKLUSJONAR

Første del av denne studien har tatt for seg opphav og røter til folkeopplysninga og vaksenopplæringa og sett på utviklinga i eit internasjonalt perspektiv. I den internasjonale oversikten er vekta lagt på England og USA som var dei førande landa i å etablere *adult education* som eit eige felt. Den formative perioden for feltet var i desse og i mange andre land åra frå slutten av 1800-talet og fram til andre verdskrig. Bakgrunn og røter til fenomenet vaksenopplæring kan vi finne langt tilbake, men dei første organiserte tiltaka som vart kalla *adult education*, søndagsskolane, oppstod på slutten av 1700-talet. Eg har i dette arbeidet vist at det var fleire idéstraumar som motiverte tiltaka. I den tidlege fasen var det mest tale om eit avhengig og filantropisk opplysningsarbeid der målet var integrering og tilpassing til den herskande samfunnsordninga. Men fleire rørsler og organisasjonar tok opp eit meir uavhengig opplysningsarbeid der målet også var frigjering. Opplysning vart her tillagt ein eigenverdi for individuell og personleg utvikling og ein instrumentell verdi for kollektiv frigjering av den gruppa eler klassen som rørsla var talsmann for. Eit perspektiv har vore at opplysningsarbeidet for noen av rørsleane var innvevd i kampen om ideologisk, kulturelt eller politisk hegemoni. Men folkeopplysning var først og fremst eit mangetydig fenomen eller eit prosjekt med fleire formål og funksjonar.

19.1 Opplysning som eit religiøst og filantropisk prosjekt

Eit dominerande trekk ved dei første konkrete tiltaka for å opplyse og undervise vaksne, både i Norge og andre land, var filantropiske og religiøse motiv. Den tidlege folkeopplysninga i Norge var eit religiøst prosjekt i den forstand at det var prestar som sette i gang dei første leseselskap og søndagsskolar for vaksne omkring 1800. Formålet for mange var å forbetre moral og sedar, og innhaldet var delvis religiøs litteratur. Opplæring i lesing var det primære ein starta med, og ofte ut frå motivet om at den vaksne skulle tileigne seg kristendomskunnskap. Men for dei rasjonalistiske opplysningsprestane var det og eit gudsarbeid å popularisere vitskapen. Guds stordom kom også fram gjennom utforsking av naturen. Den pietistiske predikant Hans Nilsen Hauge var praktisk orientert og sameinte det religiøse og det nyttige, ja, det var ei gudsplikt å "berige sig med nyttige Kundskaber". Opplysningsarbeidet var filantropisk ved at det dreidde seg om å overføre kunnskap frå den "oplyste og lykkelige Minoritet" (som Thrane sa) og nedover til den utvitande og udanna allmugen. Lyset må kome ovanfrå, var det talande uttrykket for dette synet.¹ I samsvar med standsamfunns-tenkinga skulle einkvar få den opplysninga han hadde nytte av i si stand og stilling "med mindre fortrinlige gaver gjorde dem ... berettigede" til å klatre sosialt i samfunnet.²

¹ Stortingspresident Riddervold uttrykte nettopp dette i ein debatt i Stortinget 1836 (Golf, 1996, s. 158). Welhaven sa det same (Slagstad, 1998, s. 30).

² Wilse, 1779, Beck, 1788 her sitert frå Bjørndal, 1964, s. 39.

19.2 Opplysning som eit moderne prosjekt

I Opplysningstida vart opplysning knytt til framsteget og det moderne. Framsteg, modernitet og opplysning var gjensidige avhengige begrep. I tillegg til det religiøse var opplysningsideane knytt til tre andre formål: 1) Økonomisk-materielt, der opplysninga skulle føre til betre kår. 2) Moralsk og medborgarleg, der opplysninga skulle fremje ”sedelighet” og gode borgarar. 3) Rasjonelt der vitskapleg kunnskap skulle motarbeide overtru og fordomar. Essensen i desse ideane var at utviklinga kunne styrast med hjelp av fornuften og at mennesket gjennom kunnskap og opplysning gjorde seg til herre over historia og herskar over naturen.³ Det var opplysningsfilosofane i andre halvdel av 1700-talet som først formulerte vaksenundervisning, for ikkje å seie livslang læring, som ein universell ide, og deira tankar kom til å bli drivkraft i mange seinare tiltak. Men det moderne opplysningsprosjektet i tråd med den rasjonelle opplysningsfilosofien dreidde seg svært mye om å spreie naturvitskapleg og praktisk kunnskap for å hjelpe folk til ei å meistre omverda og utnytte jorda og naturressursane betre. Konkrete opplysningstiltak både i Norge og i andre land var ymse kulturelle, vitskaplege eller ”nyttige” organisasjonar (*societies*, selskap) som danna ein lukka borgarleg offentlegheit og elles prøvde å spreie opplysning gjennom blad og bøker.

Men ved sida av den instrumentelle fornuft som ville underkaste naturen herredømmet til menneska, utgjer andre idear i same periode også delar av det moderne. Ein filosof som har inspirert folkeopplysninga er Kant. Også han trudde på at mennesket med hjelp av fornuften kunne frisette seg frå ”naturens moderskjød ... (og) formynderskab”. Men han la dessutan vekt på personleg fridom og sette opp det myndige menneske som målet for opplysninga.⁴ Ei anna inspirasjonskjelde til seinare opplysningsarbeid var Rousseau med sine idear om det sjølvaktive mennesket som lærte av erfaringane sine.

Opplysningstanken om at opplysninga kjem ovanfrå og blir presentert for mennesket, blir dermed med Kant og Rousseau supplert med ideen som sjølvdanning. Ei tredje inspirasjonskjelde er ideane frå Romantikken og ny-humanismen der mennesket sjølv fekk sin eigen verdi og var mål for opplysninga.⁵ Både idealet om sjølvdanning og personleg utvikling har som vist her hatt stor gjennomslagskraft i folkeopplysninga. Like grensesrengjande var førestellinga om det suverene folket som hadde opphav i naturrettsfilosofien. Etter Opplysningstida, og spesielt etter den franske revolusjonen i 1789, fekk det moderne opplysningsprosjektet også tilført formålet å utvikle folkestyret.

19.3 Opplysning som eit demokratisk prosjekt

Den demokratiske motiveringa for opplysningsarbeid vart i Norge særleg aktualisert med vedtaket om grunnlova i 1814 og innføring av lokalt sjølvstyre i 1837. Einskildpersonar som Henrik Wergeland, Peder Soelvold og noen av dei haugianske bondeførarane argumenterte for ei meir statsborgarleg opplysning og prøvde også å formidle slik opplysning gjennom blad og bøker. Det vart i 1840-åra løyvd pengar til høgre allmugeskolar med tanke på å gi folk litt meir kunnskapar enn dei fekk i allmugeskolen

³ Schaanning, 1992.

⁴ Kant, 1993.

⁵ Slagstad har argumentert for at opplysningsrasjonalisme og romantikk er begge ”gjensidige spenningsfylte uttrykk for det moderne” og slo gjennom parallelt i Norge (1998, s. 73).

”for Udøvelsen af statsborgerlige Rettigheder”. Men resultatet vart praktisk tala null. Meir effekt hadde Thranerørsla som gjennom *Arbejderforeningens Blad*, søndagsskolar og foreiningsliv greidde å skape eit organisert, men kortvarig forsøk *For Arbejderklassens Oplysning og bedre Fremtid*. Ein sentral tankegang frå Wergeland til Thrane var at opplysninga måtte gå føre utvidinga av røysteretten og førebu folkestyret. Også seinare har folkeopplysning og demokrati vorte framstilt som gjensidige avhengige begrep. Opplysning vil fremje demokratiet, og eit velfungerande demokrati føreset eit opplyst folk.

Folkeopplysning var dessutan eit demokratiprojekt i den tydinga at arbeidet i mange rørsler gjaldt kampen om tilgang til opplysning, udanning og kultugode elles. Særleg i arbeidarrørsla var opplysningsarbeidet frå første stund motivert med kravet om å demokratisere kulturen. Folkeopplysning har generelt sett sikta mot å opplyse det folket som gjerne blir definert som allmuge, arbeidarklasse eller vanlege menneske med berre den grunnleggjande, obligatoriske skolegang bak seg.

19.4 Opplysning til forsvar for hegemoniet og den sosiale harmonien

Thrannerørsla vart oppfatta som eit alvorleg åtak på det politiske og kulturelle hegemoniet. Rørsla vart møtt med både politimakt og reformiver. Ein konklusjon som noen trekte av Thrannerørsla og anna politisk, sosial og religiøs uro i samtida, var å skaffe seg ein ”Sikkerhetsventil for Samfundet” gjennom auka folkeopplysning. *Selskabet for Folkeopplysningens Fremme* var eit tiltak i denne retninga. Også dette var ein filantropisk tankegang, for opplysninga måtte gå ut frå dei danna klassane slik ein av leiarane, professor Monrad såg det. Men Folkeopplysningsselskapet nådde lite ut til folket med sine opplysende og vidløftige skrifter. Strategien vart raskt å satse på ein opplyst middelklasse som så skulle spreie opplysning til det ”egentlige Folk”. For skolemannen Hartvig Nissen var det dessutan viktig å satse på institusjonar som skolen og kyrkja for å sikre den sosiale harmonien.

Men Folkeopplysningsselskapet hadde også eit mål om å utvikle ”Folkets Selvbevidshed” og for somme av leiarane var opplysninga eit folkeleg prosjekt i den tydinga at opplysninga kunne kome nedanfrå, frå folket sjølv. Opplysninga si oppgåve var, slik Eilert Sundt etter kvart kom til å oppatte det, å kome den folkeleg fornuft og erfaring til hjelp. Opplysninga måtte byggje på tradisjon og nedarva visdom, og i erfaringa, arbeids- og folkeskikkane låg eit potensiale for ein sakte vekst i ”Dannelse og Dygtighed”. For Sundt var det altså gjennom tradisjon ein best kunne sikre sosial harmoni og ei evolusjonær utvikling. Men med denne tenkinga opna Sundt for eit konfliktforhold mellom vitskapleg basert kunnskap henta frå ekspertverda og tradisjons- og erfaringsbasert innsikt henta frå livsverda til folk.⁶ Denne motsetninga har folkeopplysninga sine talspersonar kjempa mye med seinare.

⁶ Slagstad, 1998, s. 84.

19.5 Folkeopplysning som kulturell og nasjonal danning

Men det var norskdomsrørsla med folkehøgskolen i spissen som først og fremst gjorde opplysninga til eit folkeleg prosjekt. Norskdomsrørsla bygde på ideane frå Romantikken som la vekt på ånd og kjensler og vende seg frå det universelle til det nasjonale og særeigne for kvart folk. Folket var organisk knytt til folkeånda, og med utgangspunkt i desse kulturelle konstruksjonane av folk og folkeånd vart folkeopplysninga sett inn i eit program for nasjonal "gjenfødelse" eller atterreisning som det kom til å heite. I praksis førte dette til ei dyrking av Norges gamle stordomstid, det norske språket og bonden som var berar av folkeånda i "ufordervet skikkelse". Norskdomsrørsla gav dermed folkeopplysninga eit nytt innhald ved å sette opp norsk, nasjonal og folkeleg kultur som dannelsesgrunnlag. Gjennom historia og litteraturen kunne ein lære seg sjølv og folket å kjenne og så og seie styrke, foredle og utvikle folkeånda. Som Eilert Sundt tok norskdomsrørsla avstand frå den gjengse førestellinga at opplysninga måtte kome ovanfrå og definerte folkeleg opplysning som opplysning om det folk har felles, og opplysninga skulle ha ei folkeleg form og utvikle innsikt gjennom samtale. Men den folkeopplysninga som folkehøgskolen presenterte folket, tilhørte så absolutt formuleringsarenaen. For folkehøgskolen var eit presteprojekt sett i verk av folk som ikkje sjølv tilhørte bondeallmugen og bygdene. Det samla elevtalet vart lite, og skolane møtte mye motstand frå dei gruppene som pionerane ville rekruttere.

Eit trekk ved norskdomsrørsla som ho tok frå Romantikken, var at opplysninga utanfrå først og fremst skulle kaste lys over det indre livet, og at sjølve danninga skjedde innafrå. Danning var ikkje omskaping, men sjølvutvikling, og norskdomsrørsla sette livet og erfaringane meir enn bøkene i sentrum for opplysningsarbeidet.

19.6 Folkeopplysnings som popularisering av vitskap

Norskdomsrørsla og især folkehøgskolen vart angripe både frå arbeidarrørsla som meinte ho for mye bygde på romantikk og luftige idealisme, og i frå i dannelsesborgarskapet for m.a. å ha overdriven respekt for allmenndanning på kostnad av verkeleg fagkunnskap.⁷ Den romantiske ideologien kom også i utakt med ein naturvitskapleg orientert positivisme og nyttefilosofi under førarskap av personar som Comte, Mill, Darwin og Spencer. Den siste vart ein motefilosof i siste del av 1800-talet og skreiv også om utdanning og pedagogikk (*On Education*, 1861). Posivistane meinte at det var naturvitskapane som la grunnlaget for den historiske utviklinga og poengterte som fornuftsfilosofane i Opplysningstida at mennesket kan utvikle og forbetre seg gjennom opplysning og sikre vidare framsteg gjennom bruk av vitskapleg kunnskap. Desse førestellingane la grunnlaget for eit nytt opplysningstiltak etter svensk mønster, arbeidarakademia. Dei vende seg, som namnet sa, til arbeidarane med opplysningsforedrag. Men som mange andre tiltak før vart også arbeidarakademia invadert av middelklassen, og dei skifta namn til folkeakademi som markerte ei meir verdinøytral haldning og at alle var målgruppa.

Frå slutten av 1800-talet byrja legevitskapen å ta opp kampen mot dei store folkesjukdomane. Vitskapen fekk på dette området hjelp av frivillige organisasjonar som

⁷ Det siste viser til utsegner frå Fridjof Nansen (Slagstad, 1998, s. 132).

Nasjonalforeningen mot tuberkulose, Norske Kvinners Sanitetsforening og Norges Røde Kors til å drive førebyggjande helsearbeid gjennom folkeopplysning. Denne helsopplysninga og foredragsaktiviteten til folkeakademia fekk mange til å oppfatte folkeopplysning som først og fremst popularisering av vitskap.

19.7 Politisk danning

Arbeidarrørsla identifiserte seg verken med begrepet folk eller folkeopplysning, men la opplysningsarbeidet sitt an som ei politisk danning og opplysning av arbeidarklassen. Denne hadde fleire dimensjonar eller trekk.⁸ For det første ein ideologisk og verdibasert dimensjon som i arbeidarrørsla korresponderte med eit indoktrinerande og propaganda-prega innhald. Skiljet mellom opplysning, agitasjon og propaganda vart særskilt uklårt, og heilt utviska ved at AOF vart propagandasentral for rørsla. Opplysningsarbeidet var instrumentelt og formålsrasjonelt retta mot å tene som eit middel og eit våpen i klassekampen. Dette gjorde også sjølvdanninga til ei kollektiv sak; den einskilde skulle opplyse og danne seg for å tene fellesskapet og klassen.

Men den politiske opplysninga hadde også ein informasjons- og kunnskapsdimensjon som korresponderte med tileigning av grunnleggjande og praktiske kunnskapar, informasjon og saklege fakta, det vi i dag kan kalle politisk kompetanse for å vere aktiv samfunnsdeltakar. Denne dimensjonen hadde tre aspekt som slo ut i ulike fasar av arbeidarorganiseringa. I pionerfasen, overgangen frå den avhengige til den uavhengige arbeidarrørsla, var det viktig å tileigne seg allmenn kultur og danning for å bli akseptert som borgar og menneske i samfunnet. Arbeidarane måtte skolere seg og danne seg for å kunne krevje å vere med over alt. Etter det første politiske gjennombrøtet var det praktisk skoling av medlemmene som kom i fokus. Dei valde tillitsmennene måtte "beherske sakene", og i denne perioden oppretta arbeidarrørsla egne kveldsskolar. I perioden etter 1935 med Arbeidarpartiet i regjeringsposisjon, var det dei mange nye administratorane som kravde skoling. I studiesirklane gikk medlemmene over frå å studere sosialismen og partihistoria til studiar av kommunalpolitikk og "Norsk næringsliv og dets problemer".

19.8 Folkeopplysning som motkultur

I ettertid har folkeopplysning blitt assosiert med motkultur. Folkehøgskolen t.d. hevda å representere ein alternativ danning, men det motkulturelle trekket i norskskole- og arbeidarrørsla er heller uklårt. Ho gikk inn i Venstrestatens sitt kunnskapsregime, og det er meir treffande, slik Rune Slagstad gjer, å sjå på representantane for folkedanninga som elitegrupper i konkurranse med andre elitegrupper om samfunnshegemoniet.⁹ Arbeidarrørsla hadde klårare trekk av motkultur og hevda å representere ein eigen arbeidarkultur med spesifikke verdiar, normer og kulturelle ytringar og markerte desse med særskilte symbol og merke. Denne motkulturen kjempa også om samfunnshegemoniet. Den politiske og kulturelle kampen til arbeidarørsla i mellomkrigstida har klare likskaps-punkt med den mothegemoniske strategien ein kan lese ut av Gramsci sine tekstar.

⁸ Jmf. Tøsse, 1999b.

⁹ Slagstad, 1998, s. 131. Jmf. også Thorkildsen, 1996.

Sentralt var forståinga av at makta til hersarklassen kvilte like mye på ideologisk og kulturelt herredøme som på økonomisk og militær makt. Derfor var det nødvendig å satse på den ideologiske og kulturelle kampen ved sidan av den økonomiske, og det var nettopp det arbeidarrørsla gjorde gjennom AOF. Både den kaderprega opplæringa i byrjinga av 20-talet og det seinare studiearbeidet var forsøk på å utdanne det Gramsci kalla organiske intellektuelle, og rørsla kapra også tradisjonelle intellektuelle frå den borgarlege leiren. At Arbeidarpartiet gikk inn i eit kriseforlik med det Bondepartiet i 1935 samsvarte med tankegangen til Gramsci om det viktige med å danne ei "historisk blokk".

19.9 Folkeopplysning som sjølvanning

I fleire samanhengar har vi møtt begrepet sjølvanning, og fleire har halde fram dette idealet som eit kjenneteikn ved den nordiske folkeopplysninga.¹⁰ Det har fleire ideologiske røter. I den romantiske og nyhumanistiske idéverda var danning i sitt vesen ei sjølvanning som for ein stor del måtte kome innifrå. Folkehøgskolen knytte sjølvanninga til ei Rousseau-inspirert førestelling om fri sjølvutvikling. Dessutan var det eit begrep som markerte at opplysning bygde på eigen erfaring og kunne kome nedanfrå gjennom samtale. Sjølvanning stod i denne tydinga i motsetning til å bli opplyst ovanfrå. Men også arbeidarrørsla tok til seg dette idealet, men gav det da ei motkulturell tyding som eit opplysningsarbeid på eigne vilkår og premissar, gjennom eigne krefter og fri for ideologisk påverknad frå "formyndere". Derfor idealiserte rørsla eit studiearbeid utan bruk av lærarar, der kunnskapane kunne hentast både frå bøkene og gjennom utveksling av erfaring. Studiesirkelen utan kateter symboliserte dette sjølv-læringsidealet. Dette idealet delte også avhaldsrørsla, og vi finn det i den religiøse lekmanrørsla der medlemmene sjølve tolka Bibelen og andre tekstar utan formidling av dei (skrift)lærde.

19.10 Sivilsamfunn, stat og marknad

Folkeopplysning og vaksenundervisning var først ei oppgåve for den private filantropi og deretter eit domene for sivilsamfunnet. Alle store folkerørslar og organisasjonar hadde opplysning på programmet, og dei fleste dreiv både ei utoverretta folkeopplysning og eit indre studiearbeid. I t.d. avhaldsrørsla gikk det indre og ytre arbeidet i særleg grad hand i hand. Avhaldsrørsla var den første som tok i bruk studiesirkelen og utvikla denne til ei systematisk og planmessig arbeidsform. Men ho var også, slik som norskdomsrørsla og dei store helseorganisasjonane, retta mot eit allment publikum – både for å påverke og opplyse - og alle tok i bruk aviser, blad, brosjyrar og traktatar m.m. for å nå fram med budskapet. Ein tredje funksjon for organisasjonane var å fungere som arena for uformell læring for dei som deltok i ymse aktivitetar. Foreiningslivet i mange organisasjonar var dessutan sosiale og kulturelle samvære, og gjennom sine formelle strukturar og arbeidsformer var det ein skole i demokrati.

Staten var stort sett fråverande eller spela ei marginal rolle i folkeopplysninga. Den hegemoniske liberalistiske læra ved midten av 1800-talet hevda prinsipielt at opplysning

¹⁰ Gustavsson, 1991; Arvidson, 1991.

og danning måtte vere opp til individet sjølv. Av folkeopplysande tiltak var det berre folkeboksamlingar som på denne tida fekk offentleg støtte – takka vere midlane i Oplysningsvesenets fond. Kveldsskolar fekk støtte frå slutten av 1870-åra, og arbeidar-akademia fekk statsstøtte frå starten i 1885. Foredrag i regi av andre typar foredragslag kunne og få statstøtte på like vilkår, noe Noregs ungdomslag nytta seg av. Ein periode under og etter første verdskrig fekk dessutan Noregs ungdomslag statsstøtte til ”aandeleg fyrebuing av ungdomen for hertenesta” som NU kalla det. Endeleg kan vi nemne at avhaldsrørsla fekk støtte frå 1918 til studiarbeidet sitt frå ”bevilgninger til foranstaltninger mot misbruk av berusende drikke”.

Desse tilskotta utgjorde altså det offentlege engasjementet i folkeopplysninga. Men i mellomkrigstida vart desse småløyvingane til frivillig folkeopplysande arbeid stroke frå statsbudsjettet, og det førte til at dei fleste folkeakademi måtte innstille foredragsverksemda. Økonomien – mangel på pengar til å løne foredragshaldarar, lærarar og kjøp av bøker og studiemateriell – vart den bremsande faktoren for veksten i studiarbeid. Derfor kom Samnemnda for studiarbeid i stand, og ho blei ei pressgruppe for å få tilbake offentleg støtte og tilskott til nye tiltak. Arbeidarpartiregjeringa etter 1935 var prinsipielt samd i at folkeopplysninga var ei offentleg sak. Men ho førte ein varsam økonomisk politikk og opna berre pengesekken for små tilskott til innkjøp av bøker i studieringar.

Kan vi tida før 1940 tale om frie marknadskrefter i folkeopplysninga? Vi har sett i kap. 5 utvikling av private tilbod og kommersialisering m.a. foredragsverksemd, særleg i USA. I Norge var det i hovudsak brevskolane som representerte ein privat tilbydar-marknad. Denne skal heller ikkje undervurderast, for i omfang betydde brevundervisninga ikkje så reint lite. NKS åleine kunne t.d. vise til like mange årlege innmeldingar i slutten av 1930-talet som AOF hadde i samla deltakarar i studieringar. Men også brevskolane tente det frivillige studiarbeidet i det sivile samfunnet, slik at marknaden var ingen sosial institusjon eller konkurrerende styringsinstrument av betydning i folkeopplysninga.

19.11 Norsk og internasjonal utvikling

Ser vi bort frå den markerte nedgangen for folkeakademia, var det likevel ein aktivitetsauke i dei fleste organisasjonane. Folkeopplysning var eit felt i utvikling. Ekstensivt ved folkeopplysande kampanjar og massiv informasjon på fleire område gjennom nye media som film og kringkasting og ein veksande flora av aviser, tidsskrifter, medlemsblad og andre skrifter. Intensivt gjennom studiarbeid i små grupper, vekst i brevundervisning og foreiningsliv. Fleire aktørar melde seg (i 1930-åra også idrettsorganisasjonane), og vi kan peike på mangfald i breidde gjennom stadig nye studieplanar og emne.

Men folkeopplysninga i Norge kan knapt omtalast som felt eller rørsle samanlikna med mange andre land der perioden frå slutten av 1800-talet til andre verdskrig markerte den formative perioden for *adult education*. I England hadde universiteta engasjert seg i vaksenundervisning og utvikla eit system med University extension og oppretta *extramural Departements*. Det inspirerte også norske studentar, men vart berre kopiert i liten grad som *Studenternes frivillige undervisning*. I England kom ein offentleg rapport

om feltet alt i 1919, og den første professoren i adult education vart utnemnd i 1923. I England og USA kan vi tale om ei byrjande profesjonalisering i mellomkrigstida der adult education vart eit utdanningsemne, eit forskingsfelt og eit akademisk felt med tildeling av doktorgradar. Med denne utviklinga kom også dei første nasjonale og internasjonale faglege organisasjonane for feltet som gav ut tidsskrifter og handbøker og arrangerte konferansar. Eit utviklingstrekk i fleire land er også opprettinga av ulike skoletypar som hadde namn av Volksheim, Volkhochschule, College, Settlement eller Institutes.

I dei fleste land var statlege tilskott til vaksenopplæring marginalt slik som i Norge. Som i Norge var vaksenopplæring assosiert til kulturarbeid og dreidde seg om allmenn og elementær utdanning – og i aukande grad knytt til fritidsinteresser. Brevkurs og individuelle studiar var nok ofte yrkesrelaterte, men den økonomiske motiveringa for vaksenopplæring var svak. I New Deal politikken i USA i mellomkrigstida var det tendensar til å bruke vaksenopplæring som reiskap for økonomisk utvikling, men stort sett fungerte dei gitte tilskotta som sysselsetting for arbeidslause. Den same tenkinga gjorde seg også gjeldande i Norge. Argumenta frå Kyrkjedepartementet si folkeopplysningsnemnd gikk ut på å motivere til studieinnsats for å hindre ”åndeleg og moralsk depresjon”. Folkeopplysning i Norge var i større grad enn i land utanfor Norden eit felt for folkelege og frivillige rørsler som hadde ideelle og ideologiske formål, ikkje økonomiske. Folkeopplysningsarbeidet for desse sikta mot personleg danning og kulturutvikling, ikkje økonomisk utvikling. Men for noen rørsler var også skoloring og utoverretta opplysning del av det kulturelle og politiske strevet for påverknad, makt og ideologisk hegemoni.

FOLKEOPPLYSNING SOM KULTUR 1945-1960

Etter ein passiv periode i mellomkrigstida for det statlege engasjementet i kulturlivet, gikk arbeidarpartistaten i etterkrigstida inn for å gjenreise det folkelege kulturarbeidet i regi av organisasjonane. Staten vart ein aktiv medspelar og gikk inn med faste tilskott til kveldsskolar, brevundervisning, studieringar og foredrag, og utvida støtteordningane til å gjelde også "amatørkunst". Motivet var kulturspreiing eller demokratisering av kulturen. Folkeopplysning og studiearbeid var framleis i denne perioden knytt til fritida, vart oppfatta som kulturarbeid og hadde personleg utvikling som mål.

20 KULTURELL GJENREISING

Okkupasjonen sette ein stoppar for det meste av det organiserte folkeopplysningsarbeidet. Men ikkje alt stoppa opp. Avhaldsorganisasjonane var framleis aktive, folkehøgskolane heldt det gåande så langt råd var – og det varte til 1944 – og brevundervisninga fekk faktisk ei oppblomstring. Nasjonal Samling satsa sterkt på propaganda og sette i gang nye organisasjonstiltak og dreiv ei form for folkeopplysning ut frå sin ideologi. Men det store fleirtalet avviste nasjonalsosialismen, og i min samanheng blir okkupasjonstida ein parentes i utviklinga – som eg følgjeleg heller ikkje tar opp. Det viktigaste i eit utviklingsperspektiv er at verdskrigen gav nye erfaringar og skapte ein nytt klima for samarbeid mellom politiske parti og mellom staten og det sivile samfunnet. Det skulle vise seg svært avgjerande for utviklinga innafor vaksenopplæringa.

20.1 Planlegging i eksil

Mange frå den politiske og kulturelle eliten flykta til Sverige under krigen, og i eksil vart det lagt planar for det opplysningsarbeidet ein ville gjennomføre når krigen tok slutt. Personar frå avhaldsrørsla (IOGT og DNT) og AOF kom saman og drøfta m.a. korleis ein skulle bygge opp ein studiesentral og ein brevskole etter krigen. Framlegga gikk ut på at den tiltenkte studiesentralen skulle opprette ei førelesingsavdeling, ta opp amatørteaterarbeid og fordele statstilskott. Men det var semje om at Samnemnda for studiearbeid framleis skulle ”ha karakteren av ein heilt fri og uavhengig samskipnad”.¹ Noen ønskte eit tett samarbeid i opplysningsarbeidet og tenkte seg ein studiesentral som kunne ”overta rettleiing, bokformidling osv. for alle ringar i landet”. Men i ettertid var andre glade for at ei slik sentralisering ikkje vart gjennomført. For ei samnemnd bør ikkje overta arbeid som naturleg høyrer inn under ein medlemsorganisasjon. Rikdomen, aktiviteten og framgangen ”må bli størst når kvar organisasjon driv arbeidet på sjølvstendig grunnlag og i samsvar med sine egne interesser”, skreiv formannen i Samnemnda, Victor Krüger i 1952.²

Medlemmer i arbeidarrørsla var særleg aktive i emigrantmiljøet, og dei sette også i gang studiearbeid mellom norske flyktningar. Fleire hadde gode kontaktar til svensk fagrørsla og utvikla desse vidare. I samarbeid med svensk LO arbeidde t.d. Lars Evensen med planar om å opprette ein internasjonal folkehøgskole og gjenreise den faglege internasjonale *International Federations of Trade Unions* (IFTU). Arne Johnsen, som flykta til Sverige i 1943, tok seg av undervisnings- og studiearbeid for nordmenn i leirane og organiserte eit studieutval i samarbeid med Arbeaternas bildningsförbund. Det fanst og eit fagleg studieutval, og i Stockholm kom det i gang ein fagleg kveldsskole. Gjennom Håkon Lie fekk arbeidarrørsla pengestøtte frå USA til opplysningsarbeid. Føremålet med dette studiearbeidet under okkupasjonstida var særleg å utdanne

¹ *Studienytt*, nr. 3-4, 1957.

² *Studienytt*, nr. 1, 1952.

studieleiarar og førebu opplysningsarbeidet i det frie Norge. Men noen la nok også eit konflikt- og kamperspektiv i arbeidet; det gjaldt for arbeidarrørsla å stå styrkt i den politiske kampen som ein venta kunne oppstå etter freden.³

Ein aktivist mellom emigrantane var og Arne Kildal (om Kildal, sjå kap. 18). I 1943 utarbeidde han eit P.M. om folkeopplysningsarbeidet og fekk sendt dette over til regjeringa i London. Kildal var særleg opptatt av bibliotekspørsmål, og fleire av punkta gikk ut på å gjenreise og byggje ut folkebibliotek, sentralbibliotek og vandrebook-samlingar. Kildal argumenterte elles for offentlege støtte til folkeakademi, kurs for studieleiarar og utgiving av eit tidsskrift. Han slo i tillegg eit slag for å planleggje ”en university-extension-virksomhet”, eit direktorat for folkeopplysningsarbeid og ”revisjon av kinematografloven med særleg tanke på kinoens utnyttelse for opplysningsformål”. Folkeopplysningsnemnda i Kyrkjedepartementet ville han byggje ut til eit permanent råd, samtidig som det lokale arbeidet skulle styrkast gjennom kommunale folkeopplysningsråd.

Notatet frå Kildal vart tatt fram igjen sommaren 1945, og regjeringa sette ned ein komité for å vurdere planane for opplysningsarbeidet. Kildal vart sjølv formann i komiteen, og han fekk full tilslutning. Komiteen gikk og vidare og foreslo ny biblioteklov, lanserte å sette i gang opplysningsarbeid i militæret og ville byggje ut kontoret for folkeopplysning til direktorat. På ønskelista stod dessutan ei handbok for folkeopplysningsarbeid, ei systematisk gransking av norsk folkeopplysning og eit tidsskrift for feltet. Auka statlege løyvingar var nødvendig for alt dette, og nye krav var fylkesinstruktørar for folkeopplysningsarbeid og utarbeiding av ”kulturfilm som kan brukes som forfilm”.⁴

20.2 Arbeidarrørsla på offensiven

Det var arbeidarrørsla som var på offensiven i den kulturelle gjenreisninga. Medlemmer frå parti og fagorganisasjon hadde som nemnd arbeidd i eksil under okkupasjonen og lagt planar for etterkrigstida, og stod derfor ikkje på bar bakke da krigen tok slutt. Alt i mai var AOF reorganisert og i gang med arbeidet sitt. Forbundet vart representert i den nemnde statlege komiteen og målbar synet til arbeidarrørsla. AOF offentleggjorde også krav som var retta mot samlingsregjeringa i 1945. Ved sidan av den primære oppgåva å gjenreise landet i fysisk og økonomisk forstand gjennom å ”øke vårt næringslivs yteevne”, var kravet straks å ta opp den kulturelle gjenreisninga. Det skulle skje gjennom eit utstrakt samarbeid i den sivile sektoren og ved hjelp av statleg støtte. Etter AOF si meining skulle statsstøtte til det folkelege opplysningsarbeidet gå til førelesingar og studiesirkklar som ”folkelige opplysningsorganisasjoner” sette i gang. Det støtta kravet frå komiteen om fylkesinstruktørar, men meinte at desse burde vere statstilsette og fungere som representantar for departementet overfor opplysningsorganisasjonane.⁵ Den

³ Berntsen, 1989, s. 86 ff.

⁴ *Bok og bibliotek*, 1945, s. 82–85; Kildal, 1959. Dei fleste krava vart gjennomførte. Arent Midtbø gav ut *Handbok for studieringer* i 1946. Ny biblioteklov kom i 1947; Sivilopplæringa i Forsvaret vart oppbygd frå 1947 og gjort obligatorisk i 1955. Organisasjonane fekk tidleg på 1950-talet løyvingar til fylkeskonsulentar, og i 1958 kom resultatet av granskingsarbeidet med *Folkelig kulturarbeid*.

⁵ *Bok og bibliotek*, 1945, s. 119–21.

lanserte politikken på vaksenopplæringsområdet samsvarte med den generelle utdanningspolitikken som Arbeidarpartiet la opp til. Denne var som Telhaug har påvist, prega av tru på staten og ønske om sterk styring.⁶

Heile arbeidarrørsla stilte seg bak kravet om kulturell gjenreising. På representantskapsmøtet til Landsorganisasjonen (LO) 19. – 22. juni kunne Arbeidarpartiet presentere eit fyldig arbeidsprogram der kultur- og opplysningsarbeidet fekk stor plass.⁷ Det var tydeleg at arbeidarrørsla følte seg som ein maktfaktor i større grad enn noen gang før. Ho hadde kome styrkt ut av krigen ved at mange medlemmer hadde kjempa og ofra mye for å frigjere landet, og få var kompromitterte gjennom samarbeid med NS eller tyskarane. Under okkupasjonen hadde ”vi erfart på en ny måte at vi står ikke utenfor samfunnet, men midt i det”, og rørsla hadde gjennom innsatsen under krigen vist sin rett og plikt til å forme samfunnet ”etter våre tanker og ønsker”, sa leiarane.⁸

I juniprogrammet skisserte arbeidarrørsla opp dei aktuelle kulturoppgåvene. For det første gjaldt det å styrke skolestellet, for det skulle gi samfunnet ”den arbeidskraft det har bruk for”. Dernest sette arbeidarrørsla seg som mål å stå i spissen for ”et planmessig og saklig godt underbygd studie- og opplysningsarbeid om samfunnsspørsmålene og om de oppgaver gjenreisningen og nyorganiseringen av vårt arbeidsliv stiller oss overfor”. I samarbeidets ånd ville arbeidarørsla støtte og byggje ut alt folkeleg opplysningsarbeid og nemnde spesielt biblioteka, kringkastinga, folkeakademia, studieringane, musea, teatra, musikklivet og andre kulturverksemder. Dersom desse kunne ”rekke hverandre hånden” og samarbeide, ville det vere muleg å ”etablere et opplysningsnett over hele landet”. Men det kravde investeringar. Gjenreisingsprogrammet sette som konkret mål å byggje ut eit sentralbibliotek i kvart fylke som kunne forsyne området med faglitteratur – og det var fagbøker som var viktigast. Det lanserte tanken om at bibliotek og skolar kunne samarbeide om ”mønsterlestuer” til m.a. framvising av kulturfilm. Bøker og film var to undervisningsmiddel som kunne utfylle kvarandre, heitte det. Arbeidarrørsla hadde før krigen med stort hell brukt film i propagandaen, og det var framleis aktuelt. Men først og fremst gjaldt det no å ta i bruk filmen i ”framstegets og folkeoppdragelsens tjeneste”. Ein tredje pillar var å byggje ut opplysnings- og undervisningsavdelinga i Kringkastinga. Eit fjerde tiltak var brevundervisning, og Arbeidarpartiet ville ha ein statleg brevskole. Brevundervisning, argumenterte partiet, hadde den føremonen å vere open for alle, nådde ut overalt og kunne slik bryte ned skiljet mellom by og land. Dessutan bygde brevundervisninga på høgt vurderte prinsipp om ”selv-virksomhet, selvstendig tenkning og arbeidsevne”.

Ein gjennomgangstone var demokratisering av kulturen, og opplysning og kultur hørde saman. Eit ”vesentleg ledd i folkeoppdragelsen” var å la teater og ”kunsten selv komme ut til folket”. Amatørgruppene vart rosa, men det var den profesjonelle kunsten staten skulle støtte. Dei aktuelle tiltaka som vart nemnde i 1946, var opprettinga av teaterskole, eit riksteater og ein filmskole. For å sikre ”sammenheng i alt opplysnings- og kulturarbeid” gjekk Arbeidarpartiet inn for å opprette eit eige ”departement for undervisning,

⁶ Telhaug, 1994, s. 273 ff.

⁷ Vedtaka frå representantskapet i LO, arbeidsprogrammet og andre dokument vart trykt av AOF i mars 1946 under tittelen *Gjenreisingsproblemer. En materialsamling*.

⁸ *Gjenreisingsproblemer*, 1946, s. 136.

folkeopplysning, forskning og kunst”. Gjennom denne økonomiske og kulturelle gjenreisninga vona så arbeidarrørsla å kunne ”omforme vårt norske samfunn etter våre retningslinjer”.⁹

20.3 ”Vår kulturs fremtid”

Eit slikt ambisiøst program om å byggje opp eit kulturelt hegemoni for arbeidarrørsla vekte naturleg nok motstand. Men mange kulturkritikarar frykta i første omgang for at dei materielle interessene ville bli dominerande. I eit brev til regjeringa i 1945 undertekna av ei rekkje kulturpersonlegdomar frå ulike politiske parti, vart kulturutviklinga tatt opp. Underskrivarane retta søkelyset mot innhaldet i kulturen som arbeidarrørsla ville spreie. Dei tala om krise og kløft mellom ”den svinnende humanistiske dannelsesideal og den nye tids kollektivt-sosiale ånd”. Det var eit einseitig nyttesyn på oppsedinga og ein ”skole uten ånd, uten kjerne og mål, og uten levende dannelsesideal ... alle dypere åndelige verdier druknet i denne store fagmengden som hadde til hensikt å lære alle litt om alt”. Brevskrivarane tala om å gjenreise ”dannelsesidealet” i skolen og kravde ein ”radikal omvurdering av kulturens midler og mål”. Men dei vende seg samtidig til staten med krav om eit offentleg ansvar for kulturen. Konkret gjaldt det særleg å få ”en gjennomgripende bedring av åndsarbeidernes kår”. Dei argumenterte også for å utbygge folkeakademia og legge fritida under kultur. Elles var NRK ”et viktig instrument i folkeopplysningens tjeneste”, men programma måtte ”underordnes et åndelig helhets-syn”. Det overordna og endeleg målet var å ”gjenskape hos folket troen på åndelige verdier”.¹⁰

20.4 Demokrati som motivering for opplysning

Sjølv om dette brevet hadde ein viss brodd mot arbeidarrørsla, var det likevel stor semje om å gjenreise og byggje ut kultur- og opplysningsarbeidet. Det kom særleg til uttrykk gjennom tilvising til verdien av demokratiet. Erfaringane frå okkupasjonstida legitimerte folkeopplysningsarbeidet på ein ny måte. Personar frå ulike politiske leirar hevda i etterkrigstida at opplysnings- og kunnskapsnivået hadde berga landet gjennom krigsåra og verna mot krigens propaganda. ”Det er ikke til å komme utenom”, sa t.d. Arne Kildal, ”at det er folkets opplysning som mer enn noe annet brakte vårt land frelst gjennom krigstidens påkjenninger. Det var opplysningen som gjorde at folket ikke ble villedet av nazistenes løgnpropaganda”.¹¹ Krigen hadde vist ”hva en utviklet folkeopplysning betyr for et folk”.¹² Mange gav organisasjonane æra for denne opplysninga:

”Når folket tok så sterkt og sikkert standpunkt mot tyskerne og tysk samfunnsånd under krigen, så skyldtes det ikke minst det fast oppbygde organisasjonsliv i samfunnet vårt og det opplysningsarbeid som disse organisasjoner drev”.¹³

⁹ *Gjenreisingsproblemer*, 1946.

¹⁰ *Vår kulturs fremtid*, 1945. Brevet til regjeringa er gjengitt i *Kultur og kulturpolitikk*, 1985.

¹¹ *Bok og bibliotek*, 1945, s. 2–3.

¹² Sekretær i AOF, Arne Johnsen i foredrag 1946, trykt i *Bok og bibliotek*, 1946, s. 149.

¹³ Aage Henriksen i *Bok og bibliotek*, 1946, s. 283. Arne Johnsen sa om lag det same i eit foredrag referert same stad.

Det folkelege opplysningsarbeidet hadde altså berga demokratiet. Men det gjaldt og like mye at opplysning var ein føresetnad for demokrati – slik som Wergeland, Thrane og mange andre hadde argumentert på 1800-talet:

”I et politisk demokrati er en høy standard for folkeopplysningen en absolutt nødvendighet. Politisk stemmerett og valgbarhet vil være ytterst farlige rettigheter hvis ikke samfunnet samtidig sørger for å gi den brede orientering som skal til for å skape et sunt politisk liv”¹⁴

Arbeidarrørsla hadde før krigen erklært at demokratiet ikkje var godt nok, og ho argumenterte etter krigen for at demokratiet måtte byggjast vidare ut. Demokratiet var ein utviklingsprosess som føresette at alle var aktive med, sa bibliotekar Anders Andreassen på Rjukan.¹⁵ Halvard Lange formulerte dette slik:

”Et levende demokrati krever hele folkets deltagelse og ansvar, og jo mer utbygget demokratiet blir, dess større innsikt kreves det hos folket.”¹⁶

Arent Midtbø, som var sentral i både avhaldsrørsla og norskdomsrørsla, var heilt på line i dette synet. I studierettleinga han gav ut i 1946, var også demokratiet ei grunngeving for studiearbeidet:

”Det demokratiske styresett kviler på almen folkeopplysning og menneskenes vilje til samarbeid og hjelpsomhet. Uten dette grunnlaget kan demokratiet ikke opprettholdes i det lange løp. Det er ikke nok å utdanne en liten flokk til leiere, som så skal styre over den store uopplyste masse. En god dag vil det gå galt. ... Det eneste fornuftige er at massen oppdras til å styre seg sjølv.”¹⁷

Eit visst kunnskapsgrunnlag var og nødvendig for å kunne ta del i kulturutviklinga, og arbeidarrørsla greip tilbake til argumentasjonen som sosialdemokratane hadde nytta i gjennombrotsfasen: ”Store lag av folket får liten del i disse (kulturelle) godene, fordi de mangler de forutsetninger som en god opplæring kunne gi dem.”¹⁸ Dette gjaldt på alle område av kulturlivet. Det heitte t.d. i gjenreisingsprogrammet at krigen hadde ”lært hvor stor nasjonal og demokratisk betydning det folkelige musikkliv har”. Derfor burde staten gi tilskott til kurs for songarar, musikarar og dirigentar, og støtte ”folkelige musikkskoler”, lærarutdanning i faget og musikkundervisning ved Universitetet. Også utbygging av Statens bibliotekskole blei motivert med at bibliotekverksemda kunne tene demokratiet, likeeins som teaterutdanninga måtte ”bygges på demokratiske prinsipper”. Den berande ideen var demokratisering av kulturen og tilgang til goda. Med Kåre Fostervolds ord frå 1946: Målet for opplysningsarbeidet var å sørgje for at ”hele folket trekkes inn (og at) vårt kulturliv (blir) tilgjengelig for hele folket”.¹⁹

¹⁴ *Gjenreisingsproblemer*, 1946, s. 117.

¹⁵ *Bok og bibliotek*, 1946, s. 280.

¹⁶ *Bok og bibliotek*, 1946, s. 30ff.

¹⁷ Midtbø, 1946.

¹⁸ *Gjenreisningsproblemer*, 1946, s. 117.

¹⁹ *Bok og bibliotek*, 1946, s. 31. Ingeborg Lyché bar med seg denne ideen inn i departementskontoret: Vi står berre ”ved begynnelsen av et kulturelt demokrati, dersom vi med dette uttrykket mener at alle bør

I tillegg til dette kulturelle demokratiet ville arbeidarrørsla gå laus på å byggje ut demokratiet i det økonomiske livet. Det var ei gamal kampsak som arbeidarrørsla gjennom stortingsfleirtal fekk ein sjanse til å realisere. LO tok dette med i vedtaket sitt i juni 1945, og sette som første steg at arbeidarar og funksjonærar i bedrifter og bransjar måtte kome aktivt med i planlegging og gjennomføring av den nødvendige rasjonalisering og modernisering. Framlegga om produksjonsutval, bransjeutval og samordningsråd vart også sett på som organ for gjennomføring av bedriftsdemokrati. Eit organisert medeigarskap var ein føresetnad for det politiske demokratiet, sa fagorganisasjonen.²⁰

20.5 Modernisering og vitskap

Eit trekk ved gjenreisingsprogrammet er argumentasjonen om å fremje modernisering på eit vitskapleg grunnlag. Tenkemåten var ikkje ny, men vidareførte synspunkta som hadde utvikla seg i 1930-åra. Når det gjaldt skoleutviklinga, vart m.a. tankane til Lange om ein samfunnsorientert skole henta fram. Det var i situasjonen etter krigen ikkje økonomisk muleg å satse på dyre skolereformer. Arbeidarrørsla nøydde seg med å krevje ein obligatorisk framhaldsskole som helst burde vere to-årig og ”en praktisk skole som er sosialt likeverdig med realskolen”. Men partiet hadde mye å tilføye for å gjere heile skoleverket betre. For det første måtte ein leggje om innhald og arbeidsmåtar slik at skoleverket i større grad rusta elevane for det samfunnet som fanst i dag. Nytt stoff måtte erstatte gammalt – ikkje minst på grunn av dei ”stigande krav til faglig differensiering i arbeidslivet” - og sjølv på barnetrinnet var målet å ”føre elevene inn i det samfunn og den tid de lever i”. Det skulle rett nok skje ”på en historisk bakgrunn” og under omsyn til ”barnets egenart”. Faget samfunnslære skulle styrkast, og skolen skulle heller ikkje sperre av mulegheitene for å diskutere politikk og samfunnsspørsmål. Her hadde arbeidarrørsla behov for å ta eit oppgjær med seg sjølv: Opplysning måtte ikkje bli blanda saman med propaganda, ”men politisk kunnskapsstoff er noe annet enn propaganda. Skolen skal venne elevene til saklig vurdering av standpunktene, til objektivitet”.²¹

Dette kravet til ”saklighet” kom igjen i mange samanhengar og knytte seg til kravet om å byggje på eit vitskapleg grunnlag. Vitskapan var hjørnesteinen i den moderne samfunnsutviklinga, hevda stortingsmann og rektor Jens Jenssen, og han la til:

”Vitenskapen skal skape de tekniske, materielle forutsetninger for vår kultur, liksom den samtidig skal holde det latent destruktive i den materielle teknikk i tømme.”²²

Igjen kan vi påpeike at arbeidarrørsla greip tilbake til og vidareførte gammalt tankegods frå pionerfasen (kap. 13) og frå slutten av 1930-åra (kap. 14). Vitskapstrua slo i etter-

ha muligheter for å være med i det kulturelle fellesskapet”, skreiv ho i *Studienytt*, nr.1, 1952. Den samfunnsmessige oppgåva til opplysningsarbeidet var å gi alle mulegheitene for fellesskap og aktivitet.

²⁰ *Gjenreisingsproblemer*, 1946; s. 134–35.

²¹ *Gjenreisingsproblemer*, 1946, s. 117–124.

²² *Bok og bibliotek*, 1946, s. 191.

krigstida gjennom for fullt og gjennomsyra dei framlegga rørsla kom med.²³ Lærarutdanninga skulle bli styrkt gjennom bygging av ”moderne pedagogiske institutt for videregående utdanning av lærere og for pedagogisk forskning”. Men vitskapssynet var det positivistiske, og det var ”naturvitenskapelig, teknisk og økonomisk forskning” som var livsnerven og førte til ei ”progressiv utvikling av samfunnet”. Arbeidarrørsla ville generelt byggje ut det ”planmessige vitenskapelige forskingsarbeidet ... på en ganske annen måte enn hittil”. Ein trudde til og med at det var muleg å ”finne vitenskapelige funderte måter til å velge ut elevene etter” slik at dei kunne først inn på dei utdanningsvegane som høvde med evner og anlegg.²⁴

Auka bruk av vitskap måtte også få følgjer for folkeopplysninga. Vitskapleg arbeid var for dei få utvalte. Men av omsynet til demokratiet og utnyttinga av vitskapen, var det viktig at ”det store folk får del i det vesentlige”, framheva t.d. Jens Jenssen. Største samfunnsoppgåva, slik han og andre kulturinteresserte såg det, var å gjere heile folket delaktig i all kulturell framgang. Men skal folket kunne ta imot og gjere seg nytte av vitskapen, må det vere opplyst sjølv. ”Er folket uopplyst nytter det lite om de har fått del vitenskapens resultater.”²⁵ Også vitskapen, slik som demokratiet, var dermed knytt saman med folkeopplysning i eit tosidig forhold: Folkeopplysning var å popularisere vitskap, og ei positiv vitskapleg utvikling og utnytting av vitskapen føresette eit høgt opplysningsnivå.

²³ Slagstad (1998) knytter denne utviklinga i arbeidarrørsla til teknokratisme og positivisme.

²⁴ Gjenreisingsproblemer, 1946, s. 121-127.

²⁵ *Bok og bibliotek*, 1946, s. 192.

21 INSTITUSJONALISERING

Etter som gjenreisingsproblema vart løyste, fekk kultur og utdanning større plass i budsjetta. Berge Furre set eit skilje ved 1952 da gjenreisinga stort sett var fullført, krisereguleringa avvikla og den "sosialdemokratiske orden" kunne byggjast opp.¹ Men alt få år etter krigsslutt var det allmenn tillit til at landet ville unngå slike økonomiske atterslag som hadde skjedd etter første verdskrig, og det var dermed økonomisk forsvarleg med større kulturelle satsingar. Dåverande statssekretær Helge Sivertsen trudde i 1951 at landet ville "oppleva stigande produksjon og større økonomisk evne alt dei næraste 10-åra" og at nasjonalinntekta ville bli minst dobla i nærmaste "ættled framover ... om vitskapen og teknikken får koma til sin rett". Han mente derfor at ein stod ved eit vegskilje "der vi må avgjera om nyvunnen velstand skal nyttast berre til større materielt velvære eller om kulturlivet skal få sin del". Sivertsen sitt eige val var å trygge den "kulturelle levestandard", styrke kulturarbeidet og satse parallelt på utbygging av skoleverket.²

Optimistane fekk stort sett rett, og vekst på alle område etablerte seg som normaltilstand. Det skal vi sjå gjaldt også for vaksenopplæringa. Men eit anna karakteristisk trekk ved utviklinga av vaksenopplæringa etter krigen er det korporative samvirket mellom dei folkeopplysande organisasjonane og staten, ei utvikling som eg også vil karakterisere som institusjonalisering. Med institusjonalisering vil eg her meine at området blir inkorporert i statens legitime interessesfære og blir del av den offentlege politikken.³ Denne utviklinga gjekk ikkje føre seg utan protestar frå borgarleg hald, men samtidig var organisasjonane pådrivarar i kravet om auka støtte til den frivillige folkeopplysninga.

21.1 Ungdom, fritid, idrett og helse

I den første etterkrigstida var den offentlege politikken på kultur- og folkeopplysningsområdet særleg retta inn mot fritida og tiltak for ungdom. Det var eit framhald frå 30-åra. Planen frå Kyrkjedepartementet si folkeopplysningsnemnd i 1930-åra hadde argumentert sterkt for at det offentlege skulle hjelpe folk til å utnytte fritida meiningsfullt. Arbeidsløysa skapte tvungen fritid for mange, og denne meiningslause fritida var eit problem og fekk seinare sosialminister Sven Oftedal til å lansere tankar om ei "samfunnsmessig organisering av fritiden" og kulturprogram for bruk av fritida.⁴ Men også nedkorting av arbeidstid skapte meir fritid for mange, og Fellesprogrammet for dei politiske partia i 1945 signaliserte at staten ville ta "fritidsproblemet opp til grundig gjennomarbeiding med sikte på å gi ungdommen høve til å nytte sin fritid til selv å arbeide på sin utvikling og til å skaffe seg en sunn rekreasjon".

¹ Furre, 1991, s. 248.

² Sivertsen, 1951, s. 36–37.

³ Gooderham og Tøsse, 1997.

⁴ Roalkvam, 1996.

Formuleringane viser at utdanning, opplæring og kulturaktivitetar var knytt til fritida og ikkje arbeidslivets verden. Menneskelivet var så og seie åtskilt i to delar, fritid og arbeid. Det var i fritida ein levde som fullt menneske og realiserte sine kulturelle behov. Arbeidet gav det nødvendige økonomiske grunnlaget for å gi fritida mening. At denne tankegangen var rotfesta viser også eit innlegg i Studienytt frå formannen for den norske UNECSO-komiteén, Harald L. Tveterås.⁵ Han kritiserte at opplysninga einsidig sikta mot fritida og meinte at kulturpåverknaden må tilbake til arbeidsplassen. For ”når arbeidet ikke lenger kan gi sin mann kulturverdier, vil også fritiden meget gi surrogater”. Han kravde at opplysningsarbeidet måtte innpassast i arbeidslivet og byggast ut i fritida, og med opplysning meinte Tveterås læring for livet og ikkje for arbeidslivet.

Kritikken ramma AOF, for kanskje nettopp i arbeidarklassen, meir enn i andre klasser eller samfunnsgrupper, var kultur og utdanning knytt til fritida og var separert frå arbeidslivet. Derfor var folkeopplysning – også i gjenreisningstida - i liten grad knytt til det nyttige, praktiske og yrkesretta, men til kulturell og personleg utvikling i fritida. Dei fleste arbeidsplassar for arbeidsfolk gav vel heller ikkje store kulturelle gleder eller opplevingar av læring og utvikling. Arbeidarrørsla tenkte framleis slik at kulturen måtte kome i etterkant av at det økonomiske livsgrunnlaget var tryggja. Formannen i AOF svarte Tveterås med å vise til at fagorganisasjonen hadde gjort ein stor kulturell innsats gjennom kampen for brødbiten. Derfor representerte arbeidarrørsla sin faglege og politiske kamp kulturelle arbeidsformer og ytringar.

I 1940-åra arbeidde også arbeidarrørsla med å utvide kulturbegrepet i ei anna retning. På bakgrunn av eit offentleg utval som skulle greie ut former for offentleg støtte til ungdomsorganisasjonar, la regjeringa i 1949 fram eit tillegg 17 til St. prp. nr. 1, *Om stønad til organisert ungdomsarbeid og tiltak for fritidskultur*. Dette var det første offentlege dokumentet som kan kallast ei kulturmelding, og det inkluderte idretten i kulturbegrepet – lenge før det offisielt vart slått fast i kulturmeldingane i 1970-åra. Idretten var blitt ei stats sak gjennom *Statens idrettskontor* som knytte idrett til ungdomsarbeid og naturlegvis til fritid. Regjeringa foreslo derfor å byggje ut Statens idrettskontor til *Statens ungdoms- og idrettskontor*, og Tillegg 17 såg idrettsarbeidet i samanheng med auka støtte til studiarbeid og sterkare offentleg engasjement for å leggje tilhøva til rette for organisert kulturarbeid. Leiaren for Statens idrettskontor, Rolf Hofmo, var særleg klar på at kontoret ikkje berre skulle arbeide med ”grunnlaget for fysisk fostring”, men også ”for åndelig og kulturell virksomhet”.⁶ Hofmo sette altså idretten inn i ein kultiveringssamanheng. Idrett vart sentralt i det nye begrepet fritidskultur, og ein kongstanke hos Hofmo var å byggje samfunnshus som kunne romme alle kulturaktivitetar, inkludert idrett, studie- og opplysningsarbeid. Til saman kunne desse ”høyne fritidskulturen som et middel til å hjelpe ungdommene til å utvikle sine evner og bli fritt tenkende og selvstendige mennesker”.⁷ Denne styrte, kunnskapsbaserte ”kultiveringa” knytte altså Hofmo til førestellingane om ”det nye folkehjemmet”, skriv idrettshistorikaren Goksøyr. Men han ser det som ei kultivering

⁵ *Studienytt*, nr. 5, 1952.

⁶ Goksøyr (red.), 1996, s. 289.

⁷ Rundskriv nr. 18, 1950, her sitert frå Goksøyr (red.), 1996, s. 210.

styrt ovanfrå på sentrums premissar, for det var ”byens hegemoniske idrettskultur som skulle utbres over det ganske land”.⁸

Arbeidarrørsla kopla dessutan idretten til helsearbeidet. Mottoet for Arbeidernes idrettsforbund (AIF) var *Frihet, sunnhet og kultur*.⁹ AIF forslø å opprette eit eige helsedepartement som skulle stelle med både helse og idrett.

Den sterke posisjonen idretten fekk etter krigen, må sjåast på bakgrunn av idretten hadde blitt ein kampfront under okkupasjonen. I eksil vart det arbeidd med eit etterkrigsprogram for idrett med vekt på at idretten skulle stå i fridomens, fredens og demokratiets teneste og ”være sosialt, kulturelt og helsemessig betonet”. Det var også stor politisk semje om idrettsarbeidet. Framlegget om Statens idrettskontor gikk t.d. samrøystes gjennom i Stortinget. Men Goksøyr forklarar denne semja med førestellingar om at idretten kunne fremje folkehigiene, noe som hadde god grobotn i borgarlege parti. Dei fleste meinte idrett og helsearbeid måte kome sterkare inn i skolen, og folkehøgskolen fekk t.d. ei målsetting om å fremje ”sansen for helserøkt og kroppskultur”.¹⁰

Det fanst endeleg ei økonomisk nyttevurdering av idrettsaktivitetar ut over det å vere ei sunn og god fritidssysle. Statens idretts- og ungdomskontor argumenterte for at det var ”en god kapitalinvestering” å styrke den menneskelege helsa.¹¹ Idretten var med andre ord instrumentell for også å auke den menneskelege kapasiteten og produktiviteten.

21.2 Organisert samvirke mellom organisasjonane og staten

Grunnlaget for det korporative samvirket om folkeopplysning mellom frivillige organisasjonar og staten vart lagt gjennom Kyrkjedepartementets folkeopplysningsnemnd som var oppretta i 1934. I 1946 fekk nemnda permanent status som *Statens folkeopplysningsråd* med 30 organisasjonar og institusjonar som medlemmer. Den aktive talsmannen for å engasjere det offentlege i opplysningsarbeidet, Arne Kildal, heldt fram som formann i rådet til 1950. Samtidig var han byråsjef og leiar for *Kontoret for folkeopplysningsarbeid*. Men da Kildal gikk over til stillinga som direktør for Statens bibliotektilsyn i 1950, vart kontoret slått saman med Kontoret for vitenskap, kunst og kringkasting, og fekk namnet *Kontoret for kunst og kulturarbeid*. Byråsjef for kontoret vart Ingeborg Lyche, og ho såg dette som ei nødvendig og viktig organisering for å samordne nærslekta saksområde. Denne administrasjonsordninga understrekar at folkeopplysninga tilhørde det kulturelle området.

Kontoret fungerte også frå starten som sekretariat for Folkeakademienes Landsforbund. I tillegg var det ”et slags sekretariat for Samnemnda”.¹² Kyrkjedepartementet var eit par år i praksis redaksjonskontor for bladet *Studienytt*, som Samnemnda gav ut frå 1952, ved at sekretær i Departementet (1948–53), Dagfinn Austad, samtidig var redaksjons-

⁸ Goksøyr (red.), 1996, s. 27.

⁹ Larsen, 1979.

¹⁰ Ot. prp. nr. 82, 1949. *Tilråding om lov folkehøgskolar*.

¹¹ Rundskriv nr. 300, 1955, her sitert frå Goksøyr (red.), 1996, s. 210.

¹² *Bok og bibliotek*, 1950, s. 369.

sekretær i tidsskriftet. ”Det ga oss i departementet gode muligheter til nær kontakt med både Samnemnda og de enkelte organisasjoner”, skreiv Ingeborg Lyche seinare.¹³ Kontakten var også god fordi kontoret administrerte støtteordninga til studieleiarar, og Departementet hadde ein representant i Samnemnda. Den korporative samrøra på området går dessutan fram ved at Kontoret for kunst og kulturarbeid fungerte som sekretariat for Statens folkeopplysningsråd. Men under Lyche vart det praksis å velje formann frå dei frivillige organisasjonane, og det gav rådet ei noe friare stilling overfor departementet.¹⁴

Samtidig vart samvirket mellom organisasjonane og det offentlege utbygd på lokalt nivå. I tilrådinga frå Kyrkjedepartementets folkeopplysningsnemnd i 1934 vart det oppfordra til å danne kommunale og regionale folkeopplysningsråd. Få slike kom i stand før krigen, men Kyrkjedepartementet sende ei ny oppmoding til alle kommunar i februar 1946.

Hovudoppgåva for råda skulle vere å sørge for å styrke samarbeidet mellom institusjonar og aktørar som var involverte i folkeopplysande arbeid. Dei skulle ha same oppgåva innafor sine grenser som Statens folkeopplysningsråd hadde i landet som heilskap.¹⁵ Konkret var oppgåvene til lokale folkeopplysningsråd å

1. Støtte folkeboksamlingane.
2. Fremje samarbeidet mellom bibliotek, folkeakademi, studieringar og kringkasting.
3. Bygge folkeakademi.
4. Danne studieringar, sette fart i studiearbeidet og utarbeide studieplanar.
5. Danne lyttargrupper, skaffe radioapparat.
6. Samarbeide om kultur- og opplysningsfilm, skaffe filmapparat.
7. Sette i gang kveldsskolar.
8. Samarbeide med folkehøgskolar m.a. om flyttbare folkehøgskolekurs.

Opplysningane sprikjer med omsyn til mange slike som verkeleg kom i gang. Kildal (1959) nemner 300, medan *Studienytt* refererer til ca. 400 råd. Men mange har slett ikkje vore i funksjon, skriv bladet. Kontoret for kunst og kulturarbeid, som i 1952 bad alle kommunane sende opplysningar om slike råd, rekna med at 320 kommunar (av totalt 700) hadde eit folkeopplysningsråd. Dei fleste kommunane som svarte, opplyste at råda hadde representantar både frå organisasjonar og frå kommunestyret.

Som ei overbygning på kommunale folkeopplysningsråd kom råd på fylkesnivå. Det første fylkesopplysningsrådet vart danna i Hordaland i 1946. Seinare kom det tilsvarende råd i Sogn og Fjordane, Møre og Romsdal (1948) og Oppland (1950).¹⁶

Men aktiviteten var mye avhengig av personar, og undersøkinga som departementet gjorde i 1952, var ”i sannhet lite oppmuntrende”.¹⁷ Råda vart da heller ingen suksess og

¹³ Lyche, 1982.

¹⁴ I. Lyche i *Studienytt*, nr. 3-4, 1957.

¹⁵ *Bok og bibliotek*, 1946, s. 124 og 466.

¹⁶ *Bok og bibliotek*, 1946; s. 305; 1947, s. 264; 1948, s.166; 1950, s. 53.

¹⁷ *Studienytt*, nr. 8, 1952.

fekk kort levetid. Ei forklaring frå Tinn kommune var at dei mangla eit ”fast opptrukket og formelt kontinuerlig arbeidsgrunnlag” og hadde ”et for svakt ansvars- og myndighetsgrunnlag” til å utrette noe. Tinn kommune hadde derfor oppretta eit reint kommunalt råd som var oppnemnd av kommunestyret. Dette peika fram mot dei seinare kulturnemndene eller kulturstyra. Og det var slike, saman med skolestyra, som overtok dei tiltenkte funksjonane til lokale folkeopplysningsråd. I innstillinga frå Gran Andresen komiteen i 1960 (sjå kap. 30), var ideen om folkeopplysningsråd forlatt. Komiteen tilrådde kommunale og fylkeskommunale nemnder som skulle oppnemnast av kommunestyret/fylkestinget, og ha status som kommunale, respektive fylkeskommunale utval.¹⁸ Dette synet – som komiteen kom fram til etter usemje og mye debatt – markerer auka vilje og tendens til å vurdere folkeopplysning som ei offentleg oppgåve, utvide arbeidet og sjå det i samanheng med andre kulturoppgåver.

21.3 Også skepsis til statleg innblanding

Det aukande samrøret mellom private og staten og statens auka engasjement i folkeopplysning og kulturliv elles, vekte også motstand. Da regjeringa la fram Tillegg 17 til St.prp. 1 i 1949, vart det særleg protestert mot å sentralisere kulturarbeidet og leggje det inn under eit statleg idrettskontor, slik regjeringa gjekk inn for. Stortingsmann Jon Leirfall frå Bondepartiet grunn gav motstanden slik:

”Det smakar meg ikkje at alt det ideelle ungdomsarbeid, studieringar, amatørteater, song, musikk, film, alt kulturelt ungdomsarbeid, skal leggjast inn under eit Statens Idrettskontor. ... Eg er ikkje så heilt sikker på at det kulturelle og ideelle ungdomsarbeidet er tent med å koma altfor mykje under statsorganisering; det kan lett bli statsdirigering av det”.¹⁹

Leirfall og andre i dei borgarlege partia var redde for at den ”heilage friviljugskapen” (som Leirfall sa) ville minke om staten blei for aktiv. Studiearbeidet var tradisjonelt ”drive av heilt ideelle grunnar, av idealistar ... (og) når ein gjer dette arbeidet til eit lønt arbeid, kan det ikkje då vera ein fare for at det går ut over idealismen i arbeidet?” spurte representanten Svarstad. Sjølv arbeidartifolk såg ei viss fare her. Kåre Fostervoll delte t.d. ein ”viss skepsis” til framlegget frå regjeringa i 1949 om å gi statstilskott til å løne studieleiarar, men forsvarte det fordi det kunne auke effektiviteten i studiearbeidet.

²⁰ Liknande motstand møtte framlegget om ei prøveordning med distriktskonsulentar for det frivillige studiearbeidet.²¹ Ei slik statsstøtte vart samanlikna med ei morfinsprøyte

¹⁸ *Innstilling om Organisering av og støtte til det frivillige opplysnings- og kulturarbeid*, 1960.

¹⁹ St. forh. 1949, 7b, s. 2.386.

²⁰ St. forh. 1949, 7b, s. 1.502 og 1.505.

²¹ Tankane om distriktskonsulentar eller reisande instruktørar som kan hjelpe institusjonar og organisasjonar i folkeopplysnings- og kulturarbeidet vart opphavleg lansert av AOF. Kildal gjekk inn for dette og ønskte seg ein i kvart fylke. Han lanserte tanken om at bibliotekinspektørane i fylka kunne verke som opplysningsinstruktørar – føresett at dei eigna seg til det. Kildal var ein borgarleg mann (jmf. Vestheim, 1997, s. 164 ff.), men ordninga med statlege instruktørar er i samsvar med sosialdemokratisk tenking om statleg tilsyn, kontroll og støtte. Men ei slik ordning har røter i norsk historie. Langt på veg kan framlegget om statsstøtta instruktørar samanliknast med dei reisande agronomane og meieriassistentane som på 1800-talet skulle rettleie bønder om rasjonelt mjølkestall og jordbruk – også det var ei opplysningsoppgåve.

som gav stimulans i augneblinken, men i andre ”omgang vil virke svekkende på alle disse organisasjoners arbeidsvilje”.²²

Også organisasjonsfolk var kritiske til at Samnemnda for studiearbeid skulle samarbeide for tett med staten. Det ville rokke ved sjølvrådetretten og fridomen til organisasjonane og svekke ansvarskjensla, hevda ein innsendar i *Studienytt* (7/1957). Men organisasjonane var sjølve dei sterkaste pådrivarane for å auke statsstøtta, og formann Fjæstad i Samnemnda hevda at det var full semje der om kravet.²³ Det var gjerne slik at dei som var prinsipielt skeptiske til statsstøtte gjerne ville ha offentlege pengar til tiltak dei tykte om. Den same Svarstad, som var redd for at statsstøtte ville gå ut over idealismen, var t.d. svært glad for statsløyvingar til song- og musikklag, men likte ikkje at amatørteater skulle få statsstøtte.²⁴

Skepsisen mot offentlig innblanding i det frivillige opplysningsarbeidet kom også til syne i spørsmålet om samansetjinga av kommunale opplysningsnemnder. Hordaland Opplysningsråd gikk t.d. mot at slike skulle oppnemnast på politisk grunnlag. Rådet meinte at lovfesta kommunale utval ikkje ville føre til noen stimulering og effektivisering. Berre dersom utvalet ”i alt vesentlig er sammensatt av organisasjonene selv, ... kan en også på det kommunale trinn bevare den personlige innsatsvilje som er så overlag viktig i folkeopplysningsarbeidet”.²⁵

21.4 Offentleg støtte

Eit uttrykk for institusjonalisering av folkeopplysning og vaksenopplæring er at området kjem inn under den offentlege støttepolitikken. Etter 1945 vart dei økonomiske krava frå 1930-åra innfridde. Folkeakademia fekk tilbake statsstøtta, og det førte til ei rask oppblomstring. Den statlege støtta kom til å dekke bortimot halvparten av vanleg honorar, og i tillegg gav staten 40 % tilskott til reise og opphald for foredragshaldaren. Desse løyvingane steig i takt med aktiviteten og prisstiginga. Frå den første løyvinga i 1945 på kr. 30.000 var summen i 1959–60 kome opp i kr. 170.000, dvs. at folkeakademia fekk i gjennomsnitt ca 85 kroner i statsstøtte til kvart foredrag. Men folkeakademia var heilt avhengige av kommunal og anna lokal støtte, og i alle år utgjorde desse større summar enn statstilskotta.²⁶

Også kveldsskolane fekk ei oppblomstring etter krigen. Etter gamle reglar var det berre skolestyret som kunne sette i gang kveldsskolar. Men frå 1949 kunne også organisasjonane arrangere kveldsskolar med statstilskott, men skolestyret hadde framleis tilsynsrett og skulle godkjenne kursplan og lærarar. Reglane for kveldsskolane vart endra slik at ein kveldsskole kunne ha undervisning i dei fleste fag, men helst ikkje fleire enn tre på kvart kurs. For kveldsskolen var først og fremst eit tilbod til vaksne om undervisning i emne eller fag dei hadde mangelfulle kunnskapar i, men ønskte å studere, og statsstøtta vart gitt for maksimalt 75 undervisningstimar for kvart fag. I praksis

²² St. forh. 1952, 7b, s. 1.817 (stortingsrepresentant Bredal).

²³ *Studienytt*, nr. 7, 1957.

²⁴ St. forh. 1949, 7b, s. 1.503.

²⁵ *Studienytt*, nr. 8, 1959.

²⁶ St. prp. nr. 1 og *Studienytt* i perioden.

overtok organisasjonane kveldsskoleundervisning for vaksne. I særleg grad var dette ei undervisningsform som Norske Studenters Fri Undervisning (SFU) gjorde bruk av.

Løyvingane til kveldsskolar vart i 1950-åra den største underposten på vaksenopplæringsbudsjettet. I 1958-59 gikk t.d. 40 prosent av vaksenopplæringsmidlane til kveldsskolar. Løyvingane følgde "omlagløyvingsprinsippet", dvs. at tilskotta vart gitt som refusjon etter at kurset var slutt. Skolestyre eller organisasjonar som sette i gang kveldsskolar, fekk refundert halvparten av lærarløna. Men eit vilkår for offentleg støtte var at skolen hadde minimum åtte elevar.²⁷

Ein tredje utgiftspost på budsjettkapitlet frivillig opplysningsarbeid²⁸ var tilskott til studiearbeid. Denne posten som hadde kome inn frå midten av 1930-åra, gjaldt først berre innkjøp av bøker i studieringar (kap. 18). Etter 1945 fekk kursarrangørane også støtte til lærarhjelp, kurs for studieleiarar, foredrag og distriktskonsulentar. Organisasjonane kunne nytte 10 % av tilskotta til administrasjon. Tilskotta vart oftast gitt som prosentdelar av utgifter og avgrensa til maksimumssummar. Det etablerte seg også her ein praksis med omlagløyving med refusjon i etterkant av faktiske utgifter. T.d. var tilskottet til lærar i studieringar halvparten av lærarløna (opp til ei viss maksimal sum). Tilleggsvilkår var at lærarringar måtte ha minst fem møte, fem deltakarar og 20 studietimar for å få statsstøtte. Men elles stod organisasjonane fritt når det gjaldt studiearbeid. I motsetnad til kveldsskolane var det ikkje skolestyra, men organisasjonane som kontrollerte studieringane.

Under statsråd Lars Moen – med Helge Sivertsen som statssekretær - vart både amatørkunsten og "finkulturen" inkludert i budsjettposten til frivillig opplysningsarbeid. Begge var opptatt av og glade i kunst og kultur, og Moen hevda også at kulturell tileigning hadde nytteverdi. "Ein kan ikkje gjera noko nyttigare enn å gå i teater", var statsråden si helsing ved jubileet for Den Nationale Scene i Bergen i 1949.²⁹

Denne kunst- og kulturinteressa delte også byråsjef Ingeborg Lyche som seinare (1966) vart direktør i Norsk Kulturråd. Begge la vekt på å sjå samanhengen mellom opplysnings-, utdannings- og kulturoppgåvene. Lyche såg folkeopplysninga som ledd i utbygginga av "kulturelt demokrati" som ho definerte som like sjansar for alle til å vere med i det kulturelle fellesskapet. Samfunnet si oppgave i opplysningsarbeidet var derfor å "gi muligheter for fellesskap og aktivitet, det skal skape et bedre kulturmiljø både i bygd og by, og det skal gi den enkelte muligheter til kulturelt fellesskap".³⁰ Bygging av samfunnshus skulle i følge Lyche tene dette formål. Dei skulle bli små kulturelle sentra der organisasjonane kunne møtast. Det var også som ledd i den kulturelle

²⁷ *Innstilling om organisering av og støtte til det frivillige opplysnings- og kulturarbeid*, 1960; *Studienytt* og St.prp. nr. 1 i perioden.

²⁸ Denne nemninga av dei ulike tiltaka (foredragsverksemd, studiarbeid, kveldsskolar osv.) vart først nytta i St.prp. nr. 1, 1961–62. Frå 1966 vart *frivillig opplysningsarbeid* erstatta med *vaksenopplæring*.

²⁹ Her sitert frå nekrologen i *Studienytt*, nr. 4, 1964. Opplysningsorganisasjonane var og svært nøgde med både Moen og Sivertsen. Samarbeidet mellom desse "når det gjaldt folkeopplysningsarbeidet og kulturtenesta, er vel kanskje noko av det finaste norsk styringsverk har peika på i etterkrigstida", skreiv *Studienytt* i nr. 7, 1955.

³⁰ *Studienytt*, nr. 1, 1952.

demokratiseringa at regjeringa vedtok å opprette *Riksteateret*, *Riksgalleriet*, *Statens Teaterskole* og *Norsk Bygdekino* – alle desse kom i statsråd Moen si tid.³¹

I tråd med denne kulturforståinga og interessa for kulturspreiing kom små tilskott til vandre-utstillingar for kunst inn i budsjettet alt frå 1945. Desse gikk ut etter 1953 da Riksgalleriet vart oppretta. Frå 1949 kom tilskott til song, musikk, amatørteater og kunstsirkklar. Desse vart seinare samla under fellesnamnet amatørkunst og skulle utfylle arbeidet til dei riksdekkande institusjonane som spreidde ”finkulturen” ut over landet. Første løyvinga var på kr. 40.000, og summen vart tredobla i løpet av 1950-åra.

Utanom budsjettposten til frivillig opplysningsarbeid kom løyvingane til folkebiblioteka. Men dei kan gjerne sjåast som del av same sak, for bøker var tradisjonelt og av mange sett på som det sentrale middelet i folkeopplysninga. Arne Kildal byrja alltid med å framheve boksamlingane når han skulle agitere for folkeopplysninga,³² og stortingsmann Jens Jenssen snakka om biblioteka i by og bygd som sjølve grunnvollen i opplysningsarbeidet.³³ Kåre Fostervoll sa det slik på ein nordisk studieleiarkonferanse arrangert av AOF-foreiningane i Norden 1946:

”Folkeboksamlingene er det viktigste ledd i vårt brede opplysningsarbeid, og at også folket oppfatter dem som sitt nødanker i åndelige mørketider, viser den voldsomme stigning i utlånene som bibliotekene hadde under krigen”.³⁴

Biblioteksektoren kravde da også dei største statlege utteljingane. Dei første åra etter 1945 gjekk det store summar til gjenreising og oppbygging av bibliotek. 12.000 bøker var beslaglagt eller blitt borte på anna vis under krigen, og 50 boksamlingar var øydelagde. Mange bøker var dessutan leste i filler fordi utlåna under okkupasjonen hadde auka så sterkt.³⁵ Løyvinga til folkebibliotek i 1945–46 var såleis det tidobbelte av tilskotta til allment opplysningsarbeid. I 1951 – 52 var løyvinga til bibliotek kome opp i 1,5 mill. kr., medan opplysningsarbeidet elles fekk 300.000 kroner. Først mot slutten av 1950-åra passerte tilskotta til frivillig opplysningsarbeid 1 mill. kroner. Veksten var likevel relativt stor; for denne budsjettposten vart firedobla i tiårsperioden 1949 – 59, medan statsutgiftene elles vart dobla i same perioden. Sjølv målt etter faste prisar, tydde dette bortimot ei tredobling av statsstøtta til folkeopplysning.³⁶

³¹ Noen var førebudde lenge, og Moen tok ikkje æra sjølv. Det låg i lufta, sa han (*Studienytt*, nr. 4, 1964).

³² Jmf. t.d. *Bok og bibliotek*, 1946, s. 460 ff. der Kildal legg fram opplysningsprogrammet sitt.

³³ *Bok og bibliotek*, 1946, s. 194.

³⁴ *Bok og bibliotek*, 1946, s. 31.

³⁵ St. prp. nr. 2, 1945-46, s. 39 (kap. 231).

³⁶ Konsumprisindeksen med utgangspunkt i 1959 (100) var 75 i 1951 (*Historisk statistikk* 1968, s. 537).

Tabell 21.1 Tilskott i kr. til foredragsverksemd, studiearbeid, kveldsskolar, amatørkunst, vandreutstillingar m.m. 1945-60³⁷

	1945-46	1950-51	1955-56	1959-60
Foredragsverksemd (folkeakademi)	30.000	90.000	130.000	170.000
Studiearbeid	30.000	146.000	270.000	380.000
Kveldsskolar	-	-	165.000	440.000
Vandreutstillingar for kunst	2.000	12.000	-	-
Amatørkunst	-	40.000	90.000	120.000
Ymse	-	15.000	20.000	20.000
Sum	62.000	303.000	675.000	1.130.000

Kjelde: St. prp. nr. 1. På grunn av omlagløvingsprinsippet vart det oftast overskridingar, og noen år vart det gitt tilleggsløyvingar til studiearbeid. Tilskott til kveldsskolar vart først overført til budsjettet for frivillig opplysningsarbeid frå 1951-52.

I tillegg til staten gav kommunar og fylke tilskott til det frivillige opplysningsarbeidet. Men denne støtta varierte sterkt frå stad til stad og følgde ingen faste reglar. Folkeakademia fekk ofte kommunal støtte, og mange kommunar gav tilskott til lærarløn i kveldsskolar og/eller sørge for gratis lokale. Men få kveldsskolar var kommunale, og dei fleste vart arrangerte av organisasjonane. Men somme organisasjonar hadde problem med å få kommunale tilskott. For ei hindring var § 23 i kommunelova som sa at kommunestyret eller formannskapet ikkje kunne støtte ”politiske organisasjonar og formål”. Men det var stigande semje om at begrepet politisk ikkje måtte tolkast for snevert,³⁸ og paragrafen vart endeleg fjerna i 1975. Amatørkunstarbeidet, t.d. musikkkorps, songkor og amatørsymfoniorkester, fekk dei fleste stader kommunal støtte.

Den fylkeskommunale støtta var mindre enn den kommunale, men også denne varierte med lokale tilhøve. To fylke, Nordland og Telemark, gav i slutten av 1950-åra tilskott til ein studiekonsulent, men ein offentleg nedsett komité kom fram til at ”fylkeskommunenens bidrag til allmennkulturelle tiltak, spesielt til det frivillige opplysnings- og kulturarbeidet, er små og sprede”.³⁹

Trass i relativ stor vekst, må vi slå fast at det totale offentlege økonomiske engasjementet i vaksenopplæring var enno lite i slutten av 50-talet. Dei private og frivillige investeringane var utvilsamt større, og dessutan var det opplæringsområde som enno ikkje var med i offentlege budsjett og statistikk. Eit slikt er den bedriftsinterne opplæringa som seinare vart definert inn under vaksenopplæringa. Ressursane til arbeids- og yrkesretta opplæring er ukjende, men summene oversteig langt dei offentlege løyvingane til opplysningsformål på statsbudsjettet. Eit overslag i privat sektor vart gjort av Norsk arbeidsgiverforening i 1954 og omfatta bedrifter med i alt 122.000 tilsette. Arbeidsgivarane i desse nytta i alt 3,6 mill. kr. til opplæringstiltak.⁴⁰ Totalt var det dette året sysselsett 322.000 personar i industrien, og dei samla bedriftsinterne investeringane i opplæring kan ha gått opp i 9–10 millionar kroner. Til

³⁷ Tala er henta frå St. prp. nr. 1. På grunn av omlagløvingsprinsippet vart det oftast overskridingar, og noen år vart det gitt tilleggsløyvingar til studiearbeid. Tilskott til kveldsskolar vart først overført til budsjettet for frivillig opplysningsarbeid frå 1951-52.

³⁸ St. forh. 1952, 7b, s. 1.814.

³⁹ *Innstilling om organisering av og støtte til det frivillige opplysnings- og kulturarbeid*, 1960.

⁴⁰ St.prp. nr. 92, 1964–65, s. 15.

samanlikning var rekneskapen på statsbudsjettet til frivillig opplysningsarbeid i 1954–55 på knapt 740.000 kr.

21.5 Universiteta engasjerer seg

Ei form for institusjonalisering er at folkeopplysning vart ei sak for universiteta. Som vist i kap. 5 hadde t.d. universiteta i England utvikla eit University extension system, og etter andre verdskrig var det mange som meinte at universiteta i større grad burde tene heile folket. Eit uttrykk for dette var at formålsparagrafen for både Universitet i Oslo og det nye i Bergen fekk ein passus om at dei skulle medverke til å spreie allmenn kjennskap til vitskapen gjennom populærvitenskaplege tiltak.⁴¹ Men dei fleste såg det truleg slik som ekspedisjonssjef Leif J. Wilhelmsen at universiteta ikkje skulle engasjere seg ”direkte i det generelle folkeopplysningsarbeide, ... (men) arbeide indirekte, ikkje for folket, men for folkeopplyserne”.⁴² Universitets oppgåve var forskning og undervisning, og det universiteta kunne gjere var å ta opp vaksenpedagogisk forskning, tilby kurs for lærarar i vaksenundervisninga og samarbeide med folkeakademia, Friundervisninga og eventuelt andre arrangørar.

Sett i eit internasjonalt perspektiv var Norge seint ute med å ta opp vaksenopplæring som forskings- og undervisningsemne. I Norden var Finland først ute med å utnemnde professorar for feltet, men vel så viktig inspirasjonskjelde for norske akademikarar var at pedagogar som professor Torsten Husén i Sverige byrja å halde seminar i ”folkbildningsmetodik” og skrive om vaksenundervisning på 50-talet.⁴³

Men det første initiativet til forskning på vaksenopplæring kom ikkje frå Akademia, men frå dåverande formann i Friundervisninga, Odd Nordland, og formannen i Samnemnda for studiarbeid, Victor Krüger. Samnemnda søkte Norges Almenvitenskapelige Forskningsråd om støtte til gransking av det frie opplysningsarbeidet, og forskningsrådet reagerte positivt.⁴⁴ Resultatet vart ei støtte til ei historisk gransking som vart publisert med boka *Folkelig kulturarbeid* i 1958. I den første søknaden til Forskningsrådet nemnde også Samnemnda behovet for ei ”psykologisk gransking av interessene” til ungdom og vaksne og ”tronen til dei ulike formene for folkeopplysning i ulike yrkesgrupper, aldersgrupper og distrikt”. Det vart ei oppgåve som Egil Nilsen tok seg av med undersøkingar av deltakarane i Friundervisninga i Oslo og ei landsomfattande undersøking av interesser hos vaksne, publisert i 1958. Desse var pionerarbeida i norsk forskning på vaksenopplæringa – og stort sett det einaste som var utført før 1970-talet.

Samnemnda ønskte også å få ein lærestol i vaksenpedagogikk. Statsråd Bergersen fant ”det nær å anta at vaksenpedagogikken ... bør være en naturlig oppgave å ta opp for våre pedagogiske institutter”. Men han meinte i 1958 at det ikkje var aktuelt å opprette eit eige professorat eller dosentur, men tilstrekkeleg med ei stilling for ”praktisk betonte

⁴¹ *Studienytt*, nr. 2, 1958 og nr. 4, 1962.

⁴² *Studienytt*, nr. 2, 1958. Wilhelmsen var tidlegare universitetsdirektør i Bergen.

⁴³ Jmf. artikkel av Olav Sundet i *Studienytt*, nr. 2, 1955. Første seminaret til Husén starta i 1953, og i 1958 gav han ut *Vuxna lär* som resultat av denne undervisninga.

⁴⁴ *Studienytt*, nr. 3, 1953 og nr. 2, 1955.

arbeidsoppgaver”.⁴⁵ Same året tok Pedagogisk Forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo opp utfordringa og sette i gang det første seminaret i vaksenpedagogikk. Det gikk over to år og sikta mot å skolere ”folkeopplyserne” (dvs. organisasjonsleiarar og studieleiarar), altså den oppgåva som Wilhelmsen meinte måtte vere eit naturleg ansvar for universitetet. Etter dette første seminaret var det Egil Nilsen som heldt fram med kurs i vaksenpedagogikk.

Eit nytt tiltak i 1950-åra var dei såkalla universitetssirkklar eller universitetsringar. Slik som seminaret i vaksenpedagogikk var og dette inspirert frå Sverige.⁴⁶ Regjeringa løyvde det første statstilskottet til slike i 1956–57 og definerte tiltaket som ein studiering over to år, leia av ein universitetslærar og med minst 24 dobbelttimar årleg.⁴⁷ Universitetssirkklar var eit spedt forsøk på å bringe universitetet ut til folket – university extension – med ”formål å utbre og utdype kjennskapet til forskningens metode og resultater”.⁴⁸ Året etter var det fire slike ringar i arbeid, men det vart ikkje monaleg fleire før Folkeuniversitet vidareførte studiar på høgre nivå med dei eksamensretta universitetssirklane frå 1965.

Frå universiteta si side var den populærvitenskaplege og folkeopplysande verksemda ei tilleggsoppgåve til ordinær undervisning som somme tok på seg i samarbeid med opplysningsorganisasjonane. Dei naturlege partnerane var folkeakademia og Friundervisninga, og samarbeidet vart formalisert gjennom eigne kontaktutval i Oslo, Bergen og Trondheim.⁴⁹ Oppgåvene for desse var m.a. å skaffe interesserte foreiningar gode foredragshaldarar og få i gang universitetssirkklar. Her var universitetet i Bergen først ute og mest aktiv, ikkje minst takka vere leiaren for kontaktutvalet, Hans Tamb-Lyche, som også vart formann i Statens folkeopplysningsråd i 1960. Etter at samarbeidet mellom universiteta og folkeopplysninga vart tatt opp på ein nordisk studiekonferanse i 1959, oppretta også universitetet i Oslo eit kontor for opplysningsarbeid i 1962 med Brikt Jensen som leiar. Den gode vilja til samarbeid kom dessutan fram ved at universiteta var konsultativ medlem i Samnemnda og representert i Statens folkeopplysningsråd. Rektor Johan T. Ruud ved Universitetet i Oslo var sjølv ein talsmann for eit utvida engasjement i folkeopplysande arbeid og gjorde dette til hovudbodskap i immatrikuleringsstalen han heldt for studentane 1. september 1960. Som fleire andre sette Ruud store voner til at forskarane kunne ta i bruk radio og fjernsyn til popularisering og spreiding av kunnskap. ”Gjennom televisjonen kan vitenskapsmannen og hans laboratorium komme inn i hvert eneste hjem”, trudde rektor Ruud.⁵⁰

⁴⁵ Svar i Stortingets spørretime 23. april 1958 på spørsmål frå Rolf Hellem, gjengitt i *Studienytt*, nr. 3-4, 1958.

⁴⁶ Wilhelmsen i *Studienytt*, nr. 2, 1958.

⁴⁷ St. prp. nr. 1, 1956–57.

⁴⁸ - *over hele landet*, 1988, s. 106.

⁴⁹ *Studienytt*, nr. 5, 1959.

⁵⁰ *Studienytt*, nr. 4, 1960. I 1960 arrangerte Universitetet i Oslo ein konferanse om ”Universitetenes og høyskolenes opplysningsvirksomhet gjennom radio og fjernsyn” (*Studienytt*, nr. 8, 1960).

22 AOF OG ARBEIDARRØRSLA

Arbeidarrørsla var som nemnd på offensiven i den kulturelle gjenreisninga, og AOF vart raskt reorganisert under ny leiing av sentrale folk frå partiet og fagorganisasjonen. Alt 12. mai opna AOF-kontoret i Oslo, og 24. mai vart opplysningsforbundet reorganisert med Torbjørn Henriksen (mangeårig formann i Kommuneforbundet) som formann, Trygve Bratteli som nestformann og Arne Johnsen som sekretær og dagleg leiar.

22.1 Nye retningslinjer

AOF skulle som før vere ein reiskap for arbeidarrørsla, og representantskapsmøtet til LO i juni trekte opp retningslinjene for opplysningsarbeidet. I første rekkje var det Halvard Lange som utforma kursen, medan den gamle leiaren, Håkon Lie, fekk vervet som sekretær i partiet og deltok lite i debatten om nye retningslinjer.¹ Lange tok utgangspunkt i at AOF hadde hatt tre hovudoppgåver før krigen.²

1. Skolere medlemmene til gode organisasjonsfolk.
2. Gjere medlemmene til medvitne, kunnskapsrike og godt orienterte sosialistar.
3. Drive propaganda med tanke på å vinne nye medlemmer og veljarar.

Men at rørsla ikkje trekte noe skilje mellom dei to første og den siste oppgåva ”svekket verdien av mye av det arbeid vi gjorde”, sa Lange. Han tok dermed eit oppgjær med fortida og trekte eit skilje mellom objektiv opplysning og subjektiv propaganda. Partiet og rørsla kunne drive politisk propaganda, men det måtte i så fall skje frå eit særskilt partikontor og ikkje blandast saman med opplysning og skolering. For Lange var dette ikkje noen nyorientering, men samsvarer godt med det han sjølv hadde sagt om arbeidarrørslan i 1939 (kap. 14). Men i røynda var det eit oppgjær med den gamle leiinga i AOF, særleg haldninga til Håkon Lie. Ingen protesterte i 1945 mot å forvise propagandaen frå AOF sitt verkeområde. Sjølve ordet var blitt uakseptabelt etter fem års okkupasjonsstyre som hadde gitt arbeidarrørsla nye erfaringar. Lange viste i innlegget sitt til den ”omfattende solidaritet” som hadde vakse fram ”spontant under striden for frihet og nasjonalt sjølstende” og skapt føresetnader for ”større saklighet”. Vi har lært å kjenne og respektere kvarandre og lært å ”snakke saklig sammen. ... Denne evne til saklig samarbeid og saklig diskusjon er en varig verdi som vi må sette alt inn på å bevare i vårt arbeid framover”. Derfor må vi no ”legge hele opplysningsarbeidet vårt på et solid saklig grunnlag ... (og) ikke falle tilbake til propagandistisk forenkling av problemene”, ikkje gi ”medlemmene våre ferdiglagede meninger”, sa Lange.

I tråd med den nye samarbeidsideologien tala Lange om samfunnets felles interesser og om ei kulturell gjenreisninga som skulle styrke demokratiet og modernisere landet på eit vitenskapleg grunnlag. Ei nyorientering frå AOF si side var at heile folket, og ikkje berre klassen, var målgruppa for folkeopplysninga. Visjonen var eit statleg styrt og støtta ”opplysningsnett over hele landet” gjennom samarbeid og samordning av alle

¹ Kokkvoll, 1981, har heller ikkje funne særleg spor etter tankane til Håkon Lie om opplysningsarbeidet i 1945.

² *Faklen*, nr. 2, 1945, også trykt i *Fakkelen*, nr. 1, 1981..

institusjonar og aktørar. Men dette tydde eit samarbeid på AOF sine premisser, for konkret inviterte Lange andre organisasjonar (yrkeslag, avhaldsorganisasjonar og Noregs Ungdomslag) til å gå med i AOF. I så fall ville AOF ha blitt ein paraplyorganisasjon og tatt bort mye av grunnlaget for Samnemnda. Det var derfor noe dobbelt og tvitydig i invitten til samarbeid; arbeidarrørsla ønskte samordning og fellesskap, men ville i praksis dominere dette samarbeidet gjennom eigen styrke og sine institusjonar. Slik var det også med stiftinga av Folkets Hus Landsforbund i 1947 som arbeidarrørsla ville gjere til eit fellesorgan for alle organisasjonseigde forsamlingshus.³ Eit tredje døme er at arbeidarrørsla støtta tanken om eit felles tidsskrift for opplysning, men satsa samtidig på sitt eige blad, *Faklen*. Eit fjerde er at partiet programfesta å opprette ein statleg brevskole, men oppretta likevel sin eigen brevskole, *Folkets brevskole*, i 1946.

Det allmenne synet i 1945 hos LO og sentrale partifolk, og som Lange støtta, var at AOF skulle konsentrere seg om intern skolering. Allmenndannande opplysningsarbeid burde overlatast til det offentlege skoleverket og NRK og elles skje i samarbeid mellom organisasjonane gjennom Samnemnda for studiearbeid.⁴ Så seint som i 1953 gjentok dåverande sjefsekretær i AOF, Aksel Zachariassen, dette synet; ”den rene almenopplysningen av voksne mennesker, for eksempel språkundervisningen, bør overtas av skolemyndighetene”.⁵ Men her var Zachariassen på kollisjonskurs med utviklinga i sin eigen organisasjon som i staden følgde byråkratiseringstesens, nemleg at ein organisasjon tenderer mot å utvikle eit byråkrati med egne interesser og normer. Organisasjonen si interesse er m.a. å vekse, og trass i skepsis frå LO-hald mot at AOF skulle drive med hobbykurs og skolefag, så var det i den retninga AOF ekspanderte når etterspørselen melde seg.

22.2 Avideologisering og avpolitisering

Nyorienteringa i arbeidarrørsla kan skildrast som ei endring frå klassesolidaritet til samfunnssolidaritet, slik som første nummer av *Fri fagbevegelse* formulerte det i 1945.⁶ I forhold til mellomkrigstida er denne nyorienteringa uttrykk for avideologisering og avpolitisering. Det tidlegare politiske opplysningsarbeidet, kalla opplysande propaganda, vart ikkje nødvendig lenger sidan Arbeidarpartiet fekk fleirtal i Stortinget og kunne dominere i samfunnet gjennom eit administrativt byråkrati. Byråkratiet overtok den hegemoniske rolla embetsmennene hadde hatt på 1800-talet, eller vi kan seie at byråkratiet politiske potensiale vart reaktivisert under arbeidarpartistaten, slik Jens Arup Seip hevda i 1963. Separatismen frå mellomkrigstida var forlatt. I staden for å bygge opp rørsla som ein stat i staten, vart ho integrert i statsapparatet og ville bruke staten som reiskap. Den mothegegoniske strategien vi kan finne i mellomkrigstida, vart avløyst av ein kulturell strategi som gikk ut på å overføre initiativ og ansvar for kulturlivet til det offentlege. ”Det motkulturelle aspektet ble borte”, skriv Arne Kokkvoll i

³ Berntsen, 1989, s. 111.

⁴ *Gjenreisingsproblemer*, 1946. I arbeidsprogrammet ville DNA styrke ”Norsk Rikskringkastings arbeid for folkeopplysninga”.

⁵ *Studienytt*, nr. 5, 1953.

⁶ Jmf. Berntsen, 1989, s. 102.

jubileumshistoria om AOF.⁷ Medvite bruk av politisk teater og film vart uaktuelt. Teaterarbeid vart forsøkt tatt opp i ungdomsrørsla i dei førte etterkrigsåra, men aktiviteten dabba av. Da Olav Dalgard lanserte ein lenge modna idé om å lage ein film om tranittarrørsla, fekk han ingen støtte til prosjektet.⁸

Avideologiseringa har samanheng med det Slagstad kallar den teknokratiske sosialismen som han fører tilbake til 30-talet, men slo ut for fullt etter krigen.⁹ ”Vi må lære å bli samfunnsteknikere”, sa Lange i 1945, og han meinte at arbeidarrørsla gjennom AOF og arbeidarhøgskolen på Sørmarka måtte satse på å skolere dei som skulle styre landet og engasjere seg i ”virkelighetsnær” behandling av samfunnsproblema. I dette arbeidet ville han bruke alle slags fagfolk og ekspertar, også utanfor arbeidarrørsla, lønne dei og nytte kreftene frå Universitetet, høgskolar, offentleg administrasjon og økonomiske organisasjonar – berre dei gjorde ærleg greie for sine synspunkt på emna dei la fram.¹⁰

I skolepolitikken greip arbeidarrørsla tilbake til pionertida med fokus på rett og tilgang til utdanning og følgde ikkje opp kritikken av innhaldet som noen hadde tatt opp i mellomkrigstida. ”Hovedoppgaven for enhver demokratisk skolepolitikk må være å skape et skolestell som i alle sine former står åpent for alle” og gi ”hvert enkelt menneskes rett til personlig utfoldelse, dets rett til å bruke seg, sine evner og krefter”, heitte det i det første etterkrigsprogrammet. Demokratitanken stod sentralt, men demokrati innafor kultur- og utdanningssektoren tydde at kvar einskild skulle ha fridom og mulegheiter til å velje ”den vei som høver med dets anlegg og interesser”. ”Rett til utdanning” og ”Fri bane for ungdommen” var dei fokuserte grunnkrava til ein demokratisk skole. Det springande punktet der sosialistane skilde lag med liberalistane, var at det offentlege måtte dekke ikkje berre utgifter til skolegang og bøker, men sikre ”fullt underhold i utdanningstida”. Først da kunne det bli ein lik rett utan omsyn til kjønn, sosialt miljø, bustad og økonomisk evne.¹¹

22.3 Kulturprogram

Nyorienteringa eg har skildra så langt fullførte prosessen frå klasseparti til folkeparti som hadde starta i mellomkrigstida. Med regjeringsansvaret forsvann den mothege-
moniske kulturkampen som bygde på separate og motkulturelle institusjonar og organisasjonar. Da Arbeidarpartiet på ny overtok regjeringsansvaret åleine hausten 1945 etter eit kort mellospel med ei samlingsregjering, var det ei regjering som representerte folket. Kursendinga fekk ei ideologisk forklaring. Arbeidarreisinga, ”den siste store klassereisinga i landet”, hadde sørgd for at klassen hadde vokse organisk inn i samfunnet, påverka og omforma det og gjort at ”den nasjonale kulturen vart meir og

⁷ Kokkvoll, 1981, s. 242. Andre meiner det motkulturelle trekket var borte alt i slutten av 1930-talet (Roalkvam, 1996), og i kap. 14 har eg vist at nyorienteringa byrja da.

⁸ Kokkvoll, 1981, s. 241.

⁹ Slagstad, 1998, s. 275. Linene kan og trekkast lenger tilbake, for arbeidarrørsla revitaliserte langt på veg den vitskapsoptimismen og trua på den vitskaplege sosialismen som rådde på slutten av 1800-talet, jmf. kap. 13.

¹⁰ *Faklen*, nr. 2, 1946/*Fakkelen*, nr. 1, 1981.

¹¹ *Gjenreisingsproblemer*, 1946, s. 118.

meir folkekultur”, hevda Halvdan Koht.¹² Han vidareførte synsmåtane som han målbar på 30-talet der essensen var at ein sosialistisk kultur ville bli ein syntese mellom arbeidarkultur og borgarleg kultur, mellom ny og gamal kultur, og vekse fram utan å bryte med den gamle og borgarlege. For all etablert ”naturvitskap og ... åndsvitskap ... er ein rik arv vi kan ta med oss”, hevda Koht. Det var ikkje snakk om å sleppe frå oss ”ny-vinningar frå den privatkapitalistiske tidbolken. ... Tvert imot – det gjeld om å ta dem med oss inn i framtida, i vår framtid”.

I den store kulturdebatten som arbeidarrørsla hadde hausten 1955, formulerte andre ideologiske leiarar seg på liknande vis. Sidan arbeidarrørsla hadde ”fått et hovedansvar for hele samfunnets liv”, hadde ho ei ”plikt til å holde levende de grunnleggende verdier i vestens kultur”, sa Torolf Elster. Trygve Bull supplerte med at det også betydde å ”oppta den overleverte kulturarv i våre egne rekker”, noe som han sette opp som sjølv hovuoppgåva for arbeidarrørsla. Trygve Bratteli formulerte seg meir på tradisjonelt vis; kulturoppgåva var å ”gjøre flest mulig delaktig i vår tids viten”. Sjølv debatten var så å seie eit prov på observasjonen til Torolf Elster om at ”den enkle klassekamp holder i noen grad på å vike plassen for ideer”.¹³ Og mange stilte seg nok tvilande, for ikkje å seie avvisande, til ortodoks marxisme. Det er ”huglaget ... som til sjuande og sist avgjer sermerket for ein kulturbolk”, sa Koht.¹⁴ Helge Sivertsen trekte fram at ”kanskje er god skole det beste instrument til å fjerne klasseskilje”. Desse synsmåtane, og i særleg grad tankane til Koht og Sivertsen, kom da også til å prege kulturprogrammet som Arbeidarpartiet la fram.¹⁵ Samtidig kan vi konstatere at igjen er samsvaret stort med synsmåtar frå byrjinga av 1900-talet (kap. 13).

Kulturprogrammet løfta fram visjonen om ”nasjonal einskap utan sosiale klasse-grenser”¹⁶ og ei sosialistisk kulturform der solidaritet harmonerte med individuell fridom. Det flagga særleg fridomskravet og hevda at målet for arbeidarrørsla var ”det frie, fullverdige menneske. ... alt vi gjør, skal munne ut i dette ene: den store menneskelige frigjøring”. Programmet flytta fridomskravet frå det ytre og materielle til den indre frigjering av det som ”bor i oss av evner og muligheter”. For kampen og den materielle utviklinga var no ført så langt fram at tida var komen til å ”skyve tyngdepunktet i retning av en rent indre, menneskelig frigjøring”.

22.3.1 Statstillit og vern om det sivile samfunnet

Kulturprogrammet klargjorde også den politikken Arbeidarpartiet ville følgje når det gjaldt folkeopplysning og vaksenopplæring. Det gjorde feltet til eit offentleg ansvars-område, og det var AOF og talsmenn frå arbeidarrørsla som sterkast formulerte kravet

¹² Tale ved 20-årsjubileete for AOF, 12.12.1951, trykt i 1952 som *Fram til sosialistisk kultur*.

¹³ Debattinnlegga trykt i *Kontakt* skriftserie nr. 2. Kulturpolitikken og kulturordskiftet i arbeidarrørsla er elles analysert i hovudoppgåva til Ola Furre, 1989.

¹⁴ Koht, 1952.

¹⁵ Kulturprogrammet vart til på grunnlag av ei innstilling frå eit kulturutval i 1956. Det vart oppnemnd i 1953, og Sivertsen var formann i utvalet. Formuleringara og tankar i kulturprogrammet ber mye preg av Sivertsens skrift, *Sosialistisk kulturpolitikk*, trykt 1955. Det endelege kulturprogrammet vart trykt i 1959.

¹⁶ Koht, 1952.

om statsstøtte til det.¹⁷ AOF ville som nemnd i kap. 20 tilsette statlege instruktørar. Men det var ikkje tanken at det offentlege skulle overta eller drive arbeidet. Instruktørane skulle vere tenarar og hjelparar for dei folkelege opplysningsorganisasjonane. Den nye leiaren i AOF hevda at det var ”naturlig at staten delegerer denne opplysningsvirksomhet til de organisasjoner som har påtatt seg denne oppgave”.¹⁸ Ser vi bort frå skolepolitikken var Arbeidarpartiet tilbakehalden med å regulere kulturlivet.¹⁹ Det sivile samfunnet skulle vernast – med statsstøtte.

Det skulle også vernast gjennom lov. I 1953 opplyste Zachariassen at ein arbeidde med planar om ei eiga lov for folkeopplysningsarbeidet,²⁰ og kulturprogrammet varsla at det ”kan bli aktuelt med ny lovgivning når det gjelder støtten til det lokale kulturarbeidet og særskilt til studiarbeid og voksenopplæring i det hele”. Tankegangen var å fordele dette ansvaret på staten og kommunane²¹, og programmet og foreslo ”kulturutvalg i hver kommune” til å ta seg av arbeidet. Alt i dette programmet signaliserte regjeringa å sette vaksenopplæring og folkeopplysning jamsides med skoleverket.

22.3.2 Nytt begrep: vaksenopplæring

Det interessante med kulturprogrammet er at det inkluderte vaksenopplæringa. Begrepet vaksenopplæring vart og nytta som overskrift både i programmet og i ei artikkelsamling i 1957 om kulturpolitikken til partia. Det innevarsla også ei nyorientering. Det gjengse begrepet var folkeopplysning, og mange forsøkte å plassere AOF inn i ein folkeopplysningstradisjon. Men alle kjende seg ikkje heime i denne tradisjonen. For AOF hadde ikkje før krigen lagt an arbeidet som folkeopplysning og var heller ikkje etter krigen ”fornøyd med den betegnelsen som vårt arbeid har; folkeopplysningsarbeid”. For mange tilhørte begrepet ”en svunnen tid da den ’simple’ mann trengte opplysning om de mest elementære ting”, skreiv veteranen og sjefssekretæren i AOF, Aksel Zachariassen.²² Folkeopplysning dekte heller ikkje realitetane. For det var den interne skoleringa som dei fleste, særleg i fagorganisasjonen, ville prioritere. Det allmenn-dannande og utoverretta folkeopplysande arbeid ville leiarane som nemnd overlata til andre. Men AOF burde ta opp yrkesretta studiarbeid, meinte mange, og opprettinga av Folkets Brevskole i 1946 skulle nettopp tene eit slikt formål. Arbeidarrørsla var altså på leiting etter eit meir dekkande ord og fann det i begrepet vaksenopplæring. Det var dessutan meir likt med det internasjonalt nytta *adult education* og var meir dekkande for ei verksemd med klårare instrumentelle formål enn folkeopplysninga hadde, nemleg som del av yrkesopplæring, yrkesomstilling og vidareutdanning. Kulturprogrammet

¹⁷ Jmf. innlegg i *Faklen*, 1945, også trykt i *Bok og bibliotek* som ”Staten må yte mer til det folkelige opplysningsarbeidet”.

¹⁸ *Faklen*, nr. 1, 1946.

¹⁹ Partiet var derimot meir aktiv i reguleringa av næringslivet. I eit perspektiv fram mot 1990-åra kom linene i styringsideologien til å krysse kvarandre: Frå slutten av 1980-åra var det klar tendens til minkande styring over økonomien og næringslivet, men aukande styring over skolesektoren (jmf. Telhaug, 1997).

²⁰ *Studienytt*, nr. 5, 1953.

²¹ Zachariassen, 1953, viste til biblioteklova som føredøme.

²² *Studienytt*, nr. 5, 1953. Begrepet vaksenopplæring var da også tatt i bruk tidleg på 50-talet, m.a. av redaksjonen i *Studienytt* (nr. 3, 1952) som no såg større behov for å lære opp folk til å ”hevde seg i selve livskampen” enn å ”opplyse den ’simple’ mann”.

inkludere da også yrkesretta og arbeidslivsretta formål i det som statsbudsjettet kalla frivillig opplysningsarbeid. Men folkeopplysning og vaksenopplæring utelukka ikkje kvarandre, for kulturprogrammet kopla saman fritidssysler, kulturarbeid og arbeidslivslæring i eit livslangt læringsperspektiv: ”Gjennom hele livet skal det være mulig for den enkelte i fritiden å skaffe seg fortsatt yrkesopplæring, større kunnskaper og økt kjennskap til kunst og litteratur.”²³

22.4 Opplysningsarbeidet i AOF

Den nye formålsparagrafen for AOF sa at

”Arbeidernes Opplysningsforbund vil gjennom sin virksomhet dyktiggjøre medlemmene for arbeiderbevegelsen og samfunnet i samsvar med den sosiale, økonomiske og kulturelle utvikling og demokratisering av vårt land og gjøre kulturverdiene tilgjengelige for alle.”

Med andre ord var det overordna målet for AOF å fylle behovet for indre fagleg og politisk skoloring. Dernest å realisere generelle kulturpolitiske mål for arbeidarrørsla; ”studiearbeidet skal hjelpe alle til å få del i det kulturelle liv”, som Alfred Wold uttrykte det.²⁴

22.4.1 Organisasjonsoppbygging

Den primære oppgåva rett etter krigen var å byggje opp organisasjonen. Representantskapet i LO oppfordra i 1945 fagforbunda til å tilsette eigne opplysningssekretærar, og det vart følgt opp. AOF satsa på å byggje opp region- eller avdelingskontor, og det første, Vestlandskontoret i Bergen, kom i 1946. Seinare kom avdelingskontor for Trøndelag og Nord-Norge. AOF gjorde avtale med Arbeidarpartiet at fylkessekretæranne skulle overta ansvaret for distriktsstudienemndene. Lokalt vart arbeidet organisert av opplysningskomitear, og i 1947–48 var det 250 slike. Etter 1950 vart dei lokale opplysningsavdelingane bygd på kollektiv tilslutning frå arbeidarorganisasjonane i eit naturleg avgrensa område. Fagorganisasjonen utgjorde den dominerande medlemsbasen i AOF, og ved nyorganisering i 1957 fekk også dei store fagforbunda medlemmer i representantskapet i AOF. Også slik styrkte fagorganisasjonen grepet om AOF, og danning av nye AOF-foreiningar var ofte ”et rent fagforeningsinitiativ”.²⁵

Som før krigen var AOF ikkje berre eit studieforbund, men ein fellesorganisasjon for mange aktivitetar og grupper. Det var for det første ein kulturorganisasjon med underavdelingar som dreiv med teater, film, sang eller andre kulturelle aktivitetar. Noen, som t.d. sangkora, var organiserte i landsomfattande særorganisasjonar. For det andre hadde AOF ungdomslag (AUF), kvinnelag og barnelag (Framfylkingen) som medlemsorganisasjonar, og desse dreiv også eit aktivt studiearbeid. I tillegg hadde AOF

²³ *Et kulturprogram til debatt*, 1959, s. 87.

²⁴ *Sudienytt*, nr. 5, 1953.

²⁵ *AOF-foreningen i Trondheim gjennom 25 år*, 1978, s. 6. Opplysningar elles er henta frå årsmeldingane til AOF.

tilslutning frå noen særorganisasjonar. Dei mest aktive i opplysningsarbeid etter krigen var *Norsk Folkehjelp* og *Arbeidernes Avhaldslag*.

Etter 1945 styrkte arbeidarrørsla sitt internasjonale engasjement. Opplysningsforbunda i Norden arrangerte årvisse felleskonferansar og utveksla elevar på sommarkurs. Eit nordisk initiativ frå 1930-åra var den nordiske folkehøgskolen i Genève som konsentrerte seg om internasjonale spørsmål. Skolen kom i gang igjen etter 1945, men arrangerte kursa sine i Norden dei første etterkrigsåra. Formålet var som før krigen å samle ungdom frå alle samfunnslag i dei nordiske landa til undervisning om mellomfolkelege og nordiske problem, og kursa varte opp til åtte veker. Frå 1950 hadde skolen igjen senteret sitt i Genève. Halvard Lange var formann i styret for skolen frå 1952 til 1961, og årleg deltok fleire norske kvinner og menn omkring studiar av internasjonale samarbeidsproblem.²⁶

Kontakten med England vart styrkt etter krigen. I den radikale og separatistiske perioden på 1920 var det i følgje Aksel Zachariassen "utenkelig å ha kontakt med den offisielle britiske arbeiderbevegelsen".²⁷ Men det var unntak. Både Halvard Lange og Ole Colbjørnsen hadde lange Englandsopphald, og arbeidarpessa fekk i 1930-åra faste korrespondentar i London. *Workers Travel Association* og *British Council* gav i noen år stipend til nordmenn for å studere ved Ruskin College, og m.a. Trygve Bratteli var elev der.²⁸ Frå 1936 vart det så arrangert britisk-nordiske sommarkurs, vekselvis i England og i Norden. Desse blei tatt opp igjen etter krigen, og da hadde samarbeidet under krigen skapt eit heilt nytt klima. Regelmessige kontaktar førte i 1949 til ein avtale om å sette i gang ein britisk-norsk folkehøgskole ved Holly Royde Residential College, Manchester, og frå 1950 fekk ei rekkje nordmenn reisestipend frå AOF og LO til studieopphald ved "Manchesterskolen".²⁹ Frå England kom også eit initiativ til å stifte ein internasjonal opplysningsorganisasjon for arbeidarar. *Workers Educational Association* inviterte til ein internasjonal konferanse i 1946. Aase Lionæs og Arne Johnsen deltok frå norsk side. Resultatet blei stiftinga av *International Federation of Workers Educational Association* (IFWEA) i 1947. Dermed hadde opplysningsforbunda i arbeidarrørsla fått sin eigen internasjonale.

Med den nye vestorienteringa etter krigen, Marshallhjelpa og medlemskapen i NATO kom det også til samarbeid med USA organisert m.a. gjennom ein komité for amerikansk-norsk studiearbeid, *Work Study Training Program*. Formålet var i første rekkje å utvide kjennskapen i Norge til amerikansk samfunnsliv, og midlane kom frå Fullbrigt-fondet. Takka vere denne støtta kunne norske arbeidarar få opp til eitt års opphald i USA.³⁰

Ei form for læring om internasjonale tilhøve var også arbeidarreisene. *Norsk Folkeferie* var stifta 1939 med formål å "organisere ferie og studiereiser".³¹ Dei ideologiske motiveringane var å demokratisere reiselivet og samarbeide med andre arbeidar-

²⁶ *Nordiska folkhögskolan i Genève 50 år*, 1981.

²⁷ *Fakkelen*, nr. 6, 1981.

²⁸ *Fakkelen*, nr. 6, 1981.

²⁹ Årsmeldingar AOF; *Fakkelen*, nr. 8, 1981, s. 69.

³⁰ AOF, årsmelding, 1952–53.

³¹ Kokkvoll, 1981, s. 280.

organisasjonar om å utnytte ferietida betre. Arbeidet vart straks tatt opp att etter verdskrigen, og gjennom danninga av Andelsselskapet *Norsk Folke Ferie* i 1946 vart det skapt eit økonomisk grunnlag for å drive reisebyrå i Oslo og avdelingskontor rundt om i landet. I tillegg til ordinær reisefordling, tok Norsk Folke Ferie opp ferispørsmålet for husmødrer, gamle og pensjonistar og arrangerte ymse studie- og opplæringsreiser.

22.4.2 Sørmarka

Arbeidarhøgskolen på Sørmarka som vart oppretta i 1939, var tenkt som det store flaggskipet i opplysningsarbeidet. Håkon Lie meinte at skolen primært skulle utdanna "kadre for bevegelsen".³² Men Halvard Lange la som første styrar ved skolen vekt på samfunnsfag og ville også i 1945 at AOF skulle konsentrere seg om organisasjonskunnskap, samfunnskunnskap og aktuelle samfunnsspørsmål. Men arbeidarhøgskolen på Sørmarka utdanna i mindre grad kadrar og samfunnsteknikarar enn Håkon Lie og Halvard Lange tenkte seg det. I staden vart hovudvekta lagt på å utdanne og skolere tillitsmenn for LO. Det seks-vekers – og frå 1949 åtte vekers – LO-kurset konsentrerte mesteparten av undervisninga omkring fagforeiningskunnskap og arbeidslære (dvs. rasjonalisering, yrkesopplæring, lønspolitikk m.m.). Sosialøkonomi og bedriftsøkonomi kom og inn som emne, men samfunnslære, som omfatta det tidlegare emnet sosialistisk teori og rørsle si historie, fekk berre noen få timar.³³ Deltakarane var godt vaksne omkring 35 år og oftast etablerte og fastlønna tillitsmenn på forbundsnivå eller slike som skulle bli det. Berre 1–3 kvinner var årleg med på kursa i 1950-åra, enda kvinnene utgjorde femteparten av medlemmene i LO. LO prøvde å bøte på dette ved å arrangere eigne fagleg-politiske kurs for kvinner. Men også på desse kvinnekursa var det stort sett fagorganiserte med stipend frå fagforbunda – og godt etablerte (gjennomsnittsalder omkring 40 år) – som deltok.³⁴

I tillegg til LO-kurs hadde Sørmarka ei allmenn folkehøgskoleline, og mange hadde nok opphavleg tenkt seg at denne skulle gi ei allmennpolitisk skolering, eller den kaderutdanninga som Håkon Lie tala om. Men som LO-kursa vart og folkehøgskolekurset avpolitisert, og styrar Rønneberg klaga i ettertid over at verken Martin Tranmæl eller Håkon Lie viste skolen noen større interesse. Arbeidarrørsle mangla ein allmennpolitisk skoleringsinstitusjon for å rekruttere til leiande tillitsverv, og noen byrja etter noen år å sakne dette. AUF dreiv i fem år med ei leiarskole takka vere ei jubileumsgåve etter krigen, og i 1951 vedtok sentralstyret i Arbeidarpartiet å gjenopplive den sosialistiske dagskolen. Men det blei med eit halvhjerta tiltak i 1956 ved at leiarskolen til AUF vart omdanna til eit fire vekers årleg fagleg-politisk ungdomskurs etter initiativ av styraren ved Sørmarka. Men etter fire kurs, tok også dette kurset slutt.

For folkehøgskolen var rekrutteringa eit problem. Forbunda viste liten interesse for å gi stipend til elevar, og LO oppfatta folkehøgskolekurset som ein økonomisk byrde. Dessutan ville mange i fagrørsle bruke bygningar og pengar til fagleg skolering i staden for den allmenne. Skoleleiinga prøvde å imøtekomme LO ved å tilby ei

³² I intervju med Harald Berntsen, sitert hos Berntsen, 1989, s. 98. Jmf. kap. 14.

³³ Berntsen, 1989, s. 130–32.

³⁴ Berntsen, 1989, s. 277.

”fagforeiningsline” ved skolen i 1951. Men trass i iherdig verving av nye elevar, som og gav resultat, vart folkehøgskolekurset nedlagt i 1954. AUF protesterte, og vedtaket var førebels, men varte i seks år. Med denne nedlegginga vart den separatistiske lina som karakteriserte mellomkrigstida, definitivt skrinlagt. For arbeidarrørsla gav også opp planane frå den første etterkrigstida om å byggje ut arbeidshøgskolar i fleire landsdelar og satsa i staden på utbygging av offentlege skolar for alle.

22.4.3 Fagleg skolering

Slik som arbeidarrørsla var delt i to mellom det faglege og politiske, opererte også AOF med ei todeling mellom ei fagleg og politisk avdeling. I praksis tydde dette at rapporteringa skilde mellom dei aktivitetane som fagforeiningane, fagforbunda og LO skolen dreiv med og dei som partilag, ungdoms- og kvinnelag, AOF foreiningar og andre tilslutta organisasjonar dreiv med. Som nemnd var fagorganisasjonen den aktive part i å bruke AOF, og like etter krigen var det behov for lynkurs i elementært organisasjonsarbeid. Enno i 1947 hadde halvparten av studieringane organisasjonskunnskap som emne. Det var også førestellingar om å bruke studieforbundet til å gjennomføre gjenreisingspolitikken, men det skjedde i liten grad. Derimot fekk opplysningsarbeidet omkring produksjonstilhøve auka omfang. For å auke produktiviteten var rasjonalisering viktig. Det spørsmålet vart aktualisert alt i mellomkrigstida, men vekte i førstninga motstand frå fagorganiserte. Men under det nye samarbeidsklimaet etter krigen, vart det muleg å fremje rasjonalisering som samarbeidstiltak mellom arbeidarar og arbeidsgivarar, I fellesprogrammet mellom partia i 1945 kom eit punkt om å opprette rådgivande produksjonsutval for å fremje effektiv produksjon, god bedriftshygiene og yrkesopplæring.³⁵ Frå LO si side var verdien av slike utval avhengig av skolering; medlemmene måtte ha god innsikt i produksjonsproblem og bedriftsøkonomi for å kunne uttale seg fornuftig og gi gode råd. Da LO oppretta sitt rasjonaliseringskontor i 1946, fekk det til oppgåve både å drive opplysning om produksjonsproblem, særleg for medlemmer i utvala, og gi sakkunnig hjelp og råd dersom ei bedrift gjennomførte rasjonaliseringstiltak.

I 1951 oppretta så LO og Arbeidarpartiet *Arbeiderbevegelsens komité for produksjonsøkning*. Med dette fekk opplysningsarbeidet omkring produktivitet større fart, og det fekk støtte frå USA gjennom Marshall-midlar og frå *The United States Educational Foundation in Norway*. Samarbeidet resulterte i opprettinga av *Norsk Produktivitetsinstitutt* og *Training within Industry* (TWI) for opplæring av arbeidarar i industrien.³⁶ Komiteen fekk tilsett heiltids instruktørar, og med opplæring frå Statens teknologiske institutt drog desse rundt og heldt kurs på bedriftene. Emna var først og fremst ”Samarbeidsforhold”, ”Arbeidsinstruksjon”, ”Forenkling av arbeidsmetoder” og ”Praktisk produksjonsutvalgsarbeid”.³⁷

Fram til slutten av 1950-talet stod derfor den faglege avdelinga for om lag halvparten av studiearbeidet i arbeidarrørsla. Med studiearbeid meiner vi da studieringar, kveldsskolar, lengre kurs over tre dagar og førelesingsrekkjer. Skolering i organisasjons-

³⁵ Bull, 1968, s. 159.

³⁶ Bull, 1968, s. 163; Berntsen, 1989, s.120.

³⁷ Bull, 1968, s. 163.

kunnskap, fagforeiningskunnskap og tillitsmannskunnskap var kort og godt dominerande i arbeidaropplysninga i denne perioden. Men så var det også frå fagrørsla at pengane til skolering kom. LO løyvde t.d. bortimot to mill. kroner til skolering av tillitsmenn og medlemmer i 1956 - fire gonger så mye som den totale statlege støtta til kveldsskolar og studieringar.³⁸ TWI-kursa utgjorde da fjerdeparten av studieaktiviteten, og fram til 1963 hadde 43.000 arbeidarar deltatt i desse kursa.³⁹

22.4.4 Politisk skolering

Til ein viss grad dreiv og fagorganisasjonen politisk skolering,⁴⁰ men om ein ser på t.d. innhaldet i LO-skolen hadde ideologiske tema om sosialisme, partihistoria, grunnsyn og prinsipp liten plass. I 1930-åras skolering var slike tema sentrale. Det utvida LO-kurset på åtte veker etter 1949 avsette berre 19 timar til slikt. Arbeidarrørsla si historie fekk ti timar etter 1955. Igjen ser vi døme på avideologisering, noe som skjedde hand i hand med ei avhistorisering, konstaterer Berntsen, som meiner leiarane viste liten interesse for historie og ideologi. Deltakarane var heller ikkje interesserte i historie, men var realistisk orienterte mot problema på arbeidsplassane, hevda Zachariassen i 1959.⁴¹ Det har han truleg god dekning for, sidan arbeidarørsla og sosialismens teori og historie var tema i berre 1 % av alle studieringane i dei fleste åra på 50-talet.

Den mest omfattande politiske skoleringa i tydinga medborgaropplæring stod partilaga, ungdomslaga og dels AOF-foreiningane for. Men kva som kan reknast som politisk skolering er noe vilkårleg og vanskeleg å rekne ut frå emnestatistikken. Men om vi reknar med hovudemnet samfunnskunnskap og den vesle prosenten om historie og teori til politisk skolering, utgjorde denne mellom 10 og 25 prosent av all studieaktivitet i perioden. Eitt unntak er året 1958–59 da AOF og DNA hadde ein stor kampanje for kursopplegget "Kjenn din kommune" som vart tatt opp av 800 grupper i 200 kommunar over heile landet.⁴²

I år med stortings- og kommuneval viste det seg at AOF, slik som før krigen, engasjerte seg ikkje berre politisk, men og partipolitisk. Men til skilnad frå 1930-åra da aktiviteten gjerne auka i valåra, var det etter krigen eit negativt samband mellom val og studieaktivitet. Årsmeldinga i 1949 rapporterte om stor tilbakegang fordi "alt vanlig studiearbeid praktisk talt var innstilt hele annet halvår inntil desember måned" i samband med valkampen. Det same gjentok seg under kommunevalet i 1951, trass i at AOF satsa på ein agitasjonskampanje for nettopp å motverke den forventa tilbakegangen. "Valgenes stigende betydning krever åpenbart en totalinnsats av hele arbeiderbevegelsen som gjør et tilbakeslag i studiearbeidet uunngåelig", konstaterte årsmeldinga. Tilbakeslag i valår kan vi også sjå som resultat av at opplysningsarbeidet i stor grad var internt retta. Derfor gikk det seint å kome opp på førkrignivå, da arbeidet

³⁸ Berntsen, 1989, s. 176.

³⁹ Huvenes, 1995, s. 60; Nytt fra AOF, nr. 3, 1963.

⁴⁰ Det er ingen consensus i den internasjonale forskningslitteraturen om kva som er politisk utdanning, og begrepet *political education* er brukt dels synonymt med *civic* eller *citizenship education* (Tøsse, 1999). Politisk skolering kan her forståast som medborgaropplæring.

⁴¹ Berntsen, 1989, s. 193.

⁴² Årsmelding AOF, 1958–59.

vart hemma pga. at ”dyktige medlemmer er oppslukt av administrativt arbeid for samfunnet”, forklarte årsmeldinga i 1947–48.

Tabell 22.1 Studieringar, kveldsskolar, kurs (over tre dagar) og førelesingsrekker fordelt på arrangørgrupper

	Parti-lag	AUF	Kvinne-lag	Fagfo-reining.	AOF-forein.	TWI	Andre ⁴³	Sum
1951-52	109	128	69	616	143	-	48	1.142
1952-53	151	112	90	619	230	-	65	1.267
1953-54	81	96	75	550	188		46	1.036
1954-55	147	130	128	647	215		80	1.347
1955-56	126	89	91	490	213		51	1.060
1956-57	215	82	50	485	209	367	74	1.482
1957-58	252	122	109	691	301	437	86	1.998
1958/59	693 ⁴⁴	143	102	693	416	348	228	2.623
1959/60	120	145	52	652	524	360	313	2.167

Kjelde: Årsmeldingar frå AOF.

22.4.5 Allmenn og allmenndannande skoloring

Trass i at mange meinte at AOF ikkje skulle drive med skolefag og allmenndannande undervisning, var dette likevel ein viktig del av verksemda. Slik hadde det også vore før krigen, og det var framleis etterspørsel etter kurs i norsk, framande språk, rekning og bokføring og andre allmenne kunnskapsfag. Engelsk var eit særleg stort emne. Sosiale spørsmål og helsespørsmål (førstehjelp, seksuell opplysning, spedbarnsstell m.m.) var og populære emne i studieringar. Til saman utgjorde slike fag og emne mellom 15 og 25 prosent i perioden. Det var ein svak tendens til stigande interesse for allmenndannande fag, og det var også på dette feltet AOF-foreiningane ekspandere i konkurranse med Friundervisninga og andre opplysningsorganisasjonar. I 1950-åra kom dessutan meir yrkesretta emne inn, og Folkets brevskole og andre brevskolar hadde stigande tilbod på yrkesretta kurs. Men desse direkte yrkesretta studieringane fekk ingen stor plass og utgjorde aldri meir enn 6–7 prosent av det totale talet.

22.4.6 Hobbykurs

Fritida til folk var, som vi har høyrte, blitt ei offentleg sak, og fritidsinteressene var kulturpolitikk. Men mange i AOF var svært tvilande til om det var ei oppgåve for opplysningsforbundet å tilby hobby- og fritidsretta kurs. Motstandarane åtvara mot å utvikle AOF til ein ”smørbrødorganisasjon”, og debatten om ”hobbybetonte emner” gikk høgt på sentrale og lokale konferansar, m.a. på landskonferansen i 1957.⁴⁵ Men kva som var hobby- og fritidskurs er vanskeleg å lese ut av emnestatistikken. Det som var hobbyinteresse for ein person, kunne godt ha fag- og yrkesinteresse for andre. Men årsmeldingane fortel i alle fall om kurs og studieringar som tok opp typiske hobbyemne, og dei auka truleg utover 50-talet. Oslo-avdelinga av AOF rekna i 1959–60 med at studieaktiviteten kunne delast om lag likt mellom tre hovudgrupper; 1) fagleg-politisk

⁴³ Norsk Folkehjelp, Arbeidernes Avholdslag, Arbeidersangkor og Framlag.

⁴⁴ Kampanje for kursopplegget, *Kjenn din kommune*, arrangert som studiering.

⁴⁵ Årsmeldingar AOF; *AOF-foreningen i Trondheim gjennom 25 år*, 1978, s. 9.

emne og organisasjonsspørsmål, 2) allmenndannande emne og 3) hobbyinteresser. Men innafor gruppa hobbyemne var det ein sterk tendens til at folk valde nyttige kurs som t.d. bilstell, matlaging, saum og liknande.⁴⁶ I hobbykursa var ofte formålet å lære seg eit handverk, og resultatet kunne visast fram. Våren 1960 hadde t.d. AOF-foreininga i Trondheim ei stor hobbyutstilling som 3.000 menneske besøkte.⁴⁷

Diskusjonen om hobbykursa dreidde seg vel eigentleg kva ein ville med opplysningsforbundet og den lokale foreininga. Slik som det er påvist i nyare studiar av vaksenopplæring, kunne det vere eit gap mellom dei ideelle formåla til leiarsjiktet og dei formåla som deltakarane hadde med å melde seg på studiering eller kurs.⁴⁸ Dessutan kunne det vere eit sprik mellom ideelle krav og forventningar frå sentralt hald og lokalforeiningane som opplevde at det var allmenndannande emne, språk og hobbykurs som rekrutterte flest deltakarar.⁴⁹ Eit argument til fordel for hobbykursa var nettopp at dei rekrutterte mange, og at det var ein god strategi å få med deltakarar utanfor den organiserte medlemsmassen i arbeidarorganisasjonane. Eit viktig omsyn var dessutan at skulle AOF-foreininga få offentleg støtte, måtte ho vere open for alle.

22.4.7 Kultur

Grensa mellom hobby og kultur var og flytande, og ei rekkje aktivitetar kan klassifiserast som kulturberande. AOF stod fram frå starten av som ein kulturorganisasjon, og tradisjonelt hadde amatørkulturen hatt sentral plass. Teaterarbeidet vart tatt opp att etter krigen igjen, og det fanst ei rekkje teatergrupper tilslutta AOF. Også ungdomsorganisasjonen (AUF) arrangerte teaterkurs og var elles, som før krigen, aktive under valkampanjane og nytta eigne bussar ("Røde bussar") for å nå ut over landet med politisk agitasjon gjennom revyar, sang og spel. Kultur og studiearbeid gikk ofte hand i hand, og somme av arbeidarsangkora sette i gang studiesirkklar. Noen AOF-foreiningar opprette kulturutval, og frå Trondheim vart det rapportert at desse arrangerte kulturkveldar, litteraturkveldar, teaterbesøk og konsertar.

I statistikken utgjer likevel kultur- og hobbykursa ein liten del av den samla studieaktiviteten. Studieringar som tok opp kulturspørsmål, teikning, maling, musikk, sang og teater utgjorde i heile perioden godt under ti prosent av alle.

⁴⁶ Årsmelding AOF, 1959 – 60. Sykurs var særleg populære, og det var heile 24 kveldsskoleklassar i Oslo AOF med undervisning i saum våren 1960.

⁴⁷ *AOF-foreningen i Trondheim gjennom 25 år*, 1978, s. 13.

⁴⁸ Eit illustrerande døme frå Sverige er undersøkinga til Lena Lindgren (1995) *Kan en filthatt stärka demokratin?* Medan leiarar i folkbildningen hadde ideelle førestellingar om at studiesirkelen skulle fremje demokratiet, var motivet for deltakarane å lære seg noe praktisk og nyttig, t.d. lage ein filthatt. Eit illustrerande døme er også årsmeldinga frå Trondheim AOF 1958–59. Trass i at hobby- og kulturkurs utgjorde berre om lag 10 % av alle tiltak, var leiinga redd for at hobbykurs skulle få for stor plass. Ho inviterte til ein politisk orientert kveldsskole over eitt år, men fekk ingen reaksjon frå noe partilag i byen.

⁴⁹ "Interessen i vesentlig grad samler seg om almindannende fag og språk. De vanlige organisasjonskursene, bortsett fra talekursene, er det vanskelig å skaffe deltakere til", rapporte AOF-foreininga i Trondheim i 1955 (*AOF-foreningen i Trondheim gjennom 25 år*, 1978, s. 9).

I slutten av 1950-talet gikk AOF til ei offensiv for å få styresmakter og organisasjonar interesserte i å støtte kulturarbeidet på nye industristader. Det lukkast å få tilskott til kulturarbeid som del av konsesjonsvilkåra for industrireising, og i frå 1965 kom særskilte statstilskott til kulturarbeid på nye industristader inn i vaksenopplæringsbudsjettet.

22.4.8 Fleire emne og tema

Eit utviklingstrekk er at det vart større spreining i emne- og temaval etter som AOF utvikla materiell og fleire studieplanar. Emnefordelinga, så vel som veksten av studieringar, varierte, slik som før, med tilbodet, lansering av nye kurs eller emne og ymse kampanjar. ”Hver gang det blir gitt ut en ny bok for tillitsmenn, slår dette ut i betydelig studievirksomhet i studieringer, kveldsskoleklasser og kursaktivitet”, sa årsmeldinga i 1954–55. Eit par år seinare var det kulturprogrammet til Arbeidarpartiet som vart studert i ti prosent av studieringane. Økonomiske spørsmål hadde til vanleg beskjeden plass i studiearbeidet, men i 1959 – 60 var det plutselig tema i 20 % av studieringane. Det var kursopplegget ”Ja, de penga” som slo an.

Tabell 22.2 Emnefordeling i studieringane (både fagleg og politisk avdeling). Prosent

	Organ. kunn-skap	Samf.-kunn-skap	All-menne fag ⁵⁰	Økon. spørsmål	Sos. teori og hist	Kultur-spørsmål	Fagl. spørsmål ⁵¹	For-bruks-spør.	Yrkes-emne
1947	50								
1948	27								
1949	37	22	14	7	4	4			
1950	34	21	15	3	2	3			
1951/52	28	18	22	3	5	6	5		2
1952/53	29	8	23	3	10	3	11		3
1953/54	41	8	22	4	1	2	5		6
1954/55	41	9	20	1	1	8	4	8	2
1955/56	37	14	20	1	2	6	5	8	2
1956/57	31	15	16	1	1	4	8	1	7
1957/58	19	20	24	5	1	6	14	3	6
1958/59	16	44 ⁵²	23	3	1	2	6	1	2
1959/60	22	11	26	20	1	6	7	2	6

Kjelde: Årsmeldingar AOF. Samtalelaga er haldne utanfor fordi vi ikkje veit om emna i desse. Summen er derfor mindre enn 100 %. Det er mangelfulle opplysningar før 1950-talet.

Eit nytt forsøk i 1950 var å organisere såkalla samtalelag. Sentralkontoret sende ut disposisjonar og bakgrunnsstoff om ei rekkje emne som slike lag kunne bruke, og lukkast å få i gang over hundre lag på det meste. Tankegangen var at samtalelaga kunne ta opp meir uformelt visse emne enn studieringane og dermed ”trekke inn i aktivt studiearbeid folk som hittil ikkje har funnet veien til studieringane”.⁵³ Men oppslutninga

⁵⁰ Inkluderer sosiale- og helsespørsmål (førstehjelp, seksuell opplysning, spedbarnsstell, alkoholspørsmål).

⁵¹ Også kalla tillitsmannskunnskap.

⁵² Resultat av kampanjen for *Kjenn din kommune* som hadde over 800 ringar.

⁵³ Årsmelding AOF, 1953–54.

om samtalelaga minka etter kvart, og i 1958 vedtok AOF å innstille utgivinga av samtaledisposisjonar. Samtalelaga døydde dermed ut.

22.4.9 Studieformer

I mellomkrigstida hadde studieringen slått gjennom og vart vurdert som den mest verdifulle studieforma. Studieringen vart også i etterkrigstida sentral i studiearbeidet. Ein ring hadde til vanleg 6–10 møte, men tendensen var at fleire ringar møttest meir enn ti gonger om hausten og/eller våren. Noen arbeidde til og med over fleire år. Deltakartalet kunne variere, men svinga i gjennomsnitt omkring ti. Ringen kunne vere med eller utan lærar, men AOF har ingen statistikk om korleis forholdet mellom desse varierte i perioden.

Studieringane i AOF gjorde flittig bruk av brevskolemateriell, dvs. først og fremst tilbodet frå Folkets brevskole. Fram til byrjinga av 50-talet utgjorde brevringane over halvparten av alle studieringar, og fleirtalet av brevringane i Folkets brevskole var AOF-ringar i perioden. Desse brevringane – med eller utan lærar – utgjorde også eit viktig kundegrunnlag for brevskolen. Talet på einskilde innmeldingar auka rett nok raskare, men det var langt færre einskildelevar enn brevringdeltakarar.

Ei alternativ studieform var kveldsskolen som hadde lærar. Denne skilde seg lite ut frå studiering med lærar, og grensa mellom studiering og kveldsskole vart meir og meir flytande. ”Når elevtallet er lite, blir det ofte til at kveldskoleklassene blir behandlet som studieringar”, heiter det i årsmeldinga for 1957–58. Talet på kveldsskolar i AOF var 128 på det meste (1954–55), men minka mot slutten av 50-talet fordi AOF slutta å gi støtte til kveldsskolar i språk og registrerte desse som studiering i staden. Talet på studieringar steig dermed, og ikkje minst pga. at TWI-kursa blei organiserte som studieringar. Det nådde for første gong 2.000 i 1958–59 – takka vere kampanjen for *Kjenn din kommune*.

Tabell 22.3 Studieaktivitet fordelt på studieringar, kveldskolar og kurs/førelasingar

Studieår	Studiesirkklar	Kveldsskolar	Kurs, førelingsrekkjer	Korte kurs under 3 dagar	Sum deltakarar
1945/46	405				
1946/47	948				
1948	1.173	48			
1949	905	25			
1950	1.295	95			
1951/52	915	84	143	134	17.900
1952/53	1.021	99	147	75	21.250
1953/54	814	98	124	305	20.000
1954/55	1.032	128	192	350	25.550
1955/56	821	102	143	347	21.900
1956/57	1.303	81	93	461	27.750
1957/58	1.690	102	218	466	35.150
1958/59	2.355	84	189	390	38.300
1959/60	1.905	85	177	337	37.950

Kjelde: Årsmeldingar AOF. Mangelfulle opplysningar før 1950-talet.

Den tredje studieforma var kurs som kunne ha eit variert opplegg og varierte også mye i tid. Tendensen gikk i retning av å arrangere fleire korte kurs som oftast var helgekurs over to dagar. Arbeidarrørsla heldt også fast ved førelesingsforma – trass i auka verdsetting av eigenaktivitet – og arrangerte noen stader førelesingsrekkjer over fleire kveldar. Førelesingar inngikk elles ofte i kurs og andre studieformer.

22.4.10 Deltakarar

Talet på studieringar kom opp på førkrigsnivået etter få år, men stagnerte, slik at det er først mot slutten av 50-talet at det vart monaleg fleire studieringar - dels takka vere TWI-kursa som vart arrangerte som studieringar. Men det var færre andre studietiltak (kurs og førelesingar) enn i slutten av 1930-åra, og først i andre halvår av 50-talet vart førkrigsnivået tatt igjen når det gjeld samla tal på deltakarar.

Det er fleire forklaringar på denne seine og sakte veksten. Ein grunn var at behovet var størst for skoloring i organisasjonsarbeid og tillitsmannsopplæring, og arbeidarrørsla satsa mest på det i staden for å engasjere mange i studiarbeid. Dessutan tok det tid å bygge opp studiemateriell og tilbod. Ein annan grunn var at fleire partifolk enn før vart dratt inn i politisk arbeid, og statlege og kommunale oppgåver oppslukte dei beste folka. Dessutan var levevilkåra endra. I staden for arbeidsløyse som gav rikeleg ledig tid, vart det mangel på arbeidsfolk. Det vart pengar til overs for å imøtekome oppsamla behov for materielle ting og for kommersialisert fritidsliv. Formannen i AOF, Aksel Zachariassen, fann det paradoksale at med stigande levestandard ”opplever vi at menneskene synes å trives mindre i disse samfunn. De er mer passive enn før i forholdet til samfunnet og samfunnsarbeidet”.⁵⁴ Veteranen Zachariassen frå arbeidarrørsla i mellomkrigstida fann at ”mye apati og likegyldighet har preget menneskene etter krigen og hemmet alt organisasjons- og opplysningsarbeid”. Derfor framstilte han opplysnings- og kulturarbeid som ”først og fremst et oppdragelsesarbeid” for å vekke kulturbehova og ”utvikle og foredle dem”.⁵⁵ Berntsen (1989) peikar også på at avideologisering, samarbeid meir enn lønskamp og sentralisering innafor rørsla skapte mindre grunnlag for grasrotaktivitet. Håkon Lie tolka i ettertid stagnasjonen som ein reaksjon på etterkrigsrusen, mange gikk trøyt og mista humøret.⁵⁶

Men kven var det som deltok i studiarbeid? AOF prøvde sjølv å finne ut dette ved å innhente opplysningar frå eit utval studieringar i einskilde år. Den første i 1952–53 viste at fleirtalet var menn i alderen 25–40 år, noe årsmeldinga fann naturleg. For i ”denne alderen melder menn og kvinner seg til tjeneste i organisasjonsarbeidet og blir valt til tillitsmenn”, heitte det. Relativt få var under 20 år, og først mot slutten av 50-talet var delen av ungdom auka monaleg til om lag 20 prosent.⁵⁷ Om lag tredjeparten av deltakarane var da kvinner, og kvinnene var best representert i dei aller yngste og eldste aldersgruppene. Men i den alderen da menn vart tillitsmenn, var relativt mange kvinner husmødrer.

⁵⁴ *Studienytt*, nr. 5, 1953.

⁵⁵ Innlegg i kulturdebatten (”Ørkendebatten”), 1957. *Kontakt* skriftserie nr. 2.

⁵⁶ Berntsen, 1989, s. 116.

⁵⁷ Tala må takast med atterhald, for undersøkingane byggjer på om lag halvparten av studieringane (55 % i 1959-60), og 19 % av deltakarane i 1959-60 hadde uoppgitt alder.

I forhold til 30-åra var arbeidarungdomslaga mindre aktive i å drive studiarbeid. AOF forklarte dette med at laga hadde ”for få og aktive og dyktige studieledere”.

Organisasjonen sjølv stilte derfor spørsmålsteikn ved kvaliteten på studiarbeidet, særleg dei korte helgekursa som var den mest populære studieforma i ungdomsorganisasjonen.⁵⁸ Skolering av studieleiarar var derfor eit prioritert oppgåve, og Departementet gikk med på å gi tilskott til ei prøveordning med studieleiar kurs.

Undersøking av yrke viste at fleirtalet var industriarbeidarar, noe som også stadfestar inntrykket av arbeidaropplysninga som intern skolering. Men medan mennene stort sett var arbeidarar, var mange av kvinnene funksjonærar, og like mange var husmødrer.

22.4.11 Finansiering

Tillitsmannskoleringa, opphaldet på LO-skolen og deltaking på internasjonale kurs (m.a. Geneveskolen og Manchesterskolen) vart i stor grad finansiert av fagorganisasjonen. Men det allmenne studiarbeidet elles måtte deltakarane vere med å betale for. Kor stor del er uviss, og den varierte nok mye etter studietiltak. Men som døme kan vi bruke rekneskapa frå Trondheim AOF i slutten av 50-talet. Trondheim kommune støtta AOF med 4.000 kroner årleg, mest like mye som foreininga fekk frå den lokale faglege samorganisasjonen. Tilskottet frå staten og AOF sentralt utgjorde noe meir, og resten måtte altså deltakarane betale.

Tabell 22.4 Prosentvis fordeling av utgiftene til AOF-foreininga i Trondheim, 1958-60

	Staten og AOF	Kommunen	Samorganisasjon	Elevavgift
1958 – 59	30	22	25	22
1959 – 60	30	14	22	33

Kjelde: AOF-foreiningen i Trondheim gjennom 25 år, 1978.

Deltakarane måtte altså i gjennomsnitt dekke omkring tredjedelen av totalutgiftene om vi tar det høgste talet frå 1959 - 60. Men driftsutgiftene var nok relativt små, for mye av arbeidet var frivillig og ulønna. Fordelt på dei vel 2.300 deltakarane i 1959–60, vart gjennomsnittleg deltakaravgift fire kroner, dvs. ei timelønn for dei fleste. I tillegg kom kanskje noen utgifter til studiemateriell og anna, men høge deltakarkostnader kan neppe brukast som forklaring på at arbeidaropplysninga brukte så lang tid for å kome opp på førkrignivået.

⁵⁸ Årsmelding AOF, 1958–59.

23 NYTT OPPSVING FOR FOLKEAKADEMIA

Foredrag var ei tradisjonell form for opplysning og hadde ein sentral plass innafør mange opplysningsorganisasjonar. Men det var berre folkeakademia som utelukkande baserte seg på foredrag. Med auka løyvingar etter 1945 fekk denne institusjonen ein ny vekstperiode, og alt i 1946–47 vart det registrert 104 folkeakademi. 1950-åra kom til å bli toppunktet for denne verksemda med 280 akademi på det meste – før konkurransen med fjernsynet og andre varierte tilbod på underhaldning og opplysning vart for sterk.

Ideologisk hadde folkeakademia si forankring i eit liberalt opplysningsideal om at ”kunnskap og opplysning kan odle mennesket”.¹ Meir enn noen andre organisasjonar sette også folkeakademia likskapsteikn mellom folkeopplysning og kultur:

”Folkeopplysning og kulturarbeid er to sider av same sak ... Vi tror på opplysning gitt på en saklig og anskuelig måte. Det å få folk engasjert i lokalmiljøets kulturelle fortid og nåtid må være en av grunnpillarene i opplysning og kulturformidling”.²

Folkeakademia dreiv kulturformidling i vid forstand. Dei plasserte seg i sentrum av kulturlivet og dyrka i aukande grad etter krigen samarbeidet i den frivillige sektoren. ”Samarbeid en verdi i seg selv”, heitte det i eit informasjonshefte frå 1980-åra. Akademia stod til teneste for alle, dei ville vere ”en tjener for lokalsamfunnet” og yte service, og såg som si hovudoppgåve å vere ”formidleren av folkeopplysning og kultur generelt”.³ Det typiske for verksemda i folkeakademia var da også at dei ofte samarbeidde med andre om opplysnings- og kulturtiltak. Mange stader gjekk dei t.d. saman med *Musikkens Venners Landsforbund* eller *Riksteateret*, og dei skipa til utstillingar for *Riksgalleriet*. Likeins kom det i stand samarbeid med universiteta, Norges tekniske høgskole og Lærarhøgskolen.⁴ Det var eit særleg aktivt kontaktorgan mellom folkeakademia og Universitetet i Bergen, med det resultat at tilsette ved universitetet drog på foredragsturnear og sette i gang dei første universitetssirklane. Universiteta er folkeakademias far, sa Hans Tambs-Lyche som var formann i kontaktorganet i Bergen.⁵ Det hadde han også rett i, for popularisering av vitskap var hovudoppgåva i starten. Det var også ei oppgåve for universiteta. Folkeakademia stod derfor fram som ein mini-variant av det engelske university extension systemet, dei var ”universitetets forlengede arm til folket”, som Otto Louis Mohr sa.⁶

Folkeakademia samarbeidde dessutan seg i mellom. Ei landssamanslutning eksisterte frå 1905 av, og formålet til *Folkeakademienes Landsforbund* (FAL) var å ”legge til rette og

¹ Holtan, 1985 s. 4.

² Holtan, 1985, s. 24 og 27.

³ Holtan, 1985, s. 5–6.

⁴ St. prp. nr. 1, 1958–59.

⁵ Lyche, 1980, s. 32.

⁶ *Studienytt*, 1960, nr. 2.

samordne det folkeopplysnings- og kulturarbeidet som drives av de enkelte folkeakademier og distriktssammenslutninger". Det skulle stimulere til aktivitet og representere folkeakademia overfor styresmaktene. Det siste fall lett, for FAL fekk sekretariat i departementet, dvs. i l. skolekontor, og frå 1949 i Kontoret for kunst og kulturarbeid.⁷ FAL stod og i ei særstilling mellom organisasjonane ved at folkeakademia fekk statstilskott til verksemda si.

Men folkeakademia var ikkje den straumlineforma organisasjonen som dette mønsteret gir inntrykk av. Mye var avhengig av personleg initiativ, og "einskilde stader vart folkeakademia ein lukka organisasjon for privatpersonar", vart det innrømma seinare.⁸ Det var ulike organisasjonsformer; noen stader berre kollektivt medlemskap, andre individuelt eller begge delar. På Vestlandet var folkeopplysningsrådet lenge identisk med folkeakademiet. På det regionale nivået vart verksemda samordna av distriktsamanslutningar, og i løpet av 1950-åra vart det såleis skipa 13 slike.⁹

Hovudoppgåva for folkeakademia var som før å formidle opplysende foredrag til folket. Det vart gjerne lagt opp faste turnear vår og haust. Dei lokale akademier i fylket fekk tilsendt turneliste med beskjed om når dei fekk besøk av foredragshaldar. Ei viktig oppgåve for distriktsorganisasjonane og Landsforbundet var å finne fram til gode foredragshaldarar, og oppgåva til det lokale akademiet kunne i hovudsak avgrense seg til å ordne med lokale og sørgje for kunngjering.¹⁰ Somme vart reine foredrags-spesialistar på mange emne. Eit døme var "hele Norges Geburg Aasland" som hadde 38 ulike foredrag på programmet.¹¹ Eit anna døme er sivilingeniør Olav Tjønneland som i 1984 kunne sjå tilbake på 45 års virke for folkeakademia. Han hadde da halde over 5.000 lysbildeforedrag og stod oppført med 35 tema i programkatalogen. "I folkeakademietts tjeneste faller man ikke for aldersgrensen", sa denne foredragshaldaren sjølv. "Man blir stående eller sittende, alt ettersom plassen er ved kateteret eller i benkeradene."¹²

Det var naturleg nok viktig for folkeakademia å sikre god kvalitet, og foredragshaldarane måtte vere godkjende av departementet. Etter krigen gav Departementet ut katalogen over foredragshaldarar. Det var ingen særskilde krav til kva slags innhald foredraga skulle ha, men dei måtte vere av "ålment opplysende slag", opne for alle, og ikkje innehalde religiøs eller politisk propaganda.¹³ Tema eller emne kunne da nær sagt vere kva som helst, men foredrag innafor området geografi og reiser var dei desidert mest populære. I 1955-56 utgjorde desse 38 prosent av alle foredrag i folkeakademia. Oppseding og undervisning, litteratur, naturvitskap, livsskildringar, samfunnslære og politikk utgjorde kvar 6-7 prosent av emna. Historiske foredrag var det litt færre av (4 prosent), og resten, 13 prosent, var ymse andre emne.¹⁴

⁷ Lyche, 1980, s. 35–36.

⁸ Holtan, 1985, s. 49.

⁹ St. prp. nr. 1, 1959–60.

¹⁰ *Studienytt*, 1959, nr. 2.

¹¹ *Studienytt*, 1961, nr. 1.

¹² *Nøkkelen*, nr. 4, 1984 og nr. 2, 1985.

¹³ St. forh. 1950, 7a, s. 686.

¹⁴ St. prp. nr. 1, 1957–58.

Ein grunn til at reiseforedrag var så populære var truleg at foredragshaldarane i desse emna ofte gjorde bruk av film. Det syntes å vere nødvendig for å kunne trekke publikum. Departementet konstanterte i 1949 at "foredrag som berre verkar gjennom ord og som ikkje er fylgt av lysbilete eller film, ikkje lenger har same tak som tidlegare".¹⁵ Film slo for alvor gjennom i 1950-åra, men mange tykte at det underhaldande overtok på kostnad av det opplysande. Slike klager har vi høyr alt frå hundreårskiftet, og noen meinte at dreininga mot det underhaldande hadde kome altfor langt. I "Avskjedsbetraktninger", 1961, skreiv t.d. Hjørdis Sivertsen:

"Dels har det skjedd en ren kommersialisering som i enkelte tilfeller har ført dit hen at folkeakademiene er blitt serviceorganer for reisende spekulanter i folks fritidsbehov. Det gjelder særlig å kunne lokke med film".

Sivertsen snakkar om "feilberegninger" ved at somme akademi har "tatt en sjanse og kjøpt katta i sekken". Kvaliteten kunne altså variere. Men at underhaldning kom sterkare inn, skuldast nok og auka konkurranse: Det har blitt så mange foreiningar, ja, for mange, hevda t.d. ein innsendar i *Studienytt*, slik at det er konkurranse om publikum. Men andre foreiningar "ønsker samarbeid med folkeakademiet, for da får de publikum", hevda han.¹⁶

At folkeakademia var ei akta og populær foreining mange stader viser også oppslutninga. Noen hadde mange betalende medlemmer som t.d. Stavanger folkeakademi med 1.600 medlemmer i 1959.¹⁷ Medlemskap tydde vanlegvis gratis inngang på møta. Store akademi som t.d. Oslo folkeakademi hadde og hyppige møte. Der var det lettast og billegast å arrangere foredrag, fordi foredragshaldarar fanst på staden slik at akademiet slapp reisekostnader. Her var praksisen at foredraga var gratis for alle. Oslo folkeakademi hadde 90–100 foredrag i året, og kvar dag unntatt laurdag, i foredrags-sesongen. Foredraga vart haldne på Universitetet, og det kom gjennomsnittleg 150 tilhøyrarar. Som på andre stader var det reiseforedraga på søndag ettermiddag som trekte flest tilhøyrarar.¹⁸ Men dei fleste folkeakademia var små, og arrangerte i gjennomsnitt 7-9 foredrag i året i. På det mest i 1950-åra hadde folkeakademia til saman godt over 2.000 foredrag årleg for gjennomsnittleg 100 tilhøyrarar.¹⁹

I Oslo vart det og gjort ei undersøking av kven som møtte opp til foredraga i folkeakademiet. I åra 1945-50 vart det haldne i alt 426 foredrag eller 85 foredrag årleg med gjennomsnitt 161 tilhøyrarar. Kvinnene utgjorde vel 42 prosent av tilhøyrarane. På sju tilfeldige utvalde møte våren 1950, viste det seg at det var relativt få frammøtte i aldersgruppa 26-35 år. Men elles var aldersspreinga god og med mange unge tilhøyrarar. Vel tredjeparten var under 25 år, og mange var skoleelevar. Relativt mange av tilhøyrarane hadde yrke i handel og kontor eller var fagarbeidarar. Men gruppa

¹⁵ St. prp. nr. 1, 1949, Tillegg nr. 17.

¹⁶ Olav Larsen i *Studienytt*, nr. 6, 1959.

¹⁷ *Studienytt*, nr. 2, 1959.

¹⁸ *Studienytt*, nr. 2, 1960.

¹⁹ St. prp. nr. 1, 1959–60.

arbeidarar var sterkt underrepresentert.²⁰ Folkeakademia hadde altså i liten grad preg av å vere arbeidarakademi, som namnet var i dei første par tiåra, men hadde eit klart middelklassepreg.

Folkeakademia hadde god støtte frå mange kultur- og opplysningsforkjemparar i samfunnet som tykte dei gav både kulturoppleving og opplysning. Ei side ved foredraga var at ”folkeakademiene har lært folk å lytte ... og gjøre seg bruk av radioen på en klok måte”, meinte ein lokallagsleiar.²¹ Men nettopp radioen var ein av konkurrentane til folkeakademiet, og det var ikkje minst på grunn av denne konkurransen at akademia tydde til meir bruk av filmframsyningar og bilete for å kunne tilby noe meir og anna enn radioen sine foredrag. Men begge var passive former, og da nedgangen sette inn, måtte folkeakademia ta til å revurdere sin einsidige foredragsprofil. Det skal eg kome tilbake til.

²⁰ *Bok og Bibliotek*, 1950, s. 384.

²¹ Bibliotekar og sekretær i folkeakademia i Rogaland, Lars Broch, i *Studienytt*, nr. 2, 1959.

24 BREVUNDERVISNING SOM ALTERNATIV UTDANINGSVEG

Vaksenundervisning pr. brev viste seg i mellomkrigstida å vere ein suksess. Norsk Korrespondanseskole (NKS) var den dominerande tilbydaren på denne marknaden og styrkte denne posisjonen i okkupasjonstida. Pågangen frå elevar byrja alt hausten 1939, og i løpet av 1940 kom det 11.500 innmeldingar. Talet akselererte til 50.000 i 1944, og til saman i dei fem åra 1940-44 kom talet opp i 172.667 elevar – fleire enn det samla elevtalet på dei første 25 åra. Kontorsjef Carl L. Mortensen kunne til si eiga overrasking konstatere at NKS var i ferd med å nå sitt ærgjerrige mål om å bli ein skole for folket. Bladet *Brevskolen* auka opplaget til 60-70.000 for somme nummer, men det måtte av ulike grunnar gå inn ved utgangen av 1942.¹

Ein viktig grunn til auken er truleg, som Boyesen peikar på, ”okkupasjonstidens mangel på skoler og på kommunikasjoner for å nå fram til dem”. Brevundervisninga vart ein av dei få mulegheiter for å kome vidare i utdanning.² Dessutan vart det under krigen meir pengar mellom folk, men færre ting å bruke dei på. Krigen vart altså eit vendepunkt for brevundervisninga, ikkje berre for NKS, men omlag 60 nye brevskolar og brevopplæringstiltak såg dagens lys i okkupasjonsåra. Samtidig ekspanderte handelsskolane. Desse låg under handelsdepartementet, og fekk derfor, slik som brevskolane og nye tiltak som BI (opprettat i 1943) drive relativt fritt. Det var såleis ikkje berre avbrekk og stillstand i utdanning under verdskrigen, som ofte påstått, men takka vere brevundervisning, kunne mange studere på eiga hand. Brevskolane fekk fleire elevar i alle fag (unntatt samfunnsfag 1941 – 42), og nye fagtilbod kom til. I NKS var det flest kurs innafor avdelinga handelsteknikk og økonomi. Ei stor avdeling var og realskole- og gymnasavdelinga som måtte organiserast med eigne seksjonar for norsk, framande språk og realfag.³

Men alle skolar og tilbod innafor brevundervisning som dukka opp under okkupasjonen, var ikkje liv laga. Tvert imot vart det klart at kvaliteten ikkje var tilfredstillande, og *Samordningsnemnda for skoleverket*, oppnemnd i mars 1947, fekk m.a. til oppgåve å vurdere spørsmålet om tilsyn og kontroll med brevundervisninga. Regjeringa grunn gav dette med at det hadde ”vært atskillig tilfeldigheit ved igangsetting og drift, særlig under og etter okkupasjonen. ... Nettopp en skoleart som brevskolen har særlig stort behov for betryggende kontroll”.⁴ Regjeringa gikk derfor inn for å regulere og kontrollere brevskolane ved lov, og *Lov om brevskolar* vart vedtatt i Stortinget 1948. Det viktigaste argumentet var ”å føre kontroll også med denne form for undervisning, til vern for elevene, lærerne og de gode egenskapene ved brevskoleopplæring”. Etter denne lova måtte brevskolar og brevkurs ha godkjenning frå Departementet. Til hjelp i dette arbeidet oppnemnde Departementet eit brevskoleråd.⁵

¹ Boyesen, 1964, s. 94.

² Boyesen, 1964, s. 106.

³ Boyesen, 1964, s. 106.

⁴ Ot. prp. nr. 36, 1948. *Om lov om brevskoler*.

⁵ Ot. prp. nr. 36, 1948; Lov 12. november 1948 om brevskolar.

Arbeidarpartiet ville opprette ein statleg brevskole, og eit fleirtal i Samordningsnemnda gjekk inn for dette. Tanken hadde blitt reist alt under krigen, og Hjalmar Helgesen, som avløyste Lange som styrar for arbeidarhøgskolen på Sørmarka, tala varmt for statleg brevskole i 1945.⁶ Arbeidarpartiet programfesta saka same året. Men det var delte meiningar i partiet, og ekspedisjonssjef og medlem av Samnemnda for skoleverket, Einar Boyesen, var motstandar av statsskole. Borgarlege politikarar var og stort sett imot, og elleve representantar i Odelstinget røysta imot Lov om brevskolar i 1948 fordi dei ikkje ville ha statleg innblanding. I arbeidarrørsla var situasjonen at ivrige krefter i AOF arbeidde for å opprette ein ny brevskole, og alt 20. juni 1945 vart *Folkets brevskole* konstituert.⁷ Skolen kom i drift frå 1947 og vart organisert som eit partslag av Norges Kooperative Landsforening (NKL), AOF og ei rekkje andre organisasjonar. Denne brevskolen knytte seg altså idemessig til samvirketanken som var eit alternativ til statsdrift og som sosialistane aksepterte som ei muleg løysing for å demokratisere det økonomiske livet. Statleg organisering og samvirkeorganisering var konkurrerende idear – og i dette tilfelle ville ein statleg brevskole bli ein direkte konkurrent til Folkets brevskole. Arbeidarrørsla var altså splitta i valet mellom to gode og akseptable løysingar. Ei mellomløysing var tanken om arbeidsdeling slik at Folkets brevskole skulle ta seg av folkeopplysning, medan ein statleg skole skulle gi tilbod om utdanning i samarbeid med skoleverket. Men usemja førte i praksis til handlingslamming. Spørsmålet om statleg brevskole kom i det heile ikkje opp i Stortinget, og gjennom Brevskolelova i 1948 gikk Arbeidarpartiet i realiteten inn for ei kontrolline og eit ”utdanningens blandingsystem”.⁸ Men det slapp ikkje heilt taket i tanken om ein statleg brevskole, og så seint som i 1951 vart spørsmålet reist på ny av eit offentleg utval. Først i 1953 vart planen endeleg skrinlagt.⁹

Sentrale personar i arbeidarrørsla var inne på tanken at staten skulle satse på å utvikle Folkets brevskole.¹⁰ Men sidan denne skolen viste seg å bli ein rimeleg suksess, vart det truleg også av denne grunn mindre gehør for statleg organisering. Folkets brevskole kom særleg til å bli ei god hjelp i studiarbeidet, og i 1955 hadde Folkets brevskole 44 prosent av i alt 13.000 deltakarar i brevringer. Talet på studieringar som nytta brevringundervisning auka sterkt etter krigen, særleg etter at Stortinget utvida støtteordninga i 1949. Ringdeltakarane fekk da refundert halve kursavgifta når kurset var avslutta (men avgrensa til ein maksimalsats pr. deltakar).¹¹ Brevringen vart derfor ei viktig studieform i den frivillige vaksenundervisninga – og den mest sosiale ved at deltakarane i brevringen sende inn felles oppgåvesvar til retting. NKS la elles til rette for å bruke brevundervisning i arbeidsgrupper som var ein kombinasjon av individuelle studiar og gruppestudiar. Alle deltakarane fekk eit sett av undervisningsbrev, men sende inn individuelle svar på oppgåvene etter at stoffet var drøfta i gruppa.¹²

⁶ Amdam og Bjarnar, 1989, s. 114

⁷ AOF Beretning, 1945-46.

⁸ Amdam og Bjarnar, 1989, s. 117-119.

⁹ Amdam og Bjarnar, 1989, s. 117. Men kravet om ein offentleg brevskole vart tatt opp att seinare av Skolekomiteen av 1965 (Steen-komiteen) i innstilling III, 1970.

¹⁰ Amdam og Bjarnar, 1989, s. 117.

¹¹ Amdam og Bjarnar, 1989, s. 136.

¹² Boyesen, 1964, s. 204.

Brevundervisning, organisert i brevringar, fekk eit særleg stort omfang innafor AOF som hadde eit nært samarbeid med Folkets Brevskole. Men brevundervisninga vart og utbreitt innafor Norges husmorforbund, Bygdefolkets opplysningsnemnd, Bygdefolkets Ungdomsfylking og Nasjonalforeningen mot tuberkulose. I tillegg til NKS nytta desse særleg brevkurs frå *Landbrukets brevskole* (opprett 1947). Seinare kom og *Ellinggaard Brevskole* (opprett 1954) sterkt med i ringarbeidet. NKS fekk etter kvart faste avtaler og samarbeid med ei rekkje studieorganisasjonar og firedobla talet på ringdeltakarar mellom 1954 og 1962.¹³ Brevskolen fekk og ein avtale med lærlingskolar i samråd med Yrkesopplæringsrådet som godkjende eksamenar som NKS arrangerte. Vidare kom det til eit samarbeid med noen framhaldsskolar, og NKS fekk sleppe til med kontaktbesøk på lærarskolane. Før Folkets brevskole kom i drift, hadde NKS også ein avtale med AOF om gruppestudier i m.a. drifts- og yrkesøkonomi. Boyesen hevdar at dette samarbeidet etablerte brevringmetoden etter krigen.¹⁴ Men som vist framfor (kap. 16) var brevringen, eller korrespondansesirkelen som det heitte til vanleg, vel etablert i AOF alt i slutten av 1930-åra..

Derimot kan vi seie at etter 1945 fekk brevundervisninga auka status og vann seg respekt som ei fullverdig undervisningsform. Korrespondanseundervisning hadde oppstått som ”surrogat for muntlig undervisning, men har etter hvert utviklet seg til en undervisningsform som i pedagogisk verdi ofte kan stå fullt på høyde med muntlig undervisning”, skreiv departementet i proposisjonen til lov om brevskolar (1948). Dessutan bygde denne på ”selvvirksomhetens prinsipp”, altså det høgt vurderte idealet om sjøvlværing. Eit positivt tillegg var at brevundervisning kunne kombinerast med kollektiv læring i studieringar, og departementet framheva særleg å kombinere brevundervisning med ”klasseromsundervisning og kringkastingsopplæring”. Det var nettopp dette som skjedde. I tillegg til at brevskolane vart ei støtte for det frivillige opplysningsarbeidet, kom dei til å supplere skoleverket og fylle ut behov for utdanning som skoleverket ikkje dekte. Dei allmenndannande skolane måtte nemleg avvise mange kvalifiserte søkjarar, og i perioden 1954–64 merka NKS størst etterspørsel etter allmennfaglege kurs, inkludert språk. Ei undersøking NKS gjennomførte mellom elevane i 1954 som tok ”Engelsk I”, viste at motivet i stor grad var skoleretta; 45 prosent tok kurset i samband med pågåande skolegang eller for å greie ei opptaksprøve.¹⁵ Samtidig vart det relativt fleire yngre menneske som tok brevundervisning. I 1963 var 65 prosent av elevane i NKS under 25 år,¹⁶ og for mange av desse var brevundervisning truleg eit alternativ til, eller ledd i, ordinær skolegang.

Det var i samtida ei utbreitt oppfatning at brevskolane var først og fremst eit tilbod for bygdene. NKS vart i større grad ein skole for utkantane enn før, men statistikken viser likevel relativt fleire innmeldingar frå byane enn frå bygdene. På den andre sida toppa Finnmark og Troms statistikken over elevinnmeldingar i forhold til folketalet. Innmeldingane frå Oslo minka relativt.

¹³ Boyesen, 1964; Amdam og Bjarnar, 1989.

¹⁴ Boyesen, 1964, s. 204.

¹⁵ Amdam og Bjarnar, 1989, s. 141.

¹⁶ Amdam og Bjarnar, 1989, s. 142.

Tabell 24.1 Elevinnmeldingar NKS 1946 og 1959 i promille av folketalet

	Byane	Bygdene	Finnmark	Troms	Oslo
1946	10,4	6,4	10,8	10,9	8,5
1959	7,6	5,3	10,1	9,0	6,4

Kjelde: Ot. prp. nr. 36, 1948; Amdam og Bjarnar, 1989, s. 143.

At brevundervisning var eit tilbod som bygdene gjorde mest bruk av, er altså ein tvilsam påstand sidan vi heller ikkje kjenner til tala frå andre brevskolar enn NKS. Derimot tyder mye på at kjønnsfordelinga var svært skeiv. I NKS kom over 80 prosent av innmeldingane til kurs i 1946 frå menn, og 2/3 var unge under 30 år. Skilnaden jamna seg etter kvar meir ut, men framleis i 1954 var 73 prosent av elevane menn.¹⁷

24.1 Brevundervisning for sjøfolk

Alt før krigen kunne NKS skryte av å ha elevar frå heile verda. Dei fleste av elevane frå utlandet var sjøfolk. Etter krigen utvida skolen aktiviteten sin mot sjøfolka som gruppe. Ein formidlar og propagandist for studiearbeidet var naturleg nok *Statens Velferdskontor for Handelsflåten*. I 1952 var det blitt over to tusen sjøfolk som tok brevkurs. Dei fleste tok språkkurs (ca. 1.750), og engelsk var det desidert mest populære emnet. Men andre språk, særleg spansk, var og etterspurd. Av andre emne kan nemnast sjømannsfag (119), norsk og rekning/matematikk (89). I 1954 kom så ein avtale mellom tre brevskolar og Velferdskontoret. Etter denne vart det praksis at innmeldinga gikk gjennom "Velferden", og sjøfolka kunne ta brevkurs for halv pris (2/3 av kontantpris etter nye reglar frå 1958). Denne gunstige avtalen rekrutterte enda fleire elevar frå handelsflåten. På eitt skip var over tredjeparten av mannskapet i gang med eit brevkurs i 1955 – kanskje stimulert ved at NKS dreiv eit premieringssystem og premierte t.d. skip som hadde prosentvis flest elevar. I tiårsperioden 1952–62 hadde 23.000 sjøfolk brukt brevkurs som læremiddel, og 2/3 av desse var elevar ved NKS.¹⁸

24.2 Brevundervisning i Forsvaret

I 1950-åra vart ei ny elevgruppe rekruttert til brevundervisning. Det var dei vernepliktige soldatane. Alt under verdskrigen vart det lagt planar for sivil undervisning i Forsvaret, og mot slutten av krigen vart slik undervisning organisert mellom hærstyrkane i Skottland og i "politiforlegningane" i Sverige. Tankegangen hos militære styresmakter var at allmenn opplysning var viktig for å styrke moralen og innsatsviljen hos soldatane. Alle i Forsvaret frå den meinige til den fremste offiseren burde "være à jour med den til enhver tid aktuelle situasjon, slik at de derved kunne være seg bevisst hvorfor de kjempet i de frie nasjoners rekker, og hva de der kjempet for", skreiv Boyesen, som sjølv var involvert i det forsøksvise arbeidet med sivil undervisning under krigen.¹⁹

¹⁷ Ot. prp. nr. 36, 1948; Amdam og Bjarnar, 1989, s. 143.

¹⁸ Boyesen, 1964, s. 185.

¹⁹ Boyesen, 1964, s. 190.

Etter krigen fekk slike argument enda større gjennomslagskraft. Den lange verneplikts-tida som vart innført, gav også grunn til å gi dei tenestepliktige kompensasjon for tapt tid til utdanning. Dessutan vart det argumentert for å gi soldatane noe nyttig å bruke fritida si til. I Stortingsmelding nr. 32 (1945-46). *Plan for en første reising av Norges forsvar* foreslo regjeringa at det skulle setjast av timar i tenestetida til både allmenn undervisning og yrkesopplæring. Dernest foreslo meldinga at øvingsplassane måtte byggje opp eit bibliotek og stimulere til frivillig studiearbeid i fritida og korrespondanseundervisning. Med bakgrunn i denne meldinga oppretta så regjeringa *Forsvarets undervisnings- og velferdskorps* i 1947. Særskilde undervisnings- og velferdsoffiserar fekk ansvaret for å ta seg av undervisnings- og opplysningsarbeid. I 1949–50 gjorde dette korpset ein avtale med ti brevskolar. NKS hadde alt innarbeidd seg på denne marknaden frå 1945 gjennom ein avtale med Forsvarsdepartementet der NKS gav 20 prosent rabatt på kurs som dei vernepliktige tok. Forsvaret dekte halvparten av utgiftene slik at soldatane kunne ta fritidskurs og yrkesnyttige kurs til sterkt reduserte prisar. For NKS betydde avtalene at skolen fekk eit auka tal militærelevar - i alt vel 22.000 innmeldingar frå 1945 til 1955.

Frå 1955 kom så ei ny ordning der sivilopplæring vart eit obligatorisk og fast ledd i tenestetida. Denne omfatta m.a. eit 40 timars kurs i samfunnskunnskap. Soldatar med eit minimum av skolegang og spesielle behov for oppfrisking av elementærkunnskapar, fekk dessutan eit grunnkurs i norsk og rekning som vart organisert som klasseromsundervisning og/eller brevundervisning. I tillegg kunne mannskapa plukke ut så mange kurs dei ville frå ti brevskolar og ta desse gratis i teneste- og fritida. For NKS åleine tydde denne ordninga at talet på innmeldingar frå militære personar steig frå 2 – 3.000 årleg før 1955 til mest 20.000 i 1961. I 1960 kunne NKS feire militærelev nr. 100.000. Sivilopplæringa fekk og ein organisatorisk fellesnemnar for dei tre forsvarsgreinene gjennom *Forsvarets Sivilopplæringsråd* med folkehøgskolestyrar Erling Østerud som første formann.²⁰

²⁰ Boyesen, 1964, s. 189 ff.; Amdam og Bjarnar, 1989, s. 126 ff.

25 AVHALDSOPPLYSNING

Som folkerørsle var avhaldsrørsla i tilbakegang i mellomkrigstida. Det gikk også ut over studiearbeidet. Men i okkupasjonstida fekk rørsla eit nytt oppsving. Både i IOGT og DNT (Det Norske Totalavhaldsselskap) auka talet på studieringar igjen. I IOGT, som var den mest aktive organisasjonen når det gjaldt studiearbeid, kom talet på ringar opp i 274 på det meste under krigen. I DNT og DNGTO (Den Norske Godtemplar Orden) vart det til og med fleire studieringar enn nokon gong før. Medlemstalet i DNT hadde også auka etter nedgangen i mellomkrigstida.

Avhaldssaka stod derfor fram med ny styrke ved inngangen til etterkrigstida. Fredslandsmøtet i Trondheim, august 1945, samla mellom 250 og 300 utsendingar, og om lag 1.000 menneske møtte fram på torgmøtet der statsråd Sven Oftedal heldt hovudtalen. Han kunne vise til røynslene frå krigen om kor skadeleg alkoholen var, og hevda at det var umuleg å leve som sosialt ansvarsbevisst og tenkjande menneske utan eit totalavhaldsstandpunkt.¹ I noen få år fekk også rørsla framgang i medlemstal. I DNT vart toppunktet nådd med ca. 40.000 vaksne medlemmer i 1948. Ungdomsorganisasjonen DNTU hadde da 5.800 medlemmer. Men deretter gikk det tilbake. Arbeidet på lokalplanet svikta. 570 lag stod tilslutta DNT i 1957, men 200 lag var lagt ned. Aktiviteten var neppe stor i alle, for etter ei sanering av medlemsstokken, var det att 18.000 medlemmer i førstninga av 1960-åra.

Nedgangen skjedde trass i at det vart satsa både på rekruttering, opplysningsarbeid og forskning. Avhaldsrørsla kunne heller ikkje skulde på manglande ressursar. Under krigen starta organisasjonane ei innsamling til eit fond, og hausten 1945 vart *Fondet for Forskning og Folkeopplysning* stifta. Det fekk ein grunnkapital på kr. 400.000, og avkastinga gikk til ymse opplysningsarbeid, publisering, foredragshaldarar og kurs. Fondet lønna også årleg ein universitetsstipendiat i alkoholspørsmål.² Seinare tok staten ansvaret for alkoholforskinga ved å opprette *Statens institutt for alkoholforskning* i 1959.

Det første landsmøtet i DNT drøfta tanken om å skipe eige forlag, og *Forlaget Ariel A/L* vart stifta i 1946. Same året gikk landsmøtet inn for å kjøpe eigedomen Solbakken i Sør-Odal, og Solbakken folkehøgskole kom i gang frå hausten 1946. Under krigen vart spørsmålet om sekretærstillingar drøfta, og etter 1945 gikk organisasjonane saman om å tilsette sju riksinstruktørar. Samstundes vart det sett i gang vervekkampanjar med ei ærgjerrig, men urealistisk målsetjing om å få 10.000 nye medlemmer fram til 90-årsjubileet i 1949. Ungdomsorganisasjonen DNTU arrangerte agitasjonsveker i 1945 og 1950 med spreing av aviser og brosjyrar, og deltok i aksjonen *Fritid fri for fyll* 1955 - 57 som Statens ungdomsråd sette i gang. Organisasjonane prøvde også etter evne å markere avhaldssaka på den årlege Dagen for folkeedruskap.

¹ Fossgard, 1984, s. 176.

² Folkelig kulturarbeid, 1958, s. 240.

Avhaldsrørsla var som før ei pressgruppe overfor Storting og regjering og hadde tradisjonelt hatt sterk politisk støtte i Stortinget. Det gjaldt langt på veg også etter krigen. Ei kampsak for avhaldsrørsla var forbod mot rusdrikkreklame, men det vart først gjennomført i 1977 (og da inkluderte forbodet også tobakksreklame). Eit fleirtal i regjeringa ville oppheve forbodet mot å servere brennevin på laurdag, men i Stortinget fekk avhaldsfolket fleirtal for å oppretthalde forbodet. Derimot tapte dei kampen om at dette forbodet skulle gjelde turist- og høgfjellshotell. Ei anna stor stridssak etter krigen var folkeavrøystingar om brennevinsutsal og sal av vin og øl. Avhaldsrørsla hadde fått gjennom at desse skulle vere bindande og greidde å halde talet på utsal på om lag same nivået som før. Elles arbeidde avhaldsorganisasjonane for det alkoholfrie alternativet, og i 1951 vart det oppretta eit fond for alkoholfrie hotell, restaurantar og kafear der staten gikk inn med tilskott. Avhaldsorganisasjonen fekk og gjennom, og med støtte frå m.a. Noregs Ungdomslag og Noregs Mållag, at alkoholbruk skulle vere forbode i dei nye statsstøtta samfunnshusa.³

25.1 Studiearbeidet

I tillegg til opplysningskampanjar og utoverretta agitasjon, prøvde avhaldsrørsla å byggje ut studiearbeidet på det grunnlaget som var lagt før med Rolv Skre si *Handbok i studiearbeid* (1944) og Arent Midtbø *Handbok for studieringer* (1946). I det indre skolerings- og opplysningsarbeidet var ein og naturleg nok opptatt av alkoholspørsmålet, men avhaldsrørsla hadde alltid sett dette inn i eit større samfunnsperspektiv. Avhald var del av eit livs- og samfunnssyn og knytt saman med arbeidet for fred, demokrati og eit sunt folk. Målsetjinga for avhaldsrørsla var å ”omskape tilhøva i samfunnet, oppdra et sterkt og edruelig folk”. Etter krigen var ikkje desse oppgåvene blitt mindre enn før: ”Verda skal bygges opp på nytt, og da må den bli bedre enn før”, skreiv Midtbø i Handboka. I tråd med deira svenske læremeister, Oscar Olsson, var studiearbeidet lekk i folkeopplysning som sikta mot heile folket. Avhaldsrørsla gav dette tre tydingar. For det første skulle opplysninga gi kunnskap for samfunns- og arbeidsliv, og mange la vekt på at formålet var å skape gode medborgarar som kunne trygge og utvikle demokratiet. ”Folkestyret kviler på god folkeopplysning”, sa Midtbø, og tida kravde meir opplysning enn folkeskolen og eventuelt ein framhaldsskole kunne gi. Det måtte ”fortsette blant voksne. ... De voksne trenger yrkeskunnskap, og de vil vite mer om seg sjølv og verda omkring seg, de har trang til utvikling og fremgang”. For det andre la avhaldsrørsla vekt på det karakterdannande aspektet, ”å skape sannhets-søkende, gode og karakterfaste mennesker”. Det fanst ei sterk opplysningsoptimisme og tillit til kunnskapens personlegdomsdannande verdi, men det var meir fellesskapet om studiearbeidet enn sjølv kunnskapsinnhaldet som fremja ånds- og karakterutviklinga. Derfor kunne Midtbø seie at ”kunnskapane i studiearbeidet er ikkje det viktigste. Langt viktigere er den ånd og stemning som ligger over arbeidet, og som skaper åndelig fornyelse og en riktig livsinnstilling”.⁴ Dessutan kunne studieringarbeidet med eit møte kvar 14. dag ikkje bli så mye utdanning i kvantitativ forstand. Det kvalitative betydde meir, og utbyttet var kanskje mest at studieringen skapte lærelyst og interesse for kunnskap. Ei tredje tyding var at folkeopplysande studiearbeid var ei fri og frivillig

³ Fossgard, 1984, s. 189.

⁴ Midtbø, 1950, s. 20.

verksemd. Det hadde plass til alle, og det stod alle fritt å velje kva dei ville arbeide med og korleis dei ville drive arbeidet.

Men avhaldsrørsla hadde ei klår verdiforankring slik at studiearbeidet mellom vaksne på mange måtar var ei forlenga oppseding. Studieringen var ein god skole for medlemmene, "vårt beste våpenverksted ... et moderne, virksomt hjelpemiddel til å fremme de idéer samskipnaden kjemper for, og samtidig et middel til å sysselsette, aktivisere og oppdra medlemmene". Idealet var sjølvoppseding og sjølvopplysning i tradisjonen frå Oscar Olsson. Studieringen skulle gi stimulans og lyst til å arbeide vidare på eiga hand, for det "det er sjølvverksemda som må til om resultatet skal bli godt". Dersom deltakarane var ivrige og uthaldande til å arbeide mellom møta, kunne dei nå langt. Pioneren Asbjørn Kloster var eit døme på ein som hadde nådd langt gjennom sjølvstudium.⁵ Men fellesskapet var alltid viktig i avhaldsrørsla og var garantien for ei "allsidig og sunn utvikling". Slik som i arbeidarrørsla var studiearbeidet derfor ei form for kollektiv sjølvopplysning. Fellesskapet med andre var særleg viktig for dei unge til å kome på rett spor i livet.

Eit trekk ved avhaldsrørsla var trua på den kommunikative og rasjonelle fornuft i Habermas sin forstand. Det vil seie at dersom ein følgde fornuften og vedtatte reglar som sikrar fri diskusjon, kunne ein kome fram til saklege løysingar og felles semje.⁶ Det var også slik demokratiet skulle fungere. Det var gjennom fri debatt ein oppøvde kritisk sans, evne til å tenke gjennom spørsmål og ta stilling til dei. "Opplysning og evne til å tenke sjølv vil alltid være den beste motvekt mot lettkjøpt og skadelig propaganda", heiter det hos Midtbø. Studieringen var den høvelegast arenaen for å ta opp store, livsviktige problem og stridsspørsmål.

"Nettopp der kommer kameratenes velvillige hjelp, deres røynsle og kunnskaper til sin rett. ... Kan det gå an å slåss om et spørsmål i avisene, på store møter, mann og mann imellom, må det være klart at de også kan drøftes av gode kamerater, og nettopp der er det von om å komme til et saklig og godt resultat."⁷

Desse synsmåtane og tilslutninga til ei diskursiv (deliberativ) demokratioppfatning⁸ delte avhaldsrørsla langt på veg med arbeidarrørsla, norskdomsrørsla og fleire folkeopplysningsorganisasjonar. For dels hadde desse overlappende medlemskap, og dei delte same normative førestellingar om studiearbeid og folkeopplysning. Men som det seinare er innvendt mot tenkinga til Habermas, er tilvisinga til den saklege fornuften bygd på innebygde normer som er forankra i eitt gitt hegemoni.⁹ I trua på kunnskapen si makt ligg ei autoritær haldning som uttrykker at den som har dei beste kunnskapane og argumenta, kan avslutte den politiske diskursen.¹⁰ Den makta som ligg i dei betre argumenta, gir makt til dei som eig desse argumenta. Den som avgjer reglane for diskursen, vil og kunne påverke utfallet. Som tidlegare peika på (kap. 10) la avhalds-

⁵ Christiansen, 1984, s. 249.

⁶ Habermas, 1999.

⁷ Midtbø, 1950, s. 16–17.

⁸ Eriksen (red.), 1995.

⁹ Mouffe, 1993 og 2000.

¹⁰ Jmf. Lyotard (1984) som oppfatta opplysningsprosjektet som autoritært i sitt vesen.

rørsla sterk vekt på ei fast organisering av dette studiearbeidet. Studiearbeidet skulle drivast planmessig og metodisk. Møta i studieringen skulle m.a. sjå til at heimearbeidet var ”riktig utført”.¹¹ Men det planmessige og rituelle kunne opne for meir styring ovanfrå enn reell deltakarstyring.

I samsvar med den ideologiske hangen til plan og organisasjon sørgde avhaldsrørsla for å forankre studiearbeidet i ansvarlege organ. I 1938 hadde IOGT, DNT og DNGTO gått saman om å skipe *Fråhaldsfolkets Studienemnd*, og etter krigen slutta resten av organisasjonane i rørsla seg til. Studienemnda vart bindelekkjen mellom dei og tok på seg å arrangere studiekurs og utarbeide studieplanar og studiemateriell. Dei første studieplanane dreidde seg naturleg nok om ymse sider ved edruskapsarbeidet, men studienemnda gav etter kvart ut studieplanar om samfunnsliv, psykologi og litteratur. Studienemnda gav under krigen ut eit brevkurs i aktuelle samfunnsspørsmål, særleg alkoholproblemet, men etter krigen overtok Folkets brevskole dei fleste brevringane med kurset *Vi diskuterer alkoholspørsmålet*. Studienemnda sende og ut fleire småskrifter med oppfordringar om å bli med i studieringar.¹²

Som før krigen var det IOGT som hadde størst aktivitet. På det meste – i 1957–58 – hadde organisasjonen vel 200 studieringar i arbeid. DNT var oppe i 74 studieringar i 1951–52, men talet svinga omkring 50 resten av 1950-åra. Medrekna studieringane i andre avhaldsorganisasjonar var det maksimale talet vel 300 ringar i 1957–58, men deretter minka talet raskt. Langt frå alle ringane oppfylde vilkåra for statstilskott, og avhaldsrørsla fekk berre seks prosent av statstilskottet til studiearbeid. Studieaktiviteten minka altså i takt med at medlemstalet i organisasjonane gikk tilbake.¹³

Studieringen hadde ei heilt dominerande stilling i studiearbeidet i avhaldsrørsla. DNTU prøvde å ta opp att tiltaket frå mellomkrigstida med å arrangere ein sommarskole, men lukkast ikkje alle år å få nok interesserte deltakarar. Men det vart litt lettare da ein kunne bruke Solbakken folkehøgskole til sommarkurs.¹⁴ Her arrangerte m.a. DNT studieleiarkurs da departementet opna for tilskott til slike i slutten av 50-åra. DNT var ein av dei mest aktive organisasjonane til å nytte seg av denne tilskottsordninga.

¹¹ Midtbø, 1950, s. 17.

¹² Midtbø, 1969.

¹³ Statistiske opplysningar om studieringar er henta frå *Folkelig kulturarbeid*, 1958 og årsmeldingane frå AOF.

¹⁴ Fossgard, 1984, s. 190.

26 NORGES HUSMORFORBUND

Norges Husmorforbund opplevde som fleire andre organisasjonar i okkupasjonstida at kontora deira vart tatt av tyskarane, og oppsamla pengar og heile arkivet vart borte. Til og med lageret av medlemsnåler, nettopp innkjøpt for 5000 kr. før krigen, var tatt og omsmelta til matreiskapar. Men dei gamle leiarane med Marie Michelet, Amalie Øvergaard og Marie Worsøe i spissen, tok optimistisk fatt igjen. Alt 14. mai innkalla den sitjande leiaren, Øvergaard, til det første arbeidsstyremøte. Landsmøte vart halde om hausten 1945, og foreiningslivet kom rakst i gang over heile landet. Laga slutta seg saman i større regionlag som dels følgde fylkesgrensene, men noen av dei største vart delte i to eller tre. Talet på lag steig til om lag 1.300 med 65.000 medlemmer i 1950-åra.

Gjennom organisasjonen sin stod husmødrene fram etter 1945 med større sjølvkjensle enn før. Dei ville vere med å gjenreise landet, og dette målet vart satt som første punkt i dei nye lovene for Husmorbundet.¹ Norges husmorforbund ville bli oppfatta som ein yrkesorganisasjon og kravde respekt og vyrdnad for husmora sitt arbeid. Som einaste organisasjon som spesifikt representerte husmødrer, kravde Husmorforbundet med god grunn å bli representert i dei ulike utval, komitear og råd som vart nedsett etter krigen. Det kravde også å få eit eige departementet for heimen, men måtte nøye seg med ein konsultativ statsråd for heimens saker.² For aldri før hadde husmødrene hatt ei sterkare stilling i samfunnet enn i etterkrigstida fram til 1960-talet. For det første vart husmødrene ei sentral gruppe i det nye forbruksmønsteret som vaks fram og som reklamen i auka grad vende seg til. For det andre vart identifikasjonen med husmorrolla styrkt - noe som Husmorforbundet sjølv medverka til. For det tredje var det svært mange som rekna husmoryrket som sin leveveg. Talet på yrkesaktive kvinner over 15 år gikk litt ned mellom 1946 og 1960, medan talet på husmødrer steig kraftig. I 1930 utgjorde husmødrene vel 42 prosent av alle kvinner over 15 år, og i 1960 heile 55 prosent.³

Det var ikkje vanskeleg å argumentere for at det var fulltids jobb å vere husmor når ein rekna med alle arbeidsoppgåvene som kvinnene tradisjonelt tok seg av. Eit par undersøkingar over arbeidstid viste at husmødrene hadde meir enn normal arbeidstid. Den eine var ei spørjeundersøking til 700 husstandar utført av husmorforbundet i 1949, og denne kom fram til ein gjennomsnittleg arbeidstid på 13 timar. Den andre i 1950 følgde 38 Oslo-hushaldningar som førte nøye tidsrekneskap over to veker. Resultatet her viste gjennomsnittleg 10 arbeidstimar pr. dag.⁴

26.1 Saker

For ein organisasjon som kunne rekne halvparten av alle vaksne kvinner som si målgruppe, var det ei mengde saker å arbeide for. Fleire var gjengangarar frå

¹ *Norges Husmorforbund 1915–1955*, 1958, s. 52.

² *Norges Husmorforbund 1915–1955*, 1958, s. 64.

³ *Historisk statistikk 1968*, tabell 17, s. 36–37.

⁴ *Norges Husmorforbund 1915–1955*, 1958, s. 107.

mellomkrigstida som t.d. husstelloplæring i folkeskolen. I ein resolusjon til Stortinget i 1951 uttalte landsmøtet i Husmorforbundet at det ”ser en snarlig gjennomføring av skoleloven av 1936 med obligatorisk skolekjøkkenopplæring i bygd og by for å være av vital betydning for hele vårt folk”.⁵ Men når dette vart gjennomført, ville det gamle kravet om obligatoriske husmorskolar bli uaktuelt. Eigne husmorskolar hadde likevel sin plass i skolesystemet, meinte Husmorforbundet, og søkinga til dei auka etter krigen.⁶ Husmorforbundet ville ha vidare utbygging og kravde at staten måtte ”tre støttende til ved reising av nye husmorskolar utover landet”.⁷

Ei anna sentral sak var arbeidet for å gi husmødrer høve til ferie. Kravet om ferie reiste spørsmålet om å utdanne husmorvikarar, og Husmorforbundet sette sjølv i gang to husmorvikarskolar. Det fekk også laga ein film om husmorvikaren ”som gjorde stor lykke” på kommunale kinoar.⁸ Men det var ikkje alle som kunne ta ferie, for ferielova av 1947 gav berre lovfesta rett til ferie for lønsmottakarar, og det følte Husmorforbundet var ein stor urett. ”Det må arbeides målbevisst for å gi stadig flere husmødre muligheter for ferie – så å si utenfor loven”, skreiv Husmorbladet i 1949. Forbundet nedsette derfor ein eigen feriekomiteé og arrangerte sjølv feriekurs for husmødrer. Her vart ferie kombinert med meiningsfulle aktivitetar som foredrag om kunst og andre emne, husmorgymnastikk, utflukter og studiarbeid. Lokallaga løyvde pengar til husmødrer for å kunne delta, og utover i 1950-åra kom tilskott frå Statens Feriefond og ekstraløyvingar frå Stortinget. Stortinget vedtok dessutan i 1953 at det skulle opprettast eit Husmorferieutval i tilknytning til Statens Ferieråd. Husmorforbundet vart naturlegvis representert i dette utvalet.⁹

Husmorforbundet dreiv også ei rekkje barnehagar, og meir enn halvparten av dei 163 barnehagane i 1960 var ”Husmødrenes barnehager”. Det heldt fram arbeidet med arbeidsstover for barn, og i etterkrigstida vart dette tiltaket no også motivert med at det løyste fritidsproblemet for barn og unge. Ved midten av 1950-talet hadde forbundet 224 arbeidsstover.¹⁰

Husmorforbundet tok og opp igjen sitt tidlegare arbeid for eit betre kosthald og ernæring, m.a. i samarbeid med Statens Kornforretning og omsetningsentralane i landbruket. Mye av dette arbeidet var retta mot barn, og gjennom foredrag og demonstrasjonar rundt omkring i store deler av landet, nådde forbundet fram til tusenvis av husmødrer og skolebarn.¹¹

I 1930-åra var rasjonelt husstell blitt eit slagord innan husmororganisasjonen, og etter krigen kom mye nytt hushaldningsutstyr og nye maskiner som ytterlegare kunne rasjonalisere husarbeidet. Husmorforbundet ivra for modernisering og arrangerte rasjonaliseringskurs, demonstrasjonar og deltok på varemesser. Eit propagandatiltak for

⁵ *Norges Husmorforbund 1915–1955, 1958*, s. 114

⁶ Fuglerud, 1980, s. 121.

⁷ *Norges Husmorforbund 1915–1955, 1958*, s. 115.

⁸ *Norges Husmorforbund 1915–1955, 1958*, s. 118.

⁹ *Norges Husmorforbund 1915–1955, 1958*, s. 216–18.

¹⁰ *Norges Husmorforbund 1915–1955, 1958*, s. 64 og s. 213

¹¹ *Norges Husmorforbund 1915–1955, 1958*, s. 84.

moderne forbruksvarer, saman med Norges Kjøpmannsforbund var ”Hva vi vil” toget i 1953 som besøkte 80 stader med eit tipp topp moderne kjøkken og alle slags tekniske hjelpemiddel for husarbeidet utstilt i to jernbanevogner.¹² Ein eigen modellkjøkkenkomité var nedsett alt i 1946 og hjelpte husmødrer ”med råd og tegninger til modernisering av deres personlige arbeidsplass.” Det var i praksis umuleg å hjelpe alle medlemmer, og landsstyret skulda på at økonomien hindra husmorforbundet ”å ta de store løft som i dag skal til for å yte effektiv opplysning og demonstrasjon av husmorens arbeidsplass.” Men det er neppe tvil om at organisasjonen var med på, i allianse med industrien, å påskunde moderniseringa og endre forbruksmønsteret. Leiarane var også nøgde med at utviklinga hadde tatt ”en lang vei fra de snekkerlagede og ofte nokså tilfeldige enkeltkjøkkener til dagens standardiserte seksjonskjøkkener, bygget på vitenskapelige arbeidsstudier og målinger”. Og dei konstaterte - utan kritiske atterhald - at ”fremstilling av det moderne mønsterkjøkken av i dag er blitt storindustriens sak, med masseproduksjon og kostbare salgsutstillinger”.¹³

Som talerøyr for ein stor del av norske kvinner, måtte Husmorforbundet vere strengt nøytral i politiske og andre stridsspørsmål. Det kunne vere vanskeleg nok, også i forbrukarspørsmål. Da eit forbrukarråd vart oppretta i 1953, var Husmorforbundet redd for at interessemotsetningar mellom forbrukarar skulle skape problem i rådet og understreka at det måtte halde seg ”strengt på det rent sakligvidenskapelige plan” og det ”varetekniske”. Men samfunnsynet som dominerte i forbundet var konservativt. Det tok klart standpunkt for ein kristen etikk og ville styrke kristendomsundervisninga i skolen slik at denne skulle ”gi de unge en positiv innstilling til kristendomen og ta sikte på det karakterdannende i kristen retning”. Forbundet var på vakt mot alle nedbrytande krefter mot heimen og ekteskapet og reiste krav til NRK om ”skjerpet kritikk av underholdningsprogrammene” og til Filmdirektoratet om ”skarpere kontroll av filmer som vises for barn”.¹⁴ Husmorforbundet stod for vern av det beståande, for samarbeid og samfunnsarmoni med heimen som samfunnets kjernecelle og grunnvoll.

”Vårt arbeid er ikke lenger en isolert husmorsak, men en av tidens viktigste samfunnssaker. Målet er samarbeid med beslektede organisasjoner, med statlige og kommunale myndigheter”,

sa leiaren Alette Engelhart i 1948.¹⁵ Husmorforbundet tok og initiativet til ei felles samarbeidsnemnd for kvinneorganisasjonane, og *Norske Kvinners Samarbeidsnemnd* eksisterte i noen år. Men organisasjonane var for ulike til at samarbeidet kunne halde, og i 1952 vart nemnda oppløyst.¹⁶

26.2 Studiearbeid

Studiearbeidet var laust organisert før krigen, og Husmorforbundet verka i stor grad gjennom foredrag, kurs og demonstrasjonar. Etter 1945 kom regulært og organisert

¹² *Norges Husmorforbund 1915–1955, 1958*, s. 99 og 123–24.

¹³ *Norges Husmorforbund 1915–1955, 1958*, s. 230.

¹⁴ *Norges Husmorforbund 1915–1955, 1958*, s. 79–70 og 83.

¹⁵ *Norges Husmorforbund 1915–1955, 1958*, s. 95.

¹⁶ *Norges Husmorforbund 1915–1955, 1958*, s. 54.

studiearbeid i gang, og Ella Selmer vart utpeika til å organisere og leie dette. I tre år reiste ho rundt over store delar av landet og heldt korte kurs om korleis ein skulle starte og drive ein studiering. Da Ella Selmer trekte seg tilbake i 1947, gikk arbeidet over til Nora Schjander. Husmorforbundet danna da eit eige studieforbund leia av ein studiekomité på fem medlemmer. Veteranen Marie Michelet såg det slik at ”husmorens åndelige innflytelse ... (er) en avgjørende faktor for samfunnets bevaring”,¹⁷ og Schjander følgde i det same konservative spor. Verdien av studiearbeid formulerte ho slik:

”For husmoren er det viktig at hun kommer ut av isoleringa, for mannen har det meget å si at kona kan dele interessene hans, og for barna spiller det en vesentlig rolle at moren er vidsynt og kan følge med tiden.”¹⁸

Mottoet for studiearbeidet var *Viten – vidsyn – venner*. Både dette som sjølve organiseringa var eigentleg berre middelet til det større målet som var å gi husmødrene åndeleg utvikling. Leiarane argumenterte for at husmødrene måtte få ein større del i utdanningsgoda, for dei hevda at husmødrene var den yrkesgruppa som hadde minst allmenn- og yrkesutdanning. Utdanning og opplysning var ei velferds sak og ikkje primært for ”økonomisk vinnings skyld. Men ... for dets egenverdi og den selvrespekt det gir”.¹⁹

Leiarane ville også skape ein slagkraftig organisasjon som kunne fremje dei særskilde husmorsakene og oppmuntra særleg laga til å studere organisasjonsarbeid. Dette emnet toppa også lista over ulike emne først på 1950-talet. Til hjelp i dette temaet sørgde Husmorforbundet for å utarbeide boka ”Lær din organisasjon å kjenne” som det gav ut i 5.000 eksemplar. Ein annan publikasjon var brosjyren ”Husmorbevegelsen, dens ide og organisasjon”. Husmorforbundet sentralt arrangerte elles ei rekkje leiarkurs, kurs i familiekunnskap og arbeidde sterkt for at kvar krins måtte ha ein studieleiar. Arbeidet gav og resultat. Frå om lag 80 studieringar i 1947 steig talet til 400 i 1952. I 1955–56 var dette talet dobla, og bortimot 7.000 husmødrer deltok da i ein studiering.²⁰

Med denne veksten vart emnevalet breiare. Kvinnene studerte m.a. kommunalkunnskap, sosialpolitikk og emne innafor samfunnslære og kasta seg over studiar av FN og internasjonale spørsmål. Men kanskje mest populært var humanistiske emne som psykologi, religion og litteratur.²¹ Husmorforbundet vart i 1950-åra ein av dei store og aktive organisasjonane som dreiv studiearbeid, og det førte og til at forbundet var representert i Samnemnda for studiearbeid, i redaksjonsnemnda for bladet *Studienytt* og i arbeidsutvalet i Statens folkeopplysningsråd.

I tillegg til denne meir innoverretta studieaktiviteten heldt Husmorforbundet fram med å arrangere foredrag, kurs og demonstrasjonar. Tal frå 1951 viser noe av omfanget: 1.728 foredrag, 792 demonstrasjonar og 747 kurs. I noen krinsar fekk husmorlaga eigne hus.

¹⁷ *Norges Husmorforbund 1915–1955, 1958*, s. 233.

¹⁸ *Studienytt*, nr. 2, 1952.

¹⁹ *Studienytt*, nr. 5, 1965.

²⁰ *Norges Husmorforbund 1915–1955, 1958*, s. 233–36.

²¹ *Norges Husmorforbund 1915–1955, 1958*, s. 233–36; *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 184.

Somme stader var laga tilslutta folkeakademiet, noen stader var kontakten sterk til folkehøgskolane, og andre stader kunne dei samarbeide med arbeidarkvinnelag. Noen utmerka seg med å drive pengeinnsamling og støtte til sosialt arbeid. Mange lag dreiv også ymse kulturelle aktivitetar, og fleire hadde eige sangkor.²² Eit bindeledd mellom alle lag var *Husmorbladet* som vart fast medlemsblad i 1950-åra og gikk ut til alle medlemmene. Også det var eit opplysningstiltak.

²² *Norges Husmorforbund 1915–1955, 1958, 137–198.*

27 FRIUNDERVISNINGA

Studentersamfundets Fri Undervisning var før krigen etablert i Oslo (1864), Trondheim (1914) og Bergen (1935), men måtte som mesteparten av organisasjonslivet innstille under andre verdenskrig. Undervisning vart gitt fram til og med våren 1941 i Oslo, men så var det stopp.¹ Etter 1945 var det å byrje på nytt, men det tok noe tid før Friundervisninga kom i gang igjen. Styret for Friundervisninga i Oslo kom saman om hausten 1945, men undervisninga både i Oslo og i Trondheim kom først i gang i vårsemesteret 1946–47 med 5–600 deltakarar på kvar av stadane.

Oppstarten i Oslo etter krigen var altså relativt beskjeden. For det var eit problem både å skaffe undervisningslokale og nytt undervisningsmateriell til å erstatte det som var blitt borte under okkupasjonen. Dessutan var det spørsmål om økonomi. Lærarar hadde dels undervist gratis i Friundervisninga, men etter krigen vart det endeleg vedtatt å gi lærarane timelønn. I Trondheim skjedde dette formelt først frå 1953.² Samtidig vart det nødvendig å lønne ein sekretær til å administrere og organisere arbeidet. Friundervisninga vart dermed i større grad avhengig av økonomisk støtte dersom undervisninga framleis skulle vere tilnærma fri eller i alle fall billig. Kommunane hadde før krigen gitt tilskott, men etter 1945 var det også naturleg å vende seg til staten. Statens Folkeopplysningsråd gikk inn for statsstøtte, og i 1948 kom nye reglar for statsstøtte. Desse opna for tilskott til landsomfattande studieorganisasjonar pluss tilskott til å lønne studieleiingar og til å drive kveldsskolar. Friundervisninga i Oslo handla raskt, og fekk oppretta *Norske Studenters Friundervisning* slik at ein alt i 1948 kunne få det første statstilskottet. Takka vere offentlege tilskott kunne ein derfor byggje ut administrasjonen med studierektor, eigen studieseekretær og studielektorar på nye stader der Friundervisninga vart etablert. Desse studielektorane vart i røynda dei første fast tilsette lærarane i vaksenopplæringa.³

Om starten var beskjeden, er utviklinga etter 1948 karakterisert som ”eksplosjonsaktig”. Friundervisninga spreidde seg først til tettstader kring Oslo og deretter til andre byar og tettstader i heile landet. I 1958 var det i alt 60 avdelingar under Norske Studenters Friundervisning. Dette førte til at Friundervisninga frigjorde seg frå tilknytninga til studentarsamfunn og studentar. Lærarane vart i staden rekrutterte frå skoleverket på staden. Dei vart også mange; berre i Oslo hadde Friundervisninga i 1953 mellom 250 og 300 lærarar. Det betyr at aktiviteten og talet på deltakarar auka raskt. Haustsemesteret 1953 var registrerte deltakarar i Oslo kome opp i 8.000.⁴ Deretter var veksten noe mindre. Hausten 1960 var det påmeldt ca. 10. 000 deltakarar, og i heile landet hadde Friundervisninga om lag 40.000 deltakarar.⁵

¹ *Studentersamfundets Fri Undervisning 100 år*, 1964, s. 77–79.

² *Friundervisningen i Trondheim 1914–1974*, 1974.

³ *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 399 ff.; *Studentersamfundets Fri Undervisning 100 år*, 1964, s. 87–88; - *Over hele landet*, 1988, s. 17.

⁴ *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 402.

⁵ *Studentersamfundets Fri Undervisning 100 år*, 1964, s.119. Statistikken s. 146 opererer med elevtal pr. skoleår (haust- og vårsemesteret) og denne viser mellom 18.000 og 19.000 deltakarar i åra 1958–61.

Tradisjonelt var deltakarane fordelt på klasser, og klasseundervisning var assosiert med målretta læring. Talspersonar for Friundervisninga såg det seinare som "friundervisningens viktigste innsats at det førte undervisningen, kveldsskoleklassene, inn i voksenopplæring".⁶ Men det var studieringen som hadde størst framgang etter krigen og vart den karakteristiske arbeidsforma i vaksenopplæringa, og Friundervisninga tillempa seg i aukande grad denne. Omvendt kan vi altså seie at vaksenopplæringa førte studieringen inn i Friundervisninga. I praksis tydde det at undervisninga la opp til større grad av eigenaktivitet og opna meir for diskusjon. Studiegruppene, som dei vart kalla i Friundervisninga, vart ein mellomting mellom klasse og studiering. Dei kunne ha opp til 22 deltakarar, altså fleire enn tradisjonelle studieringar, og var truleg oftare enn desse styrt av ein lærar som la stoffet til rette.⁷ Slik som i AOF vart det altså ei flytande grense mellom studiering og kveldsskole. Valet mellom studiegruppe, lærarring eller klasse var dels avhengig av emne. I språk-undervisninga dominerte tradisjonell klasseundervisning, medan undervisninga i samfunnsfaglege og andre emne ofte vart organisert som studiering.

Mange lærarar følte dei mangla både kunnskapar og erfaring i å undervise vaksne, og Friundervisninga satsa i auka grad på skolering av lærarar. Leiinga i Oslo søkte kontakt med Folkeuniversitetet i Sverige og Danmark og lærte meir om å drive vaksenundervisning gjennom besøk, kontaktmøte og ikkje minst gjennom regelmessige studieleiar-kurs arrangert vekselvis i Sverige og Norge. I 1950-åra kom også helgekurs for å nå fram til fleire lærarar. Pedagogisk opplæring og kontroll skjedde elles på fagseksjonsmøte og gjennom inspeksjon av undervisninga. Frå 1956 vart det sett krav om at lærarane måtte ha pedagogisk utdanning for å få lønsopprykk. Utviklinga i 1950-åra ved Friundervisninga i Oslo er i det heile kjenneteikna av pedagogisk debatt som sette vaksenundervisning og vaksenpedagogisk forskning på dagsorden. Det var nettopp frå dette miljøet at vaksenundervisning var lyfta fram og tatt opp som universitetsemne med dei første kursa i vaksenpedagogikk ved Universitetet i Oslo frå 1958 som eitt resultat.⁸

I 1950-åra vart målsettinga for Friundervisninga ivrig debattert, særleg i Oslo. Kven skulle organisasjonen arbeide for, og kva var formålet for undervisning og for læring? Det var ei rotfesta haldning at Friundervisninga skulle vere nøytral i høve til politiske og andre stridsspørsmål. I snever forstand var Friundervisninga utan ideologi. Arbeidet var forankra i eit liberalt utdanningssyn om at kunnskapen hadde ein eigenverdi. Å opplyse, formidle eller overføre kunnskap var sjølve målsettinga og hovudsaka. Men nettopp vekta på formidling førte til fokusering på metodar og midlar for å gi best muleg effektiv undervisning. Som nemnd var det Friundervisninga som interesserte seg mest for vaksenpedagogikk. Men kva ein skulle undervise om, måtte deltakarane avgjere. Friundervisninga var slik etterspørselsstyrt. Vi kan derfor i stor grad rekne med at tema og emne følgde utbreidde interesser hos lærelystne vaksne innafor rammene for kva det var mulig å skaffe kvalifiserte lærarar til. Tradisjonelt gav Friundervisninga studietilbod

Talet på personar var truleg vel halvparten av deltakarartalet, dvs at 40.000 deltakarar betyr vel 20.000 personar.

⁶ Ingelise Udjus i – *Over hele landet*, 1988, s. 29.

⁷ *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 396.

⁸ Sjå artiklane til Knut Dahl Jacobsen og Hallgjerd Brattset i *Studentersamfundets Fri Undervisning 100 år*, s. 105 ff. og s. 123 ff.

innafor skolefag, og reorganiseringa etter krigen held fram i same sporet. Språk-undervisning hadde ein dominerande plass. Før krigen var det mange klassar i tysk, men tyskundervisning vart lite etterspurt etter krigen. I staden overtok engelsk, og hausten 1950 gikk over 40 prosent av dei vel 6.000 deltakarane i Oslo på engelsk-kurs.⁹ Interesse for å lære engelsk heldt fram, og totalt for heile landet hadde vel tredjeparten av kveldsskoleklassane engelskundervisning i siste halvdel av 50-talet. Legg vi så til andre framande språk og norsk, utgjorde språkundervisninga om lag 2/3 av undervisningsaktiviteten.¹⁰ Men ”i 1950 startet mer hobby-betonte tilbud”, heiter det frå Friundervisninga i Trondheim,¹¹ og ein generell trend innafor Friundervisninga er at det fritids- og hobbyretta fekk relativt større plass. Men det mest karakteristiske for etterkrigstida er at spekteret av fag og emne vart så mye større.

I 1952 gjorde Egil Nilsen ei spørjeundersøking mellom deltakarane i Friundervisninga i Oslo. Han fekk svar frå vel 2.000 personar som hadde møtt opp til undervisninga den 7. veka i vårsemesteret og rekna med han fekk eit representativt utval av alle 6.750 deltakarane denne våren.¹² Frå denne og andre undersøkingar¹³ kan vi trekkje følgjande konklusjonar:

- Kvinnene var i fleirtal mellom deltakarane i Friundervisninga. I 1952 var 63 prosent kvinner. For dei fleste år viser statistikken enda større prosenttal, slik at det jamt over var 2/3 kvinner mellom deltakarane i Friundervisninga i Oslo. Også andre stader var kvinnene i fleirtal, bortsett frå på nye industristader med stort mannsoverskott som Mo i Rana og Årdal. Men fordelinga mellom menn og kvinner varierte mye etter fag; kvinnene utgjorde eit stort fleirtal på språkkursa (74 prosent i 1952) og kurs i psykologi, medan det var flest menn i klasser for realfag og handelsefag (59 prosent).
- Før krigen var deltakarane i Friundervisninga i stor grad ungdom. I 1918 var t.d. over halvparten av alle under 20 år, og berre ti prosent var over 30. I 1938 var fjerdeparten over 30 år, i slutten av 1940-åra tredjeparten og i 1952 halvparten. Det var altså ein klar tendens til stigande gjennomsnittsalder. Men ein påfallande skilnad mellom kvinner og menn var at deltakarfrekvensen sank for kvinner når dei kom i 20-årsalderen, noe som truleg skuldast at mange i denne alderen vart heiltidsopptatt med barnefødsler og barnestell.
- Friundervisninga hadde opphavleg eit ideelt siktemål om å nå arbeidarkassen og lågtutdanna. Men undersøkingane tyder heller på at friundervisninga hadde middelklassedominans. Nilsen fordelte deltakarane i 1952 på tre sosialstillingsgrupper (sjølvstendige næringsdrivande, arbeidarar og funksjonærar), og halvparten viste seg å vere funksjonærar. Opplysningar frå 1948 og 1950 viser og at kontorfolk var særleg overrepresenterte som yrkesgruppe. Fjerdeparten av mennene i 1952 var arbeidarar, men det gjaldt for berre 12 % av kvinnene. Mange av kvinnene var husmødrer.

⁹ *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 408.

¹⁰ St. prp. nr. 1, 1956–59.

¹¹ *Friundervisningen i Trondheim 1914–1974*, s. 30.

¹² *Studentersamfundets Fri Undervisning 100 år*, 1964, s. 91–104.

¹³ Statistiske opplysningar referert i *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 401 ff.

- Deltakarane i Friundervisninga viste seg å vere betre utdanna enn gjennomsnittet av befolkninga i Oslo. Medan 2/3 av innbyggjarane over 15 år ikkje hadde utdanning ut over folkeskolen, gjaldt det berre for femteparten av deltakarane i Friundervisninga. Dei lågtutdanna fanst i særleg grad på språkkursa.
- Egil Nilsen spurte i 1952 også om motiva for å delta, og i følge desse svara kunne han dele deltakarane i om lag tre like store grupper: 1) For tredjeparten var hygge og sosialt samvær det sentrale. Kva dei lærte spela mindre rolle. 2) For like mange var det nettopp emnet som var viktigast. Interesse og lyst var avgjerande, særleg for å velje allmenne emne. Fleirtalet av deltakarane svarte og at dei hadde valt kurs i Friundervisninga nettopp fordi denne tilbydaren hadde det emnet dei ville lære meir om. 3) For ein tredjedel var det derimot nyttemotivet det viktigast. Desse tok kurs fordi dei meinte dei hadde nytte av det i yrke og arbeid. Men ei slik grov kategorisering skjuler at for mange var det ei blanding av motiv. Språkkurs kunne ha nytteverdi for yrket og interessant med tanke på utanlands- og feriereiser.
- Fleirtalet av deltakarane tykte betre om å arbeide i ein studiering enn å få klasseundervisning. Studieringen var den mest ønska undervisningsforma både av dei som hadde sosiale motiv og dei som var opptatt at nytte og effektivitet.
- Statistiske opplysningar frå verksemda i Friundervisninga viser at fråfallet i vaksenopplæringa var relativt stort. Omkring 1950 fullførte berre om lag halvparten kursa dei hadde meldt seg på. Fråfallet varierte etter fag og var t.d. lite i handelsfag, medan eit vanskeleg språk som russisk mista mange deltakarar. Det var altså relativt uforpliktande å delta i vaksenopplæring, eigenbetalinga var låg og fram til 1960 var det eit berande prinsipp at kursa ikkje førebudde til eksamen.¹⁴

Friundervisninga vart i etterkrigstida ein stor opplysningsorganisasjon som, ved sidan av folkeakademia, berre hadde undervisning og opplysning som formål. Verksemd var heilt ut konsentrert om undervisning i klasse eller studiering, og i beskjeden grad supplert med andre tilbod som t.d. sommarkurs, foredragsmøte og teaterkveldar. Sidan studiemateriell var mangelvare etter krigen, etablerte Friundervisninga sitt eige forlag som kunne produsere studiebøker. Men det var eit avgrensa tiltak og hadde heller ikkje noe mål om å bli stort. Før 1964 var det gitt ut berre 12 bøker, men til gjengjeld var noen trykt i store opplag, engelskboka t.d. i 45.000 eksemplar.¹⁵

Fram til 1960-åra vart verksemda i universitetsbyane leia av eit styre som var valt av studentarsamfunna. Friundervisninga i Oslo var den desidert største avdelinga, og nye lokalavdelingar vart i praksis leia derifrå. Også sekretariatet for landsamanslutninga Norske Studenters Friundervisning var lagt til Oslo. Men ved sidan av styret vart det oppretta eit pedagogisk råd i 1957, noe som medverka til å skape ei kløft i organisasjonsstrukturen. Det utvikla seg til spenningar mellom dei som ville halde på friundervisninga som ei "ideell forening som arbeidet for opplysningsaken og ... en hjelpeforening med et klientel som den overførte kunnskaper til",¹⁶ og dei som ønska ein meir profesjonell og effektiv organisasjon for vaksenopplæring. Den første gruppa var orientert mot det gamle formålet om fri undervisning for folk med dårleg råd, medan

¹⁴ Arvidson, 1998, s. 26.

¹⁵ *Studentersamfundets Fri Undervisning 100 år*, 1964, s. 141.

¹⁶ Dahl Jacobsen i *Studentersamfundets Fri Undervisning 100 år*, 1964, s. 106

den andre orienterte seg meir mot høgare utdanning. Dette var på mange vis spenningar som oppstod i ein organisasjon som før hadde bygd på stor grad av idealisme, entusiasme og frivillig arbeid, men som utvikla seg til ein profesjonell organisasjon med lønna lærarar og administratorar. Desse spenningane førte til ein ny styre- og organisasjonsstruktur etter 1960 og at Friundervisninga omdanna seg til Folkeuniversitetet. Den utviklinga skal vi følgje i eit seinare kapittel.

28 NOREGS UNGDOMSLAG

Da Noregs ungdomslag tok opp att det vanlege arbeidet etter krigen, var det ei rørsle med sjølvtilitt, pågangsmot og framtidsoptimisme. Ungdommen skulle vere med å byggje opp att landet. Men det var og ei rørsle i ein viss forsvarsposisjon som var truga av flukt frå landsbygda og bondeyrket. Begge sider kom fram på det store årsmøtet og stemnet i Trondheim 1946 som samtidig markerte 50-årsjubileet for Noregs ungdomslag. Kronprins Olav kasta glans over feiringa med å tale på nynorsk på Stiklestad – slik som han hadde gjort i 1930. Årsmøtedagane var ein samanhengande fest, heiter det i jubileumboka¹ Men i resolusjonen som vart sendt styresmaktene, låg framtidsfrykta på lur. Ungdomslaget vende seg til det offentlege med krav om å leggje vilkåra til rette på bygdene for at ungdomen ”kan sjå mon i bli buande i bygdene”. Det peikte på fleire tiltak; å gi bondeyrket ”rimelege økonomiske kår”, stø alle tiltak som styrkte kulturlivet slik at også ”dei avstengde bygdene” vart dratt ”inn i kulturlivet”, byggje ut skolestellet på bygdene og hjelpe ”det frie folkeopplysningsarbeidet”.² Noregs ungdomslag heldt altså fram med å arbeide for å styrke dei økonomiske vilkåra og kulturlivet på bygdene, og det første årsmøtet tok opp studiearbeid som ei viktig arbeidsoppgåve.

28.1 Formål

Ungdomslaga har eg tidlegare plassert under ei felles og tredelt norskdomsrørsle med folkehøgskolen og Noregs mållag som dei to andre greinene. Dei hadde samanfallande ideologi og formål, og Noregs ungdomslag uttrykte dette slik i lova:

”Noregs Ungdomslag vil arbeida for folkeleg opplysning på fullnorsk grunn og for samhald og samyrke mellom ungdomen.”

Lovparagrafen uttrykker den tredelte oppgåva som ungdomslaga frå starten hadde gått ut frå; dei skulle arbeide for opplysning, for målsaka og representere ungdommen sine interesser og saker. Det nære sambandet mellom ungdomslaga og mållaga heldt fram ved at ungdomslaga oftast var medlemmer i både Noregs mållag og Noregs ungdomslag. Fram til 1956 delte desse landsorganisasjonane felles kontor i Oslo. Målsaka batt dei saman, og somme lag som t.d. Bondeungdomslaget i Nidaros, gjorde denne til ei hovudoppgåve. I formålsparagrafen heitte det at ungdomslaget ville ”samla ungdom til samvære og til arbeid for det nynorske målet og for norsk sed og skikk”.³ Men i praksis var det nok ikkje mållagsarbeid som dominerte, og det var også mange som opponerte mot at laget skulle arbeide for det nynorske målet.

I praksis var det heller ikkje opplysningsarbeidet som dominerte. Ungdomslaga var først og fremst til for ungdomens eigen skuld, og leiarane etter krigen prøvde å styrke rolla

¹ Kløvstad (red.), 1995, s. 233.

² Kløvstad (red.), 1995, s. 233.

³ Ervik, 1964, s. 17.

Noregs ungdomslag hadde som interesseorganisasjon for ungdom. Det medførte eit behov for leiarutdanning, og mange meinte at dette burde vere ei oppgåve for den tredje greina av rørsla, nemleg folkehøgskolen. Men folkehøgskolane ville ikkje vere reiskap for andre, og alt sommaren 1945 oppnemnde styret i Noregs mållag ei nemnd for å arbeide med å reise ein eigen folkehøgskole for ungdomsleiarar. Resultatet vart ein avtale om å leige Voss folkehøgskole i fem år, men av økonomiske grunnar måtte skolen drive som ein vanleg folkehøgskole. Det vart oppretta ei lagsleiarline, men søknaden til denne var heller liten, og Noregs ungdomslag vedtok å avvikle dette engasjementet da leigetida gikk ut.⁴

28.2 Medlemsutvikling

Noregs ungdomslag fekk raskt etter krigen eit rekordarta tal på medlemmer fordelt på like mange lag som det hadde hatt i 1930-åra. Maksimum vart nådd dei første etterkrigs-åra med vel 50.000 medlemmer fordelt på omkring 1.200 lag. Men så gikk det nedover i 1950-åra, og i 1960 var medlemstalet nede på 34.000 og det var i underkant av 1.000 lag igjen. Nedgangen vart knytt til flukta frå landsbygda som også var eitt av dei mest diskuterte tema i laga. ”Mange lag forsvann fordi det mest ikkje var ungdom igjen i bygdene”, heiter det i lagshistoria.⁵ Men ungdomsrørsla arbeidde sjølv for saker som paradoksalt nok fremja denne flukta, t.d. skoleutbygginga. Eit medlem frå Aure på Nordmøre fortel såleis om korleis Statens lånekasse opna høve til vidare skolegang, og ”far rådde meg ifrå ei utrygg framtid i fotefara hans”, fortel han.

”Vi takka og tok imot, reiste til skulesentra, og vart helst opplært til yrke og arbeidsoppgåver som det ikkje fanst så mange av på bygdene. Dei fleste av oss kom då heller aldri heimatt”.⁶

Når talet på medlemmer i t.d. Hallingdal fylkeslag vart halvert i perioden 1945–1960, trass i at det var like mange lag, er nok dette eit døme på at ungdomen hadde reist.⁷ Men vi finn mange att i byane, for folketalsutviklinga vart skeivfordelt mellom by og land, og i byungdomslaga steig medlemstalet i 1950-åra.⁸ Nedgangen har og sine demografiske årsaker sidan talet på ungdom (15–24 år) minka i perioden, trass i at folketalet steig.⁹

Ei anna forklaring til medlemstapet kan vere at lærarane som tradisjonelt hadde spela sentrale leiarroller, gjorde seg mindre gjeldande.¹⁰ Det same kan kanskje seiast om prestane. Dei var neppe særleg aktive i det lokale arbeidet, men var representerte i leiinga. Knut Eik-Nes, som gikk av som formann i 1947, var den siste presten som sat sentralt i rørsla. Også den nasjonale ideologien tapte terreng i etterkrigstida og hadde

⁴ Fortun, 1971.

⁵ Kløvstad (red.), 1995, s. 243.

⁶ Sitert frå Kløvstad (red.), 1995, s. 244.

⁷ Lilleaas, O. (red.), 1983.

⁸ Ervik, 1964, s. 16.

⁹ Historisk statistikk, 1968, tabell 18.

¹⁰ Lande, 1968.

dels kome i miskreditt ved at Nasjonal Samling hadde overtatt fleire av dei nasjonale symbola til ungdomslaga.

”Det skulle både mot og trass til for å arbeide aktivt og frimodig for særmerkte nasjonale og lokale verdiar utover i 50- og 60-åra”,

fortel eit lagsmedlem.¹¹ Dei nasjonale (og motkulturelle) sakene tapte altså verdi som rekrutteringsgrunnlag, og vi må fram til 1970-åra før motkulturane fekk medvind.¹²

28.3 Studiearbeidet

Som mange andre organisasjonar måtte NU starte på bar bakke etter krigen. ”Alt studietilfang kom bort under krigen”, fortel første årsmeldinga. Neste årsmeldinga for 1946–47 fortel at det kom i gang berre 76 studieringar dette året, og laga greidde ikkje utnytte heilt ut dei 5.600 kronene dei fekk i statstilskott til bokinnkjøp. Men det var kanskje også mangelfull rapportering om aktiviteten, for året etter vart det rapportert 400 studieringar, og talet steig til 600 i 1948–49. Noregs ungdomslag hadde femteparten av studieringane som fekk statstilskott, og berre AOF hadde fleire. Det hjalp truleg på aktiviteten at Noregs ungdomslag tilsette ein landsstudieleiar i 1948. Victor Krüger var rette mann til denne oppgåva, og han skreiv også seinare ei handbok i lagsarbeid. Men veksten skuldast også at laga satsa på skolering av medlemmer i organisasjonsarbeid, og 60 prosent av ringane nytta studieplanen i praktisk lagsarbeid. Dessutan byrja brevkursa å bli populære, og Noregs ungdomslag hadde aksjar i Folkets brevskole. Organisasjonen fekk i gang studieleiarkurs, og deltok elles i liknande kurs i regi av Samnemnda for studiearbeid.¹³

Men på 50-talet byrja studieaktiviteten å minke, men i varierende takt frå fylke til fylke. I Hordaland var det i byrjinga av femtitalet mest alle lag som hadde ein studiering, og i Rogaland var det til og med fleire studieringar enn lag. Men totalt kom talet ned på omkring 200 midt på 50-talet. Halvparten av dei var brevringar. Men det kan ha vore fleire, fordi det var ikkje alle lag som sende inn årsmelding til kontoret i Oslo. Likevel var det teikn til at ”tidsånda skifta”, som årsmeldinga i 1953–54 forklarte nedgangen med. Men med utvida tilbod på studieplanar og aktivt organisasjonsarbeid tok studiearbeidet seg opp igjen i siste halvdel av 50-talet. I 1957 var det over 50 emne som var valt i studieringane. På sentralt hald vart det danna eit studieråd, og det prøvde å få igjennom at kvart lag skulle ha ein studieleiar. Halvparten av laga imøtekom dette kravet. Men veksten av studieringar stagnerte på 4–500 ringar i slutten av 50-talet.

Om lag halvparten av studieringane oppfylde krava til å få statstilskott. Studiearbeidet i laga var etter alt å dømme organisert nokså uformelt, og kom i stand på lokalt initiativ, men ofte etter oppmoding frå sentralt hald eller frå noen som hadde deltatt på eit kurs.¹⁴ Det kan ha vore større studieaktivitet enn den offisielt registrerte. Noregs Ungdomslag prøvde å få i gang ein aksjon om ”ein studiekveld i kvart lag” utan tanke på statstilskott,

¹¹ Harald Kalland, sitert i Kløvstad (red.), 1995, s. 246.

¹² Jmf. Kløvstad (red.), 1995.

¹³ Årsmeldingar frå Norges ungdomslag trykt i *Norsk Ungdom*.

¹⁴ *Norsk Ungdom*, nr. 6, 1957 har forteljingar frå sju aktive deltakarar.

men vi veit ikkje korleis det gikk med denne.¹⁵ Rapport frå byungdomslaget i Trondheim (BUL) fortel at rekrutteringa til studiearbeid skjedde i hovudsak på fire måtar: Denne starta tidleg på hausten gjennom munnlege innlegg på lagsmøte, ved plakatar og oppslag på lagsromet og andre stader, gjennom personleg kontakt og påverknad og endeleg gjennom eit årleg orienteringsmøte arrangert av studienemnda.¹⁶ Dei sirklane som kom i gang kunne vere organiserte på ulike vis.

- 1) Som lesering der målet var å kunne lese greitt og tydeleg for andre og få full forståing av det ein las.
- 2) Som foredragsring der deltakarane eller andre heldt eit foredrag og innleidde til diskusjon.
- 3) Som ordskiftering (diskusjonssirkel) der to innleidde til diskusjon om eit emne frå kvar sitt perspektiv eller oppfatning. Her var det sjeldan lagt noen plan på førehand, men deltakarane avgjorde emnet for neste gong.
- 4) Som brevring der deltakarane nytta eit brevkurs.
- 5) Som lærarring der ein nytta ein lærar og fagmann utanfrå og følgde undervisning etter ein plan.¹⁷

Ein grunn til at studiearbeidet i NU fekk mindre omfang enn leiarane håpte på og planla, har med alder å gjere. Ei undersøking i 1956 viste at av 11.000 19-åringar hadde 7 prosent vore med i ein studiering. Men frå AOF veit vi at det var 30-åringane som deltok mest i studiearbeid. Gjennomsnittsalderen i NU var 22–23 år, og dei unge deltok i følge undersøkinga relativt lite i studiering.¹⁸

Men læring skjedde på fleire måtar enn gjennom organiserte studiesirklar. Tradisjonelt hadde foredrag ein høg verdi i norskdomsrørsla, og på fjerdeparten av samkomene i laga var det eit foredrag, anten av ein av medlemmene eller oftast av ein ekstern foredrags-haldar. Talet på foredrag var over 3.000 i byrjinga av 1950-talet, men det minka til det halve mot slutten av tiåret. Somme lag arrangerte ymse praktiske eller andre typar kurs, og noen få dreiv kveldsskole. Dei fleste laga, eller åtte av ti, hadde eit internt blad. For mange representerte desse handskrivne medlemsblada ei form for læring og ikkje minst skrivetrening.. Mange lag hadde også eigne boksamlingar med utlån av bøkene.¹⁹

28.4 Eit mangfald av aktivitetar – og stridsspørsmål

Studiearbeidet og dei nemnde læringsaktivitetane kom nok likevel i skuggen av andre aktivitetar som fengde fleire. Minst annakvart lag hadde eit særslag for teater, folkeviseleik, idrett, song, musikk eller noe anna. Spellag og leikarringar var dei mest populære, og framføring av skodespel var gjerne eit høgdepunkt i aktiviteten for året. Minst halvparten av laga hadde eige hus, og vedlikehald m.m. av ungdomshuset kravde mange dagsverk som medlemmene utførte på dugnad. Dei gjorde også mye anna dugnadsarbeid for bygda, og som før var det særleg skogplanting ungdomslaga engasjerte seg i.

¹⁵ *Norsk Ungdom*, nr. 11, 1959.

¹⁶ Ervik 1964, s. 47–48.

¹⁷ *Norsk Ungdom*, nr. 11, 1955.

¹⁸ Aktiv ungdom, utgitt av SUI, 1955, referert i *Norsk Ungdom*, nr. 3, 1956.

¹⁹ Årsmeldingar frå Noregs ungdomslag.

Det sosiale var naturlegvis viktig i alle desse aktivitetane – som det også var i studiearbeidet – men dei representerte også former for uformell (*informal*) læring og medborgarskolering. Oppseding i demokrati fekk ein og gjennom dei utallege diskusjonane om ymse saker og stridsspørsmål. Som før krigen var det store diskusjonar om det skulle vere høve til vanleg dans (runddans) på lagsmøta. Eit anna stridsspørsmål gjaldt skjenkeløyve på kaffistover og andre serveringsstader som ungdomsrørsla dreiv. Eit tredje stridsspørsmål gjaldt haldninga til militæret. Styret melde i 1951 Noregs ungdomslag inn i den nystarta foreininga *Folk og Forsvar*, men møtte sterk motbør frå somme fylkeslag som mobiliserte eit fleirtal året etter for å melde ungdomslaget ut igjen. I dette spørsmålet var ungdomslaga like splitta som det hadde vist seg i 1930-åra. Men det høyrde med til frilyndeideologien at haldninga til Forsvaret var ei av dei saker som alltid måtte vere open for fri drøfting og der kvar einskild måtte ”vega og vurdere sjølv”, som Krüger formulerte det.²⁰

²⁰ *Ung i 75 år*, 1971, s. 113.

29 FOLKEHØGSKOLEN

For folkehøgskolen, som for Noregs ungdomslag, vart etterkrigstida ei nedgangstid på mange vis. Rekrutteringa svikta, og det samla elevtalet i frilynde folkehøgskolar, kristeleg ungdomsskolar og fylkesskolar minka frå 5.600 i 1945–46 til 3.660 i 1956–57. Talet på skolar i drift minka også frå 91 på det meste i 1950–51 til 71 i 1955–56.

Det var fleire grunnar til nedgangen. I 1945 var bygningar og utstyr nedslite og i dårleg stand. Små stipend til elevar stimulerte heller ikkje til skolegang. I forhold til tida før krigen var det gode tider for sysselsetting, og ungdomar valte lønna arbeid framfor skole når dei fekk sjansen. For gutar var den lange militærtenesta (1 ½ år) truleg ei hindring. Tida var ”gjennom-materialistisk i alt sitt syn”, klaga Høgskulebladet i 1952 (nr. 8), og bladet registrerte sviktande deltaking og interesse for alt organisasjonsliv. ”Dei fleste skulane våre siglar i stampesjø og hard motbør ... frå eit folkesyn som er underleg flatt og åndsframandt, og livsframandt”, uttalte folkehøgskolestyrar Einar Arne i 1955.¹

Men andre, t.d. *Arbeiderbladet*, meinte folkehøgskolen var i utakt med tidsånda:

”Tiden har løpt fra de frisinnede ungdomsskoler ... de har ikke evnet å følge med i utviklingen. Tidens puls og krav er i dag en annen enn for bare en generasjon siden. ... Det er de store samfunnsproblemer arbeiderbevegelsen har reist som i dag fenger og tenner og setter sinnene i brann”.²

Frå arbeidarrørsla fekk altså folkehøgskolen høyre at skoleslaget var avleggs,³ men skuldingar om at folkehøgskolen representerte himmelblå, livsfjern romantikk hadde mange høyrte før.⁴ Årsakene til sviktande rekruttering var nok komplekse, og folkehøgskolen sjølv meinte forklaringa var å finne i industrialisering, samfunns- og mentalitetsendringar.⁵ Ungdommen flytta frå utkantane, og flukta frå landsbygda tydde også flukta frå folkehøgskolen. Viktig i denne prosessen var utbygging av offentlege skolar, særleg realskolar og yrkesskolar, og større konkurrans om elevar. At talet på 17-åringar i den høgre skolen auka frå vel 15 prosent av årskullet i 1938 til 25 prosent i 1952, fortel at folkehøgskolen tapte i denne konkurransen. Folkehøgskolefolk oppfatta det og slik at ”ungdomar som har gått realskolen, er stort sett tapt for folkehøgskolen”.

Folkehøgskolen kunne ikkje konkurrere med dei mange nyreiste og godt utstyrte skolane som ”ligg på line med effektivitetskravet i tida”.⁶ Noen meinte å registrere at folkehøgskolen også tapte i konkurransen om dei flinke elevane. Det var blitt vanskelegare å drive folkehøgskole, fordi elevmaterialet var blitt dårlegare, klaga Sander Sletten over. Dei flinke og intelligente valde andre skolar, og folkehøgskolen

¹ *Høgskulebladet*, nr. 11-12, 1955.

² *Arbeiderbladet* 15.09.1950, også referert i *Høgskulebladet* nr. 23, 1950.

³ M.a. Rolf Hofmo skulda folkehøgskolen for det (*Høgskulebladet*, nr. 20, 1984).

⁴ Kap. 11 og *Høgskulebladet* nr. 8, 1952.

⁵ *Høgskulebladet*, nr. 23–24, 1954.

⁶ *Høgskulebladet*, nr. 21 og 23-24, 1954.

fekk både yngre elevar og fleire ”problembarn”. Men det ville vere djupt uheldig om folkehøgskolen skulle bli ”oppdragelsesanstalt for vanarta ungdom”, meinte Sletten, som heller ville leggje vekt på kvalitet framfor kvantitet.⁷

Men tek vi omsyn til dei minkande ungdomskulla i etterkrigstida, vert bildet av nedgangstid mindre tydeleg. I 1937 var det vel 60.000 17-åringar, og 6.000 av dei var elevar i folkehøgskolen. I byrjinga av 1950-talet var årskullet av 17-åringar minka til 40.000, og 4.000 var å finne i folkehøgskolen. Som før krigen gjekk altså om lag 10 prosent av eit ungdomskull i folkehøgskolen.⁸

29.1 Yngre elevar

Minkande søkning til folkehøgskolen fekk fleire konsekvensar. Ein følge var at skolane tok inn yngre elevar. Etter tilskottsreglane frå 1912 var aldersgrensa 16 år, men folkehøgskolane ønskte primært 18 år for gutar og 17 år for jenter. Det let seg ikkje praktisere, og færre søkjarar etter 1945 gjorde det enda vanskelegare å oppretthalde strenge krav til alder. Dei offentlege fylkesskolane tok inn elevar heilt ned til 15 år. Resultatet var etter mange si meining, at desse skolane seig ned på framhaldsskolenivå og gav lite utbytte ut over det offentleg skoletilbodet.⁹ Frå 1945 til 1950 auka såleis delen av elevar under 17 år i alle tre typar folkehøgskolar frå 8 prosent til 32 prosent og steig vidare til 45 prosent i 1958–59.¹⁰ Det vart diskutert om ein skulle opprette særskilde ”efterskoler” for unge elevar etter dansk mønster, men både utbygginga av obligatorisk ungdomsskole og stigande elevvalder frå 1960-åra gjorde dette mindre aktuelt. Ser vi på kjønnsfordelinga var jentene i fleirtal, særleg på dei kristelege ungdomsskolane, og jentene utgjorde vanlegvis godt over 60 prosent av elevflokk.

For å styrke rekrutteringa prøvde skolane elles med fleire tiltak; andreårs-kurs, praktiske kurs, særliner og forsøk på å gjere folkehøgskolen til førebuing for vidaregåande utdanning. I auka grad prøvde også folkehøgskolen å samarbeide med opplysningsorganisasjonar og tilby kurs for vaksne. Skoleslaget kjempa altså i denne perioden for å forsvare sin eigenart, sine tradisjonar og med å finne sin plass i skoleverket.

29.2 Staten og folkehøgskolen

Folkehøgskolane var frå starten av frie og private skolar som dels, påpeikte veteranen Jakob Naadland, hadde kome i stand ”i bitter strid med statsmaktene”.¹¹ Naadland hevda, som mange av pionerane, at folkehøgskolen var grunnlagd på personlegdomen, og metoden var mannen. Styraren, som også noen stader eigde skolen, hadde full råderett, og det var sjølv sagt at styraren tilsette medlærarar, meinte Naadland. Dette var eit prinsipielt syn som vart kalla fridom under ansvar. Naadland avviste dermed at skolen skulle leggest under eit styre, noe som han såg på som utslag av eit totalitært demokrati:

⁷ *Høgskulebladet*, nr. 15, 1957.

⁸ *Høgskulebladet*, nr. 13-14, 1952.

⁹ NOU 1976:39, s. 23, 25 og 50.

¹⁰ *Høgskulebladet*, ymse nummer i perioden.

¹¹ *Høgskulebladet*, nr. 7, 1948.

”I åndslivet er ting som ikkje soknar til nokoslags demokrati og som demokratiet med sin styretenkjemåte helst bør halde seg vekk ifrå. Han (dvs. skolen) høyrer til ei onnor verd, der ’liv har i løndom sin kilde’ og ikkje i styringsfråsegner og styrevedtak; der livet formar seg innantil og utetter og ikkje utantil og innerter”.

Men i den sosialdemokratiske orden i etterkrigstida var det oppfatningane til Naadland som tilhøyrde ei anna verd. Folkehøgskolen var det einaste skoleslaget som ikkje var regulert av lov, og regjeringa gjekk inn for å gi skolen ei lov som kunne demokratisere også dette skoleslaget. Men folkehøgskolefolk var usamde om ei lov var ønskjeleg eller nødvendig. Spørsmålet hadde vore oppe i 1930-åra og kom da så langt at eit utkast til lov låg ferdig i 1939. Men krigen hindra at lova kom opp til handsaming i Stortinget. Etter krigen var motstandarane mot lov færre, og dei tre greinene, fylkesskolane, folkehøgskolane og kristelege ungdomsskolane, vart samde på eit felles årsmøte i 1946 om å sende eit utkast til lov til regjeringa. Samordningsnemnda for skoleverket, som regjeringa oppnemnde i mars 1947, handsama lovutkastet, og innstilling til lov kom året etter.

Under lovarbeidet var det fleire folkehøgskolefolk som frykta for fridomen til skoleslaget, ”utgliding bort frå berande grunntankar” og for sterke inngrep i råderetten til styraren. Men begge skolelærarlaga (frilynde og kristelege), gikk likevel, med visse merknader, inn for å fremje lovframlegget.¹² Statsråd Moen nedtona endringane og sa at lova innebar lite nytt. Føremålet var å gi skolen større tryggleik, og lova ville ikkje gå ut over fridomen til skolane, forsikra Moen. Lovnaden var underbygd ved at staten gjekk inni eit leigeforhold når det gjaldt skoleanlegget. Eigaren måtte skaffe byggjekapitalen, men staten dekte fullt ut driftsutgiftene, definert som husleige, mot at folkehøgskolen gav vaksen ungdom open tilgang til allmenndannande undervisning. Stortingsdebatten om lova stadfesta den tverrpolitiske semja om at folkehøgskolen skulle drive i samsvar med ideala sine og framleis vere ein fri, karakterdannande og allmenndannande skole. Etter noe diskusjon om føremålsparagrafen skulle innehalde krav om visse verdiar og nødvendige fag, nøyde ein seg med formuleringa: ”Folkehøgskulen skal gje vaksen ungdom vidare ålmending” (§ 2). Dermed har vi fridomen som vi har hatt, sa folkehøgskolestyrar og stortingsrepresentant Eidnes.¹³ Også kritikarar som pukka på den individuelle fridomen, medgav av lova ikkje ville rokke ved det viktigaste, nemleg den pedagogiske fridomen.¹⁴

Men det vekte strid og motstand at lova innførte lærarråd og elevråd, for det rokka ved den tradisjonelle statusen styraren hadde som rådig og ansvarleg for skolen. Dessutan fastslo lova at Departementet skulle vere overstyre for dei fylkeseigde skolane. Dei kristelege og frilynde skolane fekk eit styre på fire representantar; to utpeikt av eigaren, ein av Departementet pluss rektor. Makta til styraren vart dermed redusert; han vart sjølv tilsett av styret som heretter fekk mynde til å tilsette andre lærarar og husmor. Striden om lov om folkehøgskolar vart i samtida tolka som brytingar mellom tradisjonisme og modernisme der modernisme tydde andre og større krav til demokrati. Sentralt her var føresegnene om å etablere lærar- og elevråd. Slike

¹² *Høgskulebladet*, nr. 7, 8, 10 og nr. 16-17, 1948.

¹³ St. forh. 1949, bind 8, s. 530.

¹⁴ Olaf Funderud i *Høgskulebladet*, nr. 10, 1948.

formaliserte demokratiske organ mislikte mange, men for noen gikk ikkje desse krava langt nok. For styraren hadde berre plikt til å drøfte saker med lærarane. Motvekta lærarrådet kunne sette inn mot ein eineveldig styrarar, var illusorisk, hevda kritikarar, som spådde ein framtidig pedagogisk debatt der yngre krefter ville ta eit oppgjær med tradisjonalismen i folkehøgskolen.¹⁵ Men lova i 1949 og reglementet to år seinare vart avgjort sett på som ei demokratisering, og i ettertid hevda noen at den norske folkehøgskolen vart meir demokratisk enn den danske, svenske og finske.¹⁶

Lova gjaldt alle tre skoletypene; fylkesskolar, folkehøgskolar og kristelege ungdomsskolar, men det vekte strid at alle skulle ta namnet folkehøgskolar. Fleire innanfor den frilynde folkehøgskolen reagerte både da og seinare mot at dei kristelege ungdomsskolane skulle kalle seg folkehøgskolar.

29.3 Folkehøgskolen sin plass i skoleverket

Skoleutbygginga etter 1945 reiste spørsmålet om kva plass folkehøgskolen skulle ha i skoleverket. Som vi har sett fanst det kritikarar som meinte at skolen var blitt avleggs, og noen trudde stigande utdanningsnivå ville gjere folkehøgskolen overflødig. Men mange, m.a. Helge Sivertsen som sjølv hadde vakse opp i folkehøgskolemiljø, meinte tvert imot at betre grunnutdanning ville gi folkehøgskolen ein ny sjanse. For skoleslaget var ikkje tiltenkt oppgåva å lære 14-15 åringar å lese og skrive, men å gi vaksen ungdom allmenndanning.¹⁷ Ein utbreitt argumentasjon hos mange gikk ut på å byggje opp folkehøgskolen si rolle som alternativ til andre, særleg realskole og gymnas. Men det var eit tvitydig argument, for alternativ-tenkinga førte også til at ein stadig samanlikna seg med andre og prøvde å vere fagleg likeverdige. Det smakte betre å hevde det særeigne og dei særskilde oppgåvene til folkehøgskolen. Rune Birkeland t.d. framheva at elevane trong tid, hadde behov for ei eksistensiell folkeopplysning og at skolen skulle møte dei unge ”der dei står, på deira kunnskaps- og intelligens- og aldersmogningssteg. Etter dette legg ein stoffutval og metode, utan å spørje om opp eller ned i relasjon til realskole og gymnas eller andre skoleslag”.¹⁸

Men etter som planane om niårig einskapsskole tok form, var det alternativ-tenkinga som vann fram. Tankegangen var at folkehøgskolen kunne bli ei overbygning på ungdomsskolen og tene som alternativ til gymnaset. Dette ville i så fall krevje ei utbygging av skipnaden med andreårskurs og ei lærarutdanning som svarte til dei nye krava.¹⁹ Det siste hadde lova lagt til rette for ved å sette krav til utdanning for å bli tilsett som lærar og plassere lærarane på den offentlege lønssstigen. Samnemnda for skoleverket tenkte seg at førsteårskurset kunne bli eit alternativ til det niande skoleåret, og andreårskurset til det tiande. Innføring av ni års obligatorisk skolegang ville lyfte nivået i folkehøgskolen som då kunne sjalte ut elementære emne, meinte Samnemnda.²⁰

¹⁵ Jon Fanavoll i *Høgskulebladet*, nr. 10, 11 og 12-13, 1948.

¹⁶ Hermod Arne i *Høgskulebladet*, nr. 9, 1966.

¹⁷ *Høgskulebladet*, nr. 18, 1953.

¹⁸ *Høgskulebladet*, nr. 8, 1958. Sjå elles innlegg i denne debatten frå Stein Fossgard og Jon Fanavoll i same nr. og elles i nr. 10, 18 og 20, 1955.

¹⁹ Kommentar til langtidsprogrammet frå Høgskulenemnda i *Høgskulebladet*, nr. 6-7, 1955.

²⁰ *Høgskulebladet*, nr. 17, 1958.

Men skolefolk, som t.d. Marius Sandvei, tvilte på om folkehøgskolen ville greie konkurransen med den niårige folkeskolen.²¹

Ei tradisjonell førestelling var at folkehøgskolen skulle vere ”ein avsluttande skole, men samtidig starten på eit aktivt vaksent menneskeliv”, som Faste Forfang skreiv i 1959.²² Men med stadig meir vidaregåande skolegang, og auka behov for etter- og vidareutdanning, vart tankegangen om ein avsluttande skolegang håplaust umoderne. Fleire framheva derfor ønsket om at folkehøgskolen måtte markere seg som ein gjennomgangsskole og ikkje bli ein blindtarm i skolestellet. Forfang nemnde sjølv at folkehøgskolen kunne tene som forskole til lærarskolen, og det var i røynda ein slik funksjon skolen hadde tent lenge. Høgskulenemnda støtta denne tenkinga og arbeidde for at folkehøgskolen skulle få verdsett både sin formelle og reelle kompetanse ved opptak til andre skolar. I 1950-åra vart da også toårig folkehøgskolekurs på visse vilkår jamstilt med realskole ved opptak til sjukepleieskolane, politiskolane og militære befalsskolar.

Ein visjon for framtidig utvikling var å søke samarbeid med universitetet, særleg ved at universitetsfolk kunne gjeste folkehøgskolen. Lars Moen, kyrkje- og undervisningsminister 1948–53, slo til lyd for eit slikt samarbeid på eit styrarmøte i 1958. ”Litt etter kvart kunne folkehøgskolen verta noko av eit ’folkeuniversitet’ og eit fullverdig alternativ til gymnaset for den ungdomen som ikkje skal gå gymnasvegen”, sa Moen. Mange stødde denne tanken om folkeuniversitet, fortel referatet.²³

29.4 Andreårsliner og spesialisering

I forsøket på å kompensere for sviktande rekruttering byrja noen skolar med andreårskurs i 1950-åra. Styra i både dei frilynde og kristeleg høgskolelaga oppmoda skolane om å ta fatt og såg andreårskurs som ei berging, særleg for små skolar. Men høgskolefolk såg noe ulikt på formålet med andreårskurset. Noen meinte at slike ikkje skulle ha noen ny oppgåve, men vere ein forlenga del av førsteårskurset og føre elevane ”lenger i mogning, i dugleik i vaksen manns ansvar og tanke og ferd og liv”.²⁴ Men Folkehøgskolenemnda ville i instillinga frå 1954 opne andreårskursa for ungdom med ”tilsvarende kunnskapsgrunnlag” som førsteårskursa ga. Dei skulle vere både allmenndannande og utdannande, sa Stein Fossgard. Mange sette spørsmålsteikn ved denne kombinasjonen,²⁵ men både-og synet slo gjennom. Tilsvarende kunnskapsgrunnlag (i praksis realskole eller framhaldsskole pluss ein fagskole) vart følgjeleg godkjend som opptaksvilkår for andreårskurset, og fram til 1958 hadde om lag 20 skolar sett i gang andreårskurs.²⁶

Ei anna utvikling i 1950-åra var linedeling, dvs. spesialisering etter ulike interesser i tillegg til 20–28 timar med teorifag. Mest vanleg var liner for handarbeid, husstell, gymnastikk og idrett, musikk og song. Mange skolar tilbydde dessutan praktiske vår-

²¹ *Høgskulebladet*, nr. 8, 1958.

²² *Høgskulebladet*, nr. 18, 1959.

²³ *Høgskulebladet*, nr. 3, 1958.

²⁴ Einar Arne i *Høgskulebladet*, nr. 10, 1955.

²⁵ *Høgskulebladet*, nr. 10, 1955, nr. 19-20, 1956 og nr. 20, 1957.

²⁶ *Den to-årige folkehøgskolen*, utgitt av Sannemnda for skoleverket; *Høgskulebladet*, nr. 17, 1958.

kurs for jenter, dvs. ni veker med handarbeid og husstell som hovudfag og timar i t.d. barnpsykologi, sosiallovgiving, hushaldsrekneskap, helselære, barnestell og sjukestell. Lova av 1949 opna og for å gi statstilskott til teoretiske kurs frå 1–16 veker, men slike kom berre så vidt i gang frå slutten av 1950-talet. Hovudtilbodet var det seks månader lange vinterkurset der fagkrinsen kunne variere sterkt etter ”interessene åt styraren og lærarflokken”.²⁷

29.5 Praktiske fag og liner

Det viste seg lettare å få elevar på praktiske kurstilbod enn på teoretiske kurs, noe som somme tolka som utslag av materialistisk tenking. Dei praktiske faga fekk, som vist tidlegare, stor plass i folkehøgskolen i mellomkrigstida, særleg i dei kristelege skolane. Vårkursa etter 1945 var reint praktiske, men så vart dei heller ikkje fullt ut aksepterte som folkehøgskole. Dei frilynde folkehøgskolane var jamt over kritiske og redde for at med meir praktiske fag, særliner og særslag vart hovudsaka borte. Men ein måtte altså halde på praktiske kurs for å få elevar, og dei kristelege skolane hevda at undervisninga på praktiske liner gav rikeleg tid til personleg påverknad.²⁸ Dessutan argumenterte dei for at også praktiske fag var allmenndannande (kap. 11).

Mange høgskolefolk reagerte likevel sterkt da Nordland fylkesskolestyre i 1947 ville at dei fem folkehøgskolane i fylket skulle spesialisere seg og gi dei praktiske faga halvparten av undervisningstimane. Knefall for materialismen, var domen til Bjarne Slapgard. Men formannen i fylkesskolestyret, sokneprest Varmann, forsvarte framlegget med at det stod om eksistensgrunnlaget; folkehøgskolane kunne bli ståande utanfor når allmennskolestellet og fagopplæringa vart utbygd.²⁹ ”Det praktiske nytteomsynet gjeld alle stader”, klaga Høgskulebladet i 1950. Noe seinare var tonen meir moderat:

”Vi vil ikkje dra til felts mot fagkunnskap og yrkesopplæring, tvert imot, Men vi vil ynskja at mennesket i maskinalderen vert oppdaga og halde i live, at fag- og ålmenndaning får gå hand i hand, at kallstanke og arbeidsmoral vert meir enn ein forhistorisk raritet for administrasjon og folkerepresentasjon.”³⁰

Også i valet mellom praktiske og teoretiske fag landa folkehøgskolen på eit både- og standpunkt. Fylkesskolane i Nordland vart i 1950 rost for at både ”åndsvekking og oppøving til praktisk dugleik for livet har fått sin sjanse side om side.”³¹ Samordningsnemnda for skoleverket konstaterte at ei dreining mot praktiske fag kanskje var i strid med det gamle folkehøgskolegrunnlaget med vekt på den litterær-historiske allmenndanninga. Men ho meinte at synet på allmenndanning hadde skifta noe, slik at yrkesfag ikkje lenger stod i skarp motsetnad til allmenndannande fag.³² Nemnda ville likevel at folkehøgskolen skulla halde på sine tradisjonar, og Departementet støtta dette synet. I reglementet frå 1951 vart det kravd ei rekkje obligatoriske teoretiske fag i

²⁷ *Den to-årige folkehøgskolen*, utgitt av Samnemnda for skoleverket; *Høgskulebladet*, nr. 17, 1958.

²⁸ *Høgskulebladet*, nr. 17, 1950.

²⁹ *Høgskulebladet*, nr. 6, 1947.

³⁰ *Høgskulebladet*, nr. 13-14, 1952.

³¹ *Høgskulebladet*, nr. 13-14, 1950.

³² St. prp. nr. 82, 1949.

samsvar med målsettinga om allmenndanning, nettopp som motvekt for ”å sikre seg mot en for sterk dominans av praktiske fag, som pressa ganske hardt på i folkehøgskolen på denne tida”.³³ Skolane prøvde å halde igjen, og ”alle er samde om at dei praktiske faga ikkje bør få større plass enn no i folkehøgskolen”, skreiv Høgskulebladet.³⁴ Men det skulle vise seg vanskeleg å stå imot freistnaden til å opprette nye praktiske liner etter som eksistensgrunnlaget svikta enda meir utover 1950-talet.

29.6 Karakterar

Andreårskurs, spesialisering og godkjenning av folkehøgskole som opptak til vidare utdanning, aktualiserte spørsmålet om karakterar. Dei frilynde skolane ville helst ikkje vite av karakterar og var prinsipielt mot eksamenssystemet. Men det var likevel eit ”faktum at ved dei fleste norske folkehøgskular blir det halde prøver og gjevi karakterar i fleire fag”, skreiv Jan Fanavoll i 1949. Grunnen var at elevane ønskte det, og ”elevane har bruk for eit vitnemål med karakterar når dei kjem ut i livet”.³⁵

Folkehøgskolenemnda drøfta spørsmålet i innstillinga si i 1954 og stilte skolane fritt om dei ville nytte vitnemål eller ikkje. For andreårskurset var presset frå elevar, foreldre og andre skoleslag sterkare, og ei nemnd nedsett av Noregs høgskulelærarlag tilrådde derfor bruk av karakterar i skriftlege basisfag (norsk, rekning, engelsk og matematikk), allmennkunnskap og i spesielle emne som eleven hadde vald. Nemnda tilrådde også at elevane fekk ein ”karakteristikk for framferd og framgang.” Men styret i Høgskolelærarlaget var meir restriktiv enn nemnda, og bruk av karakterar kom til å variere mellom skolane. I dei kristeleg skolane var det generelt praksis å nytte karakterar, medan dei frilynde heldt igjen. I fylkesskolane var karakterar eit mindre omstridd spørsmål. Desse skolane sette faste krav til pensum og nytta karakterar både til å måle framgang og dugleik.³⁶

29.7 Særskolar og organisasjonsskolar

Mange høgskolefolk reagerte mot at organisasjonar ville opprette folkehøgskolar for å fremje særformåla sine. Slike forsøk dukka opp i 1946 da Noregs ungdomslag ville få i gang ein skole for å utdanne lagsleiarar i ungdomslaga. Sjølv om den åndelege skyldskapen her var stor, ville det føre skolen ”under organisasjonshælen. Ein folkehøgskole som står under ein kamporganisasjon, må kome i strid med sjølve idégrunnlaget sitt; fridomen – for lærarar til å lære og for elevane til å vekse”, meinte Trygve Wicklund.³⁷ Enda verre var det om særformålet var politisk. Dersom ein folkehøgskole vil reindyrke sine politiske tendensar, har han brote ned det som inst inne er kjernen i den frie folkehøgskolen, sa Hans Eidnes. ”Ungdomen skal ikkje puttast inn i ei blindgate når han kjem på ungdomsskolen, men møte livet og livsspørsmåla frå alle sider”.³⁸ Denne haldninga ramma vedtaket i Norges bondelag i 1948 om å opprette ein bygdefolkets

³³ Ot. prp. nr. 31, 1983-84.

³⁴ Høgskulebladet, nr. 15-16, 1951.

³⁵ Høgskulebladet, nr. 6, 1949.

³⁶ Høgskulebladet, nr. 17, 1957; NOU 1976:39, side 59.

³⁷ Høgskulebladet, nr. 15, 1946.

³⁸ Høgskulebladet, nr. 23 og 24, 1946.

folkehøgskole. Sjølv om sympatien med organisasjonen også var stor i dette tilfellet, meinte noen at ein slik skole ikkje burde ta namnet folkehøgskole, sidan alle særskolar var "berre fusk". Dessutan frykta noen at godkjenning av bondelagsskolen var å gi litlefingeren til folkets krav om nyttige kunnskapar. Berre allmenndannande skolar var ekte folkehøgskolar. Tradisjonsbundne høgskolefolk avviste derfor prinsipielt alle særskolar fordi slike ville føre til einsretting og bli "festningsverk og stridsborger i ideologi- og klassestriden".³⁹

Slik kritikk mot særformål ramma og dei kristelege ungdomsskolane. Som nemnd reagerte mange i den frilynde leiren på at desse skulle gå inn under folkehøgskole-namnet, og det fanst ein viss skepsis til styrarar som gjorde "folkehøgskolen nærmast til misjonsskule".⁴⁰ Det er følgjeleg vanskeleg å generalisere om folkehøgskolen, for innafor kvar leir var skolane ulike og prega av styraren. For som ein sa, "folkehøgskulen er mannen, læraren".⁴¹

29.8 Mål og innhald

Dei grunnleggjande målsettingane slik folkehøgskolane sjølve formulerte dei, vart alt i alt lite endra. Utkast til formålsparagraf i 1948 om å gjere elevane "dugande i arbeid og yrke", fremje "sansen for helseøkt og kroppskultur" og seinare forsøk på å tilby praktiske fag og særliner, vart kalla sideomsyn. Hovudformålet var personlegdomsoppseding og å gi innføring i kulturlivet og åndslivet. I det endelege lovutkastet var formålet kort og godt å gi vaksen ungdom vidare allmenndanning. Det føresette både oppseding og opplæring. Begrepet allmenndanning hadde eit "demokratisk medborgarleg element ... livs-orientering som ein gjev gjennom rein opplæring utanfrå". Denne var nasjonal, for det var "det beste i folket sitt liv og åndsliv ... ungdomen skal møte på folkehøgskolen". I tillegg skulle folkehøgskolen gi livsopplysning som gjaldt frigjering av åndskrefter hos eleven sjølv. Allmenndanning var altså utvikling av dei indre, åndelege kreftene gjennom møtet med kulturen, eller som folkehøgskolenemnda formulerte det, "å utvikle dei beste anlegg i eit menneske og utvide den åndelege horisonten". Slik formulert var allmenndanning noe som særleg gjaldt for vaksen ungdom. I den alderen elevane i folkehøgskolen var i, måtte ein balansere modning og orientering og tilpasse kulturorienteringa til modningsnivået. Men som vi har høyrte før frå pionertida, hadde den indre personlegdomsutviklinga forrang framfor den ytre kulturanninga. Det var "viktigere å vekke til ettertanke enn å meddele konkrete kunnskaper".⁴²

I kva grad innhaldet og metodane følgde gamle spor er vanskeleg å avgjere ut frå dei normative kjeldene. Men i følgje tilrådingane og kommentarane i Høgskulebladet, stod det levande ordet og foredraget framleis sentralt. Dette måtte vere "den berande livsfaktoren", mana bladet i 1951. Sjølv om skolen lett drukna i kunnskaps- og oppøvningsarbeid, måtte han ikkje mangle "den eine mannen (sic) som held det eine foredraget om

³⁹ *Høgskulebladet*, nr. 14-15 og nr. 19, 1948.

⁴⁰ Ragvald Berli i *Høgskulebladet*, nr. 20-21, 1948.

⁴¹ Ola Arne i *Høgskulebladet*, nr. 20-21, 1948.

⁴² *Høgskulebladet*, nr. 9, 1951; nr. 23-24, 1954 (Innstillinga frå folkehøgskolenemnda 1954); nr. 19-20, 1956.

dag ... som verkeleg siktar etter å vekke åndslivet hos ungdomen”, sa Ingvald Forfang.⁴³ I tillegg til dei tradisjonelle faga litteratur, historie og samfunnslære kom psykologi sterkare inn i fagkrinsen. Dette faget skulle syne mennesket meir allment, hjelpe eleven til å lære å kjenne seg sjølv og arbeide på si personlege utvikling, dvs. gi ”hjelp i deira sjølvoppseding”. Også heimen måtte få større plass, meinte mange som var inspirert av Erling Kristvik sin pedagogikk. Bodskaen til Kristvik om å ”atterreisa heimen og gjera skulen til den utvida heimen, alt i lys av Kristi lære” vart godt motteken i folkehøgskolen etter krigen.⁴⁴ Nytt etter 1945 var at studiesirkelarbeidet vann innpass i folkehøgskolen. Arbeidsmetoden vart tilrådd fordi den øvde elevane i å lære på eiga hand. Dessutan var studiesirkelen ei utbreitt arbeidsform i det frivillige folkeopplysningsarbeidet, og folkehøgskolen definerte seg sjølv som aktør og medhjelpar innafor dette. Skolen måtte derfor sørje for at elevane kjende til metoden, meinte Folkehøgskolenemnda.⁴⁵

29.9 Folkehøgskolen og vaksenopplæringa

I pionertida var mange folkehøgskolar opptatt av å drive allmenn folkeopplysning for vaksne i den bygda der skolen låg. Etter 1945 argumenterte fleire høgskolefolk for å vise større aktivitet på dette området igjen. Jon Fanavoll var særleg aktiv talsmann for at folkehøgskolen skulle engasjere seg i å hjelpe det frivillige studiarbeidet, og viste til eit framlegg frå professor Bergsgård om at folkehøgskolen burde ta opp ungdomslagsarbeid i fagkrinsen. Som nemnd ovanfor var det på tale å opprette ein særskole for å utdanne lagsleiarar, men denne møtte altså motbør.

Mot slutten av 1950-åra vart arbeidet for vaksenopplæringa meir konkret. I 1957 drøfta Noregs høgskulelærarlag spørsmålet om samarbeid med Samnemnda for studiarbeid. Laget var interessert i å samarbeide om kurs, studiekonsulentar og utvikling av studiemateriell. Ein aktuell tanke var å arrangere studiekurs for elevar ved folkehøgskolen. Generelt var høgskolelaget ivrig for å dra folkehøgskolen inn i kulturarbeidet og gjere folkehøgskolen til sentrum i det lokale folkeopplysningsarbeidet. No er tida inne, skreiv Faste forfang i 1960, og viste til at opplysningsarbeidet mellom vaksne var blitt eit sentralt tema i tida. Som tidlegare statsråd Moen før han, hadde Forfang vyar om at folkehøgskolen kunne bli eit folkeuniversitet og møtepunkt mellom folket og vitskapen.⁴⁶ Men Forfang bygde på ønskemål og ideelle førestellingar med lite feste i røyndomen. I lang tid framover var det organisasjonane som stod for og dreiv folkeopplysning og vaksenopplæring, og folkehøgskolen kom både lite og seint med i dette arbeidet. Men mange folkehøgskolefolk og tidlegare folkehøgskoleelevar var truleg aktive organisasjonsfolk og folkeopplysarar, særleg innafor ungdomslagsrørsla, og dei var som før avgjort med på å knyte folkeopplysningsbegrepet til allmenndanning og kulturarbeid.

⁴³ *Høgskulebladet*, nr. 9 og 17-18, 1951.

⁴⁴ *Høgskulebladet*, nr. 18, 1952.

⁴⁵ *Høgskulebladet*, nr. 2, 1955.

⁴⁶ *Høgskulebladet*, nr. 5, 1960.

30 OFFENTLEG UTGREIING: GRAN ANDRESEN KOMITEEN

I kap. 21 er utviklinga i vaksenopplæringa etter 1945 omtala som institusjonalisering, noe som først og fremst viser til eit auka offentleg økonomisk engasjement. Men som vist hadde utviklinga to sider; auka statleg støtte, men delegert ansvar til den frivillige sektoren for å gjennomføre tiltak. Langtidsprogrammet for 1954 – 57 t.d. uttrykte politikken slik:

”I studie- og opplysningsvirksomheten bør stat og kommuner først og fremst støtte arbeidet i de forskjellige organisasjoner og de fellestiltak organisasjonene setter i gang.”

Arbeidarpartiet hadde også drøfta direkte statstiltak som t.d. å opprette eit statleg brevskole, men hadde skrinlagt tanken. Derimot tenkte ein i 1950-åra på å engasjere lokale styresmakter i vaksenopplæringa slik som var tilfelle i Danmark og Sverige. Danmark hadde eit godt utbygd system med kommunale ”aftensskoler” og ”aftenhøjskoler” i tillegg til det skole- og studiearbeidet som organisasjonane dreiv. Etter Lov om ungdomsundervisning m.v. av 11. juli 1954 (*Aftenskoleloven*) vart kostnadene med desse fordelte om lag likt mellom stat, amt og kommune, og lova overlet administrasjonen til kommunale ungdomsnemnder. Det var kanskje dette danske mønsteret regjeringa hadde i tankane når Langtidsprogrammet la til:

”Men dessuten må både staten og kommunene utvide den kursvirksomhet som supplerer skoleundervisningen.”¹

Spørsmålet om ei eiga lov for folkeopplysningsarbeidet var på dette tidspunktet tatt opp, og noe av formålet var nettopp å ”pålegge kommunene bestemte forpliktelser”.²

Tanken modnast utover i 50-talet, og det var fleire grunnar til det. Ei generell motivering var arbeidarrørsla si programmatisk erklæring om å demokratisere kulturen. Som vist framfor vart folkeopplysninga sett i samanheng med alt anna kulturarbeid, og arbeidarrørsla lanserte ein kulturpolitikk under parolen om den menneskelege frigjeringa. Men skulle den kulturelle utviklinga halde tritt med den materielle, måtte ein styrke ”samfunnets plikt” til det, meinte Statens folkeopplysningsråd.³ Slik byråsjef Ingeborg Lyché såg det var ein enno ”bare ved begynnelsen av et kulturelt demokrati, dersom vi med dette uttrykket mener at alle bør ha muligheter for å være med i det kulturelle fellesskapet”.⁴

Men kultur var knytt til personleg oppleving og utvikling, og så lenge målsettinga for alt opplysnings- og kulturarbeid var ”det enkelte menneskes utvikling av sin egen

¹ St. meld. nr. 62, 1953.

² *Studienytt*, nr. 5, 1953.

³ *Statens folkeopplysningsråd* 1934-59, s. 27.

⁴ *Studienytt*, nr. 1, 1952.

personlighet”⁵, var spørsmålet kor langt staten eller samfunnet hadde plikt til å støtte dette. Her var meiningane delte. Statsråd Bergersen, som organisasjonane først og fremst oppfatta som ”vitenskapsmann og skolemann”, meinte det offentlege si oppgave var å ”stimulere kulturarbeidet”. Men ”tilegnelsen av kunst, litteratur, og andre kultur-goder må den enkelte sørge for”.⁶ Andre gikk noe lengre i å argumentere for at det statlege ansvaret også måtte inkludere økonomisk støtte. Det vil seie at desse meinte det offentlege hadde eit visst ansvar for at vaksne fekk utvikle seg personleg – for det var jo målet for kulturell tileigning- sjølv om det var opp til den einskilde å sørge for det. Når byråsjef Ingeborg Lyche argumenterte for at staten skulle ta ansvar for å fremje studierarbeidet, var det ikkje berre ut frå ”synspunktet kunnskapstilegnelse”, sa ho.

”Vel så viktig er det personlighetsutviklende momentet ved det aktive arbeidet. Etter min mening ligger den åndelige og etiske verdi ved studiearbeid i det utviklende – det ansvarsvekkende.”⁷

Men personlegdomsutvikling føresette etter mange si meining engasjement i verkelege kulturelle verdiar. I 1950-åra kom dette som eit tilleggsmotiv for å støtte folkeleg kulturarbeid. Mange byrja da å klage over passivitet og frykta massekulturen i form av kommersiell film, populærlitteratur og anna underhaldning. Lyche såg på slikt som negative kulturelle trekk. Det å aktivisere folk fekk sin eigen verdi som motvekt mot passivt konsum av massekultur. Statens folkeopplysningsråd engasjerte seg sterkt i kampen mot ”tegnaseriene og deres voldsomme utbredelse” og var kritisk mot vekeblad og filmtilbodet på kinoane.⁸ Mange var skeptiske da fjernsynet vart introdusert og frykta det ville forflata og brutalisere kulturlivet. Heile Kr.f. røysta imot innføringa av fjernsynet i 1957, og halve Venstre og mange konservative som t.d. Hambro var djupt skeptiske til ”moderne mentalitet”.⁹ Kultursatsing og støtte til studiar og andre positive fritidstiltak skulle altså motverke dei nedbrytande tendensane i massekulturen. Dvs. at den statlege støttepolitikken tok utgangspunkt i ein normativ og verdibasert definert av kultur – det skal vi sjå endra seg under den nye kulturpolitikken i 1970-åra.¹⁰

30.1 Internasjonale impulsar

Eit argument mange kunne vise til, var den plass og støtte vaksenopplæringa hadde fått i andre land. Danmark hadde som nemnd vedtatt ”Aftenskoleloven” i 1954, og tilskotta til kveldskursundervisning for vaksne i offentleg regi frå stat, amt og kommunar kom i slutten av 1950-åra opp i 15 millionar danske kroner. Da var det 4.350 aftensskoler i

⁵ *Innstilling om Organisering av og støtte til det frivillige opplysnings- og kulturarbeid*, 1960, s. 29.

⁶ Intervju i *Studienytt*, nr. 7, 1954.

⁷ *Bok og bibliotek*, 1950, s. 373–74.

⁸ *Statens folkeopplysningsråd 1934–1959*, s. 27 ff.

⁹ Lange, 1998, s. 234.

¹⁰ Dei kritiske synspunkta mot massekultur og kommersiell kultur kom sterkt fram i 1950-åra, men det var verken første eller siste gong slik kritikk gjorde seg sterkt gjeldande i offentleg debatt. Tore Lindbekk som heldt foredrag på Samnemnda sin studiekonferanse på Dombås i 1967 stilte opp utdanning som middel til å kunne verje seg ”mot den påvirkning som reklame, fjernsyn og presse øver” (*Tidsskrift for voksenopplæring*, nr. 1, 1967). Bakgrunnen for opprettinga av Norsk kulturråd i 1964, var og ”krisetilstandane” på kulturens område. Vona var at Kulturrådet skulle skape motvekt mot kommersielle krefter og sikre grunnlaget for ein levedyktig nasjonal kultur (Lange, 1998, s. 237).

sving med til saman 325.000 elevar. Den danske haldninga var at ”enhver aktiv virksomhet som kan gi personlig tilfredsstillelse og utløsning for evner og anlegg, er verdifull og fortjener støtte”.¹¹ Den svenske aktiviteten på feltet kunne også inspirere. Der var det først og fremst studiesirkelverksemda i regi av dei frivillige organisasjonane som imponerte. Desse organisasjonane samla seg i 1950-åra i 12 godkjende studieforbund som fekk statstilskott til administrasjon og fordelte statstilskott til studieringane. For året 1957-58 fekk 50.000 ringar statstilskott, og i alt kom løyvingane til ”folkbildningsåtgärder” opp i 15 millionar svenske kroner i slutten av 50-åra. Men Skolöverstyrelsen, som administrerte støtta til det folkelege studiearbeidet, var noe meir restriktivt enn danske styresmakter med omsyn til kva fritidssysler som kunne få statstilskott.¹²

At vaksenopplæring vart tatt opp i internasjonale fora og konferansar, stimulerte også til eit sterkare offentleg engasjement. Norske politikarar og byråkratar følgde m.a. godt med i UNESCO og deltok i dei første konferansane som sette vaksenopplæringa på dagsordenen. Den første konferansen om vaksenopplæring i regi av UNESCO vart halden i 1948 og den andre i Danmark 1949. På den siste vart det oppnemnd ein rådgivande komité for folkeopplysnings spørsmål, og her kom seinare Ingeborg Lyche med som medlem. Lyche kom også med og vart formann i ein tilsvarande underkomité som Europarådet nedsette (Out of school education comittée).¹³ Men det var særleg i UNESCO Norge følte seg heime i og var aktiv i, for som dei nordiske landa la også denne organisasjonen vekt på sambandet mellom vaksenopplæring, folkeopplysning og kulturarbeid.

30.2 Gran Andresen komiteen

I 1956 tok Samnemnda eit initiativ for å få utgreidd spørsmålet om

”kulturarbeidets stilling i vårt land og de aktuelle kulturoppgavene særlig med henblikk på det frivillige opplysningsarbeidet og de offentlige institusjonene og organene som ... er knyttet til det, og de vilkår som i dag er til stede når det gjelder kulturarbeidet i bygd og by.”¹⁴

Samnemnda hadde drøfta dette på kurs og konferansar om våren og sende i august spørsmålet til Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Samnemnda og medlemsorganisasjonane meinte at samfunnet i større grad måtte kjenne ansvar for det dei kalla det folkelege, frie og frivillige kultur- og opplysningsarbeidet. Det skulle framleis vere ”de frie, folkelige organisasjoner” som tok hand om det, men behovet hadde auka for offentleg økonomisk støtte, og opplysningsorganisasjonane etterlyste betre kontakt mellom organisasjonane og kommunale instansar.

13. juli 1958 nedsette så Departementet ein komité med eit mandat i tråd med Samnemnda sine ønske. Formann i komiteen vart styrar for Folkets brevscole, Solveig

¹¹ *Innstilling om Organisering av og støtte til det frivillige opplysnings- og kulturarbeid*, 1960, s. 28-29.

¹² *Innstilling om Organisering av og støtte til det frivillige opplysnings- og kulturarbeid*, 1960, s. 22-26.

¹³ *Studienytt*, nr. 5, 1963 og nr. 6-7, 1976.

¹⁴ *Innstilling om Organisering av og støtte til det frivillige opplysnings- og kulturarbeid*, 1960.

Gran Andresen, og Victor Krüger (NU) og Aksel Zachariassen (AOF) representerte organisasjonane. I tillegg bestod komiteen av stortingsmann Einar Hovdhaugen, rådmann Theodor Broch (Tønsberg) og bibliotekarane Johannes Bygstad (Bergen) og Lars Broch (Sandnes).

Samnemnda hadde tala om folkeleg kultur- og opplysningsarbeid som to sider av same sak, og Gran Andresen komiteen heldt seg innafor same begrepsbruk. Komiteen tolka mandatet slik at han skulle drøfte "hele det kompleks av virksomheter som nå vanligvis sammenfattes i begrepet folkelig kulturarbeid". Folkeleg viste til at verksemda var forankra i frivillige, private og organisasjonsdrivne initiativ, og var allment retta mot alle, dvs. folket. Folkeopplysning og studiearbeid var som folkbildninga i Sverige "för folket genom folket".¹⁵ Bruken av kulturbegrepet fortel at det dreidde seg om uformell (og *nonformal*) læring og at studiearbeidet ikkje vart oppfatta som utdanning. Det siste høyrde til skoleverket, medan den frivillige folkeopplysninga og studiearbeidet høyrde inn under "organisasjonens allmennkulturelle virksomhet" som komiteen uttrykte det. Han unngikk å definere begrepet folkelig kulturarbeid, men tolka det slik at det dreidde seg om 1) ulike former for studie- og opplysningsarbeid, og 2) tiltak som tar sikte på å fremje interesse for kunst og kunstutøving på amatørbasis. Komiteen inkluderte følgeleg i mandatet å drøfte korleis offentlege institusjonar eller organ med kulturspreiing som oppgåve, kunne tene det frie kultur- og opplysningsarbeidet.

Det generelle formålet for det folkelege kulturarbeidet var i følgje komiteen todelt:

- For det første å gjere kulturgoda tilgjengelege for alle menneske.
- For det andre å gi den einskilde høve til å utvikle seg som menneske og samfunnsborgar slik at dei også i vaksen alder kan utnytte evner og anlegg til å skape kulturverdiar.

Det var altså kulturspreiing og personlegdomsutvikling som stod i sentrum, og komiteen var i mindre grad opptatt av koplinga mellom opplysning og demokrati og den medborgarlege oppsedinga til organisasjonane.

To sentrale spørsmål i komitéarbeidet vart dermed den offentlege støtta til frivillige studiar og kulturarbeid og styrking av kontakten mellom det offentlege og dei frivillige organisasjonane. Komiteen argumenterte sterkt for at organisasjonane si verksemd var så viktig for heile samfunnet at det fortente offentleg støtte. Løyvingane på budsjettet til KUF hadde da så vidt passert 1 mill. kroner. Komiteen foreslo langt større tilskott og viste til at løyvingane til kulturformål, inkludert nye tiltak som Riksteatret og Riksgalleriet, berre utgjorde 0,1 prosent av dei samla statsutgiftene mot 0,2 prosent i Danmark og 0,32 prosent i Sverige. Innstillinga frå komiteen presenterte også konkrete framlegg om auka løyvingar til studiearbeid, foredragsverksemd, kveldsskolar og estetisk kulturarbeid. Han foreslo i tillegg statsstøtte til stipend og pedagogiske forsøk. Eit viktig og nytt punkt var framlegg til lov som forplikta både staten, kommunar og fylke til å støtte det frivillige og organisasjonsdrivne opplysningsarbeidet. Staten skulle støtte hovudorganisasjonane og deira samanslutningar, fylka skulle støtte

¹⁵ Det var Oscar Olsson som oversette dette slagordet til Abraham Lincoln om folkestyret for å karakterisere kva han meinte med folkbildning.

samarbeidsorgan på fylkesnivå, medan kommunane skulle ta ansvaret for lag og organisasjonar innafor kommunen.

Når det gjaldt det andre hovudspørsmålet om betre samarbeid og kontakt, gikk komiteen inn for ein sterkt auke i statstøtta til sekretariatet for Samnemnda. Men skulle ein fremje studiearbeidet og samarbeidet måtte dette forankrast på kommunalt og fylkeskommunalt plan. Det fanst alt noen fylkesutval eller samnemnder for studiearbeid i noen få fylke (Rogaland, Telemark og Nordland), men fylka hadde ikkje noe å gjere med arbeidet til organisasjonane. Komiteen meinte dei burde ta eit ”visst ansvar for voksenopplæringen, som de har det for skoleverket”. På det kommunale nivået hadde ein tidlegare forsøkt å opprette folkeopplysningsråd, men slike råd hadde ikkje slått gjennom. Gran Andresen komiteen ønskte derfor kulturnemnder i alle fylke og kommunar for å forankre arbeidet i ansvarlege offentlege organ. Diskusjonane om kulturnemndene hadde gått høgt i komiteen. For komiteen var samd med Samnemnda i at ”kulturiltak det her dreier seg om, ... bør drives av organisasjonane selv etter deres eget initiativ”. Eit mindretal ønskte derfor primært at kulturnemndene skulle vere samansett av representantar for organisasjonane supplert med kommunevalte representantar. Men innstillinga enda med semje om at nemndene skulle veljast av kommunestyra, fordi dei da ville få ein sterkare status, og det var erfaringane med kommunale opplysningsråd som fleirtalet viste til.

Innstillinga frå Gran Andresen komiteen vart lagt fram sommaren 1960. Denne var den første offentlege innstillinga om vaksenopplæring – men som tittelen viste, var ho avgrensa til det frivillige opplysnings- og kulturarbeidet. Komiteen var klar på at dette arbeidet var ei sak for organisasjonane og ”bør drives ... etter deres eget initiativ”. Dei hadde da også ”selv påtatt seg denne oppgaven”. Det offentlege – staten fylke og kommunar – si oppgåve var å støtte arbeidet, og komiteen ville lovforplikte dette ansvaret. Argumentet for offentlig støtte var å

”aktivisere betydelige krefter som under gunstige forhold og gode konjunkturer vil være en vesentlig faktor i kulturutviklingen. Under uheldige konjunkturer og i krisetider vil organisasjonenes opplysningsarbeid kunne motvirke et kulturelt forfall”.

Dette var som eit ekko av Kildal i 1930-åra (jmf. kap. 18). Gran Andresen innstillinga markerte derfor slutten på ein epoke meir enn byrjinga til ein ny, og framlegga om økonomiske tilskott vart raskt følgd opp. Sjølve innstillinga vart arkivert som eit minne om da folkeopplysning var identisk med kulturarbeid, medan utdanningspolitikarar tok til å orientere seg mot tenkinga i andre land der feltet ikkje heitte folkeopplysning men adult *education*.

VAKSENOPPLÆRING SOM UTDANNING OG YRKESRETTA OPPLÆRING 1960-1981

Etter den fysiske og økonomiske gjenreisinga av landet, var turen komen til reformer i utdanningssektoren som i første rekkje innebar ei utbygging av skoleverket på alle nivå. 1960-åra var også kjenneteikna av strukturrasjonalisering og økonomisk vekst, og sosialøkonomane påpeikte at utdanning var ein sentral faktor for veksten og ei lønnsam investering for individ og samfunn. Vaksenopplæringa – det nye hegemoniske begrepet som avløyste begrepet folkeopplysning på 1960-talet – fekk dermed både til funksjon å gi vaksne ein andre sjanse til allmennutdanning og tene som verkemiddel i arbeidsmarknadspolitikken og omstillingsprosessane. Politikarane byrja å tale om vaksenopplæring som eit system som skulle likestillast med anna utdanning.

”Studentopprøret” i 1968 innleia ein kritikk av vekstfilosofien og bar fram nye visjonar om at samfunnsvitskapane hadde ei frigjerande evne til å avdekke makt og irrasjonell autoritet. Slik sett var opprøret eit klassisk opplysningsprosjekt som inspirerte til ein meir (venstre)radikal frigjeringspedagogikk og ein ny kulturpolitikk på 1970-talet. Ei sentral førestelling i denne fasen var at vaksenopplæringa skulle føre til sosial endring og leggje grunnlaget for større likskap, utjamning og demokrati. Lov om vaksenopplæring sette opp likestilling i tilgang til kunnskap som eit hovudmål, og det impliserte at staten tok på seg ansvaret for å dekke ein større del av kostnadane for mange grupper.

31 NY VAKSENOPPLÆRINGSPOLITIKK

Innstillinga frå Gran Andresen komiteen (kap. 30) skapte forventningar om større offentleg engasjement og ”at noe nytt skal utformes”. Regjeringa lovte også i trontalen 1962 at ho ville styrke det frivillige opplysningsarbeidet og vaksenopplæringa.¹ Men komitéinnstillinga kom aldri opp til handsaming i Stortinget. På kort tid vart heile arbeidet forelda og uaktuelt, sjølv framlegga om auka offentlege løyvingar vart fort oppfylde. I løpet av første halvpart av 1960-talet vart dei offentlege utgiftene til vaksenopplæring dobla målt i faste kroneverdiar, men veksten skjedde ikkje i samråd med alle tilrådingar frå komiteen. Studiearbeidet fekk relativt størst auke og passerte millionen i 1963, men posten amatørkunst, eller estetisk kulturarbeid, som Gran Andresen komiteen kalla han, stagnerte på nivået 150.000 kroner. Komiteen hadde derimot tilrådd om lag like store løyvingar til desse to områda. Heile posten amatørkunst (omfatta teater, song og musikk, måling og teikning) vart flytta ut av vaksenopplæringsbudsjettet i 1965 – også det var eit brot med å oppfatte vaksenopplæring vesentleg som ei kultursak. Same året la statsråd Sivertsen fram St.prp. 92 som kort og godt heitte *Om vaksenopplæring*. Dermed var begreppskiftet fullført frå folkeopplysning og folkeleg kulturarbeid til vaksenopplæring. Det framtrengande (*emergent*) begrepet vaksenopplæring etablerte seg raskt som det dominerande (*dominant*), medan folkeopplysning og folkeleg kulturarbeid vart gjenverande (*residual*) og avleggse begrep.²

Som vi har sett framfor hadde dette begreppskiftet byrja i 1950-åra. Folkeopplysning var i ferd med å få ein odiøs ovanfrå-nedad klang, skreiv Egil Nilsen i 1958. Brikt Jensen uttrykte dei nye haldningane på ein studiekonferanse i 1960: ”Den ’karakterdannende’ folkeopplysning har utspilt sin rolle”, hevda han. Ein skal ikkje ”bringe folket” det vi synest dei treng, men dei kunnskapane folk ber om, og i dag vert det kravd ”ordentlig faglig kunnskap”.³ Det Brikt Jensen observerte var at folkeopplysning ikkje lenger dekte som begrep for den nye interessa for vaksenopplæring og dei nye formåla og krava som vart stilt til feltet. Denne nye interessa kom frå to hald; frå arbeids- og næringslivet og frå skolesektoren, dvs. arbeidssøkjjarar og utdanningsøkjjarar. Dei første definerte vaksenopplæring i den engelske tydinga *training*, dei andre i tydinga *education*.

31.1 Vaksenopplæring som opplæring (training)

I programma sine gav Arbeidarpartiet vaksenopplæringa ein instrumentell funksjon i retning yrkesopplæring, yrkesomstilling og vidareutdanning. Samtidig med at Kyrkje- og undervisningsdepartementet arbeidde med ei stortingsmelding om vaksenopplæring, tok Kommunal- og arbeidsdepartementet (KAD) opp same temaet som lekk i arbeidsmarknadspolitikken. Det starta med at regjeringa vinteren 1958–59 sette i gang yrkesopplæringskurs for arbeidslause, undersyssette eller andre som stod i ferd med å bli utan høveleg lønna arbeid. Kursverksemda som starta med 1.300 deltakarar, auka raskt til 5–6.000 deltakarar og vart også noe meir enn svar på akutte og kortsiktige

¹ St. forh. 1962–63, 7a, s. 628-29.

² Williams, 1977. Dette skiftet er også drøfta i Tøsse, 1999a og 2000.

³ *Studienytt*, nr. 7, 1960.

arbeidsløseproblem. Arbeidsdirektøren gjorde det klart at slike kurs var nødvendige ut frå eit permanent behov for omskolering som følgje av strukturendringar i næringslivet. Godt støtta av styresmaktene skjedde det nemleg ”en betydelig overføring av arbeidskraft fra enkelte næringer og yrker over til andre, og samtidig ... en sterk teknisk utvikling som stiller stadig nye krav til arbeidskraften”. Oppgåva til arbeidsmarknadspolitikken var å ”lette de nødvendige omstillinger. Voksenopplæringen er her et av de viktigste virkemidler for arbeidskraftsmyndighetene,” sa arbeidsdirektøren. Gjennom ny opplæring og omskolering skulle styresmaktene hjelpe til å ”skaffe næringslivet den arbeidskrafta det trenger” og sikre den einskilde arbeidstakar mot arbeidsløse.⁴

Vaksenopplæringa vart på det viset også ein føresetnad for distriktsutbygginga, og regjeringa opna for at Distriktenes utbyggingsfond kunne gi tilskott til opplæring i visse høve.⁵ Vaksenopplæringa kan ”bedre geografisk mobilitet ... (og) løse sysselsettingsproblemer i distriktene”, sa arbeidsdirektøren. Dessutan var vaksenopplæring verkemiddelet for grupper som hadde problem med å kome seg inn på arbeidsmarknaden, m.a. yrkesvalhemma, eldre, langtidsledige og visse grupper av kvinner. Arbeidsdirektøren foreslo derfor at personar som ofte var sesongarbeidslause, burde få høve til å nytte ledige periodar til opplæring som kunne ”bidra til å skaffe dem et fastere arbeid og dermed høyere og sikrere inntekt og bedre trivsel”. Han ønskte særleg å få kvinner over i lønna arbeid, og behovet for kvinneleg arbeidskraft var stort i mange yrke. Han tenkte også på repetisjonskurs for folk som var i arbeid, men trong auka kvalifikasjonar. I sum var alle desse tiltaka ”virkemiddel til å skape balanse mellom tilbud og etterspørsel på arbeidsmarkedet, både på noe lengre og på kort sikt”.⁶

Stortingsmeldingane om arbeidsmarknadspolitikken kunne vise til at dei ovannemnde synspunkta hadde støtte i OEEC (seinare OECD) som på denne tida begynte å leggje ”avgjørende vekt på voksenopplæring som ledd i arbeidskraftpolitikken”.⁷ Men alt i 1950-åra byrja sosialøkonomar og andre å interessere seg for samanhengen mellom utdanning og samfunnsøkonomi og skaffe empiri til den såkalla humankapitalteorien. Kjell Eide opplyste i 1952 at statssekretær Helge Sivertsen ”allerede for flere år siden tok opp arbeidet med å få disse spørsmålene bedre belyst”, og Eide var ein av dei som prøvde å gi svar.⁸ Med tilvising til både norske og internasjonale undersøkingar konkluderte Eide med at ei utviding av ”den almindennende skolegangen ... vil kunne være en god forretning fra et rent samfunnsøkonomisk synspunkt”. Synspunktet fekk gjennomslag i langtidsprogrammet 1954–57 der det heitte at ”blant de grunnleggende faktorer som bestemmer produktiviteten, er utdannelsen i vid forstand”.⁹ I 1957 formulerte regjeringa dette slik at ei ”god utdanning har en sentral økonomisk betydning og er en viktig forutsetning for å heve levestandarden på lang sikt”. Tankegangen fekk

⁴ St. meld., nr. 98, 1964–65.

⁵ Ot. prp. nr. 36, 1964–65.

⁶ St. meld., nr. 98, 1964–65.

⁷ St. meld. nr. 98, 1964–64 med vedlegg. Den første internasjonale konferansen i OECD-regi i Washington, 1961, hadde som emne sambandet mellom utdanning og økonomisk vekst (Melle, 2002, s. 23).

⁸ ”Noen momenter til belysning av kulturarbeidets betydning for samfunnsøkonomien”. Foredrag på møte i Statens folkeopplysningsråd, trykt i *Studienytt*, nr. 3, 1952. Eide hadde også blitt utfordra av Sivertsen til å skrive om dette i *Kontakt*, nr. 9, 1951, og han viste til dette i foredraget sitt.

⁹ Sitert frå Eide, 1995a, s. 21. Eide hevdar s. 73 at det var hans synspunkt som fekk gjennomslag.

noe seinare støtte frå Odd Aukrust i Statistisk sentralbyrå som påviste at den økonomiske veksten hadde som årsak ein ukjent ”tredje faktor” der utdanning var sentral.¹⁰ I tillegg peikte forskarar som Torsten Husén og Kjell Härnqvist i Sverige og A. H. Halsey i England på at det fanst store intelligensreservar i befolkninga. Ved å auke investeringane i utdanning kunne ein både medverke til sosial utjamning og stimulere den økonomiske veksten, og desse tankane vart drøfta på nordisk seminar i 1957 arrangert av Nordisk Kulturkommissjon og på OEEC-konferanse i Kungälv i 1961.¹¹ Da T. W. Schultz og G. S. Becker internasjonalt fekk gjennomslag for humankapitalteorien gjennom sine bøker og artiklar,¹² var hovudessensen kjent og akseptert i Norge av mange.

I St. prp. 92 (1964–65) *Om vaksenopplæring* er tankegangen om utdanning som investering innarbeidd og overført til vaksenopplæring. ”Departementet mener at vidareutdanningen av de ansatte som regel vil være lønnsom investering”, heitte det. Humankapitalteorien og komparative undersøkingar av den økonomiske veksten i vestlege land¹³ viste til at det var sjølve utdanningsnivået som var den sentrale faktoren. Dette forsterka trua på ”almenutdanningens ... betydning for arbeidsmarkedet og næringslivet”, som det heitte i ei seinare melding om arbeidsmarknadspolitikken.¹⁴ Statsråd Sivertsen, som la fram proposisjonen i 1965, fletta direkte inn liknande ordbruk og argumentasjon som arbeidsdirektøren hadde brukt i stortingsmeldinga frå KAD same året. Folkeopplysningsaspektet vart nedtona til fordel for ei opplæring som var tilpassa behovet til arbeidslivet og som tar ”de yrkesmessige konsekvenser” av den tekniske og økonomiske utviklinga. Samfunnsutviklinga var prega av ”betydelig omstilling i næringslivet”, og av spesialisering, automatisering og teknologiske framsteg, heitte det i proposisjonen til Sivertsen. I tillegg kom ”den skjerpede internasjonale konkurransen og de nye store markedsdannelser (som) vil ventelig forsterke og påskynde forandringene i arbeidslivet”. Seinare industriminister Ulveseth hevda i Stortinget at det eigentleg var den teknologiske utviklinga med rasjonalisering, automasjon og strukturendringar som tvang fram vaksenopplæringa.¹⁵ ”I denne situasjonen”, sa St.prp. 92:

”er yrkesopplæringen for voksne blitt et meget viktig virkemiddel til å løse økonomiske og sosiale problemer. Ved å legge forholdene til rette for yrkesopplæring for voksne kan en øke tilgangen på kvalifiserte folk og lette omstillingen i de enkelte næringer og yrker. Denne vaksenopplæringen er også et viktig ledd i arbeidet for å bedre arbeidskraftens geografiske mobilitet og er med å løse sysselsettingsvansker i distriktene. For den enkelte arbeidstaker betyr opplæringen at hun eller han kan gå over i et nytt yrke med utsikter til varig sysselsetting”.

¹⁰ Eide, 1995a, s. 73–74.

¹¹ Eide, 1995b, s. 23–24.

¹² Dei grunnleggande publikasjonane er Schultz (1959). *Investment in Man. An Economists View*. I *Social Service Review* (juni); Schultz (ed.) (1961) *Investment in Human Beings* og Becker (1964). *Human Capital: A theoretical and Empirical Analysis with special Reference to Education*.

¹³ Kjell Eide viser til Edwart Denison *The sources of Economic Growth in the United States and the alternatives before us* (1962) og *Why Growth Rates Differ* (1967).

¹⁴ St. meld. nr. 45, 1968–69.

¹⁵ St. forh. 1965–66, 7b, s. 1.086.

Sivertsen flytta kort og godt vaksenopplæringa ut av det kulturelle området og gav denne ein instrumentell verdi for den økonomiske politikken til regjeringa. Medan folkeopplysning tradisjonelt ikkje sikta mot direkte yrkesretta formål, vart no yrkesopplæring definitivt inkludert i begrepet vaksenopplæring. Proposisjonen brukte faktisk yrkesopplæring og vaksenopplæring delvis om kvarandre og definerte vaksenopplæring som

”all allmenndannende opplæring og yrkes- og fagopplæring som voksne søker å skaffe seg etter å ha vært ute i arbeidslivet en tid.”

Etter mange si meining ville den yrkesretta opplæring bli den dominerande i framtida.¹⁶ Denne var så viktig at regjeringa ville opprette eit direktorat for vaksenopplæring. Framlegget hadde sterk støtte i LO, og primært ville LO ha eit administrativt organ knytt til Arbeidsdirektoratet, og dermed kople vaksenopplæringa til sysselsettings- og arbeidsmarknadspolitikken. Proposisjonen om vaksenopplæring burde eigentleg ha blitt tatt opp samtidig med stortingsmeldinga frå KAD, meinte arbeidartalsmennene. LO har vesentleg interesse av den praktiske opplæringa, forklarte stortingsrepresentant Hordvik.¹⁷ Lengst i denne retninga gikk Gunnar Alf Larsen som i vaksenopplæringa såg ”løsningen av produktivitetsproblemane”.¹⁸

Ei anna side ved humankapitaltenkinga var å oppfatte mennesket også som arbeidskraftreserve. Stortingsproposisjonen tok opp dette, og Arbeidsdirektoratet rekna ut kor stor arbeidskraftreserven kunne vere. Folkeopplysninga hadde alltid sikta mot å opplyse underklassene, og den viktigaste målgruppa for vaksenopplæringa var dei lågtutdanna. Det gjorde det lett å sameine den gamle tradisjonen med dei nye behova og krava. Dei som hadde berre folkeskole, representerte den store utfordringa. Denne var også stor; $\frac{3}{4}$ av alle over 40 år hadde ikkje meir førstegangsutdanning enn 7-årig folkeskole. Med ”den nåværende utvikling i skoleverket”, sa Departementet, ville desse bli taparane i konkurransen med ”størstedelen av ungdommen (som) om ikke lenge vil søke utdanning fram til 19 års alder”. For staten var dei lågtutdanna ”en verdifull reserve som kan komme bedre til nytte i arbeidslivet og i samfunnet ellers, dersom de får høve til å skaffe seg den opplæring som svarer til deres evner, krefter og behov”. Den største arbeidskraftreserven var å finne mellom gifte kvinner, rekna arbeidsdirektoratet ut, fordi mange ikkje var i lønna arbeid i det heile. I ei tid med etterspørsel etter arbeidskraft var det følgjeleg god investering å satse på vaksenopplæring – med prioritet til lågtutdanna og kvinner - for å få fleire ut i høgproduktive yrke. Dette var i samsvar med god tradisjon innafor frivillig opplysningsarbeid, og det var god sosialdemokratisk politikk. Det var også innafor god sosialdemokratisk tenking at talent, evner og anlegg fanst likt fordelt innafor alle klassar og grupper. Slik som økonomane og arbeidslivet tala om arbeidskraftreserve, tala pedagogane og skoleverket om kunnskapsreservane. Å bygge ut skoleverket slik at alle fekk lik tilgang og mulegheiter var å aktivisere desse reservane og auke samfunnets humane kapital. Det var denne humankapitaltenkinga som låg til grunn for innføringa av 9-årig skole og utgreiingane om skolereformene i

¹⁶ St. forh. 1965–66, 7b, s. 1.079 ff.

¹⁷ St. forh. 1965–66, 7b, s. 1.084 og 1.087.

¹⁸ St. forh. 1964–65, 7c, s. 3.855.

1960-åra, hevdar Alfred Telhaug,¹⁹ og eg vil legge til at denne slo gjennom i vaksenopplæringa.

31.2 Vaksenopplæring som utdanning (education)

Sjølv om det var behova i arbeidslivet som la heilt nye premisser for vaksenopplæringa, var det likevel ein annan grunn til at Arbeidarpartiet drygde så lenge med å følgje opp forventningane om eit offentleg initiativ. Sivertsen ønskte å vurdere vaksenopplæring i eit breiare perspektiv enn det som vart gjort av Gran Andresen komiteen. I 1965 var alt mange av måla i denne innstillinga oppfylde. Komiteen hadde særleg konsentrert seg om vaksenopplæring knytt til kulturelle aktivitetar og tiltak og ekskluderte yrkesretta opplæring. Men det viktige for Sivertsen var også å trekke inn skoleverket i vaksenopplæringa, og den dristige programerklæringa i St.prp. 92 var å likestille vaksenopplæring med ”annen utdanning”.²⁰

Ein ny situasjon i 1960-åra var innføringa av niårig grunnskole. Men denne utvidinga av den obligatoriske skolen teikna det seg ei auka kløft mellom unge og eldre. Vaksenopplæring fekk dermed ein funksjon i å gi vaksne den same grunnutdanninga som barna fekk. Samtidig vart det langt fleire som søkte seg inn på gymnas og andre vidaregåande utdanningar. I 1965 utgjorde talet på artianarar 20 prosent av alle 19-åringane, og det hadde blitt meir enn fordobla sidan 1945.²¹ Unge i 1960-åra fekk altså høve til meir utdanning som dei færreste av foreldregenerasjonen hadde hatt. Ei ny og viktig motivering for vaksenopplæring var såleis å gi vaksne ein andre sjanse til utdanning og skape rettferd på etterskott.

Ei utbygging av skoleverket med sikte på vaksne var og alt i gang. I 1958 vart Oslo kommunale kveldsrealskole og gymnas oppretta. Skolen fekk eksamensrett og statstøtte som kommunal skole, men elevane kunne velje å gå opp til eksamen som vanlege elevar eller som privatistar. Søknaden var god, og klassetalet auka til 19 med 450 elevar i 1963–64. Dette var unge vaksne – gjennomsnittsalder 26–27 år - som hadde arbeid ved sidan av skolegangen. I tillegg til denne fanst det noen private realskole- og gymnas-skolar retta mot vaksne. Noen brevskolar tilbydde også fullstendige realskole- og artiumskurs der klasseromsundervisning vart kombinert med individuell brevundervisning. Etterspørselen etter gymnasutdanning – som skoleverket ikkje greidde å tilfredsstille - skapte og ein marknad for opplysningsorganisasjonane, og Folkeuniversitetet tilbydde frå 1964 gymnas kurs for vaksne. Regjeringa støtta denne utviklinga og planla å opprette særskilde landsdelsskolar for vaksenopplæring. Men desse planane vart ikkje følgt opp, og i staden opna regjeringa i 1968 for å ta eksamen artium gjennom deleksamener – ei ordning som gav mange vaksne ein verkeleg ny reell sjanse til gymnasutdanning og utvida marknaden ytterlegare for m.a. Folkeuniversitetet.

¹⁹ Telhaug, 1994, s. 136 ff.

²⁰ Sivertsen hadde lenge signaliserte dette, m.a. i foredrag på årsmøtet i Statens folkeopplysningsråd i desember 1963. Han la der vekt på å sjå samanhengen mellom det frie opplysnings- og studiearbeidet, skoleverket og radio/fjernsyn. Heile skoleverket skulle settast inn, og Sivertsen tala også for å opne universiteta for ikkje-studentar og byggje opp ei utdanning for lærarar i vaksenopplæringa (Studienytt, nr. 1, 1964).

²¹ Innstilling I om videreutdanning for artianere m.v., 1966, s. 7.

Ved å likestille vaksenopplæring med anna utdanning, gjorde også Statsråd Sivertsen det klart at vaksenopplæring var utdanning. Som skolepolitikar var han opptatt av å styrke og utvide allmennutdanninga, og det var ein klar tendens i tida til å oppvurdere verdien av ei god allmennretta grunnutdanning. Det var i tråd med tenkinga omkring mennesket som human kapital, og den offentlege arbeidsmarknadspolitikken understreka som nemnd framfor, at ei god allmennutdanning var viktig for arbeidsmarknaden og næringslivet. Tilsvarande uttalte Ottosenkomiteen (sjå nedanfor) at arbeidslivet meir enn før måtte bygge på ”en bred allmenn utdanningsbakgrunn”.²² Tankegangen her var at allmennutdanninga skulle gå føre spesialiseringa. St. prp. nr. 92 i 1965 la dessutan vekt på ei anna side, nemleg at

”Allmennutdanning får også økt betydning som motvekt mot påkjenningen ved spesialisering i arbeidslivet. Spesialiseringen fører for manges vedkommende til ensformig og ofte trettende arbeid. Folk må derfor i fritiden søke å realisere evner og krefter som de ikkje får nyttet i sitt daglige arbeid.”

Den offentlege vaksenopplæringspolitikken skulle dermed framleis støtte dei meir uformelle fritidsaktivitetane der individet fekk utvikle seg og tilført livet mening og oppleving som ikkje arbeidet – og kanskje heller ikkje den formelle skolegangen – fullt ut kunne gi. Slik sett inkluderte den nye politikken den etablerte førestellinga om folkeopplysning og vaksenopplæring som fritids- og hobbyaktivitet med personleg utvikling som mål.

31.3 Vaksenopplæring som etter- og vidareutdanning

Utdanningsreformene sikta mot å auke grunnutdanninga, men det var også for lengst klart at grunnutdanninga ikkje kunne utdanne individet for resten av livet. Begrepet livslang læring var ikkje brukt i St. prp. nr. 92, men regjeringa hadde registrert ”en økende tendens til å se på opplæringen som en kontinuerlig prosess som varer så lenge man er i yrkeslivet”. Proposisjonen drøfta fyldig etterutdanning for arbeidstakarar og meinte denne burde skje både på arbeidsplassane og i skoleverket. Ein offentlig komité hadde også året før kome med eit framlegg om å lovfeste eit fond for vidareutdanning av arbeidstakarar i norsk næringsliv, og proposisjonen tilrådde i varsame ordelag at partane i arbeidslivet burde utarbeide reglar om permisjon til slik vidareutdanning.²³ Meldinga om arbeidsmarknadspolitikken i 1968 presiserte at omskolering ”kunne bli nødvendig flere ganger i løpet av en persons yrkesaktive liv”. Vaksenopplæringa ville derfor ”spille en avgjørende rolle” for å oppkvalifisere arbeidstakarar med svak grunnutdanning, omskolere og etterutdanne folk, og ajourføre og supplere folks kunnskapar slik at dei kunne oppnå ”høyere og mer ansvarsfulle stillinger”.²⁴

Dermed vart eit nytt element ført inn i tydinga av begrepet vaksenopplæring, nemleg at det også inkluderte etter- og vidareutdanning ut frå behovet for omskolering, ajourføring og supplering av kunnskap, fordi teknologien og heile samfunnet endra seg raskare enn

²² Innstilling 4 om vidareutdanning for artianere m.v., 1969, s. 10.

²³ St. prp. nr. 92, 1964–65, s. 5.

²⁴ St. meld. nr. 45, 1968–69, s. 15 ff.

før. At etterutdanning var inkludert i vaksenopplæringa gikk fram ved at begrepet vaksenopplæring vart definert i stortingsproposisjon 92 som ”all opplæring som ikkje er et ledd i førstegangsopplæringa”. I stortingsdebatten la m.a. Per Lønning vekt på denne tydinga og meinte etterutdanning var eit permanent behov.

Same året som Sivertsen la fram proposisjonen om vaksenopplæringa, oppnemnde regjeringa ein eigen komité, Ottosenkomiteen, for å drøfte spørsmålet om postgymnasial utdanning. Spørsmålet om etterutdanning var berre svakt formulert i mandatet og knytt til ”lærestedenes ansvar” for denne. Ottosenkomiteen tok likevel dette grundig opp og la i 1969 fram ei eiga innstilling om etterutdanning (Innstilling 4). Men alt i den første innstillinga som kom i 1966, vart etterutdanning eit sentralt begrep, og komiteen kom til å drøfte dette som ei form for utdanning på bakgrunn av fullført postgymnasial grunnutdanning etter å ha vore ute i arbeidslivet ei tid. Det fall dermed inn under den etablerte definisjonen av vaksenopplæring som komiteen oppfatta som omskolering, ajourføring og vidareutdanning. Begge begrepa knytte komiteen til termen *life-long education* som var i ferd med å feste seg internasjonalt.²⁵ Med det livslange perspektivet for auge, gikk Ottosenkomiteen inn for å redusere grunnutdanninga i visse studiar og integrere etterutdanninga i all høgre utdanning.

Ved å kople saman etterutdanning, høgre utdanning og vaksenopplæring, kom Ottosenkomiteen både til å sette vaksenopplæringa på dagsordenen i utdanningssystemet og legge grunnlaget for eit tidsskifte i høgre utdanning.²⁶ Komiteen meinte eigentleg at begrepet vaksenopplæring var både uheldig og ubrukbart, og han kom under arbeidet fram til at grensene mellom utdanning, etterutdanning og vaksenopplæring var vanskeleg å trekke.²⁷ I den andre innstillinga (1967) var komiteen opptatt av dei økonomiske motiveringane for utdanning og såg, slik som St. prp. nr. 92, utdanning som ”en stadig viktigere faktor for vekstprosessen ute i distriktene ... (og) sentralt virkemiddel i bosettingspolitikken” (s. 11). Men i seinare innstillingar (3 og 4) var også utdanning eit velferdskrav og representerte ein eigenverdi som ”konsum”. Auka fritid aktualisere oppgåva ”å gi menneskene et innhold å fylle denne fritiden med.” Komiteen understreka at ein måtte sjå utdanning ut frå behova til mennesket som heilskap. Han viste til at argumenta for etterutdanning bygde i ”hovedsaken på utdanningens betydning for vedlikehold og utvikling av arbeidsmessige funksjoner”, men la så til:

”Komiteen mener imidlertid at perspektivet må utvides til også å omfatte etterutdanning uten klar sammenheng med slike funksjoner. Det enkelte menneskes behov for utvikling gjennom utdanning må ikke sees bare i forhold til dets muligheter for innsats i arbeidslivet, men også i forhold til allmenne samfunnsoppgaver og menneskelig livsutfoldelse.”²⁸

Komiteen argumenterte, slik som Sivertsen og representantar for organisasjonane, med at det ikkje var muleg å skilje mellom utdanning som kvalifiserte for oppgåver i arbeidslivet, for samfunnsdeltaking eller som tente den personlege utviklinga. Dessutan

²⁵ Innstilling I om videreutdanning for artianere m.v., 1966, s. 25.

²⁶ Jmf. boka *Tidsskifte i høgre utdanning* (1979), redigert av Noralv Veggeland.

²⁷ Innstilling nr. 3, s. 24–25.

²⁸ Innstilling 4, 1970, s. 10.

måtte også arbeidslivet meir enn før bygge på ein brei ”allmenn utdanningsbakgrunn”, og den einskildes innsats i arbeidslivet var ein del av individets ”muligheter for personlig utvikling og utfoldelse.” Måla for etterutdanninga – ”sett fra den enkeltes synpunkt” – oppsummerte komiteen opp slik:

- a) ”Å tjene den enkeltes verdiorientering og personlighetsutvikling, og styrke det enkelte menneske i dets livssituasjon i arbeid og fritid.
- b) Å styrke den enkeltes muligheter for innsats og aktiv medvirkning i arbeidslivet.
...
- c) Å stimulere og sette den enkelte i stand til aktiv medvirkning i beslutninger som medfører prioriteringer av verdier i samfunnet.”²⁹

Ut frå denne tankegangen var det heller ikkje lett å trekke noen grense mellom ”den etterutdanning som kan begrunnes med den enkeltes personlighetsutvikling og den som springer ut av samfunnets behov”. Derfor gikk komiteen langt i å pålegge staten ansvar for at individet fekk høve til å ”fylle sin oppgave”. Han drøfta om etterutdanning skulle vere obligatorisk, men vågde ikkje å gå så langt. Men den klåre budskapet var at etterutdanning måtte gå inn som ledd i ein kontinuerleg utdanningsprosess som strekte seg over heile den yrkesaktive alderen. Sentralt var å få etterutdanninga inn som ein integrert del av all utdanning på høgre nivå. Komiteen meinte også at organisasjonane måtte få ”økonomisk støtte til sitt arbeid med etterutdanning”. Konkret foreslo komiteen å lovfeste retten til etterutdanning for alle anten ein var i lønna arbeid eller ikkje, men overlet til nye komitear å greie ut om dette. Det spørsmålet skulle ta 30 år å løyse.

Eit konkret resultat av arbeidet til Ottosenkomiteen var oppbygginga av distrikthøgskolar. Regjeringa og alle politiske parti støtta dette. Frå arbeidarrørsla si side var den sosiale skeivrekutteringa til vidaregåande og høgre utdanning eit motiv. Andre parti viste til den geografiske skeivrekutteringa, og utbygginga av skolar skaut fart ikkje minst på grunn av press frå lokalsamfunn som ville ha distriktshøgskole. Det opphavlege argumentet om å avlaste universiteta og desentralisere høgre utdanning vart i auka grad omformulert som krav om å gi fleire og dels nye grupper betre mulegheit for utdanning. Alt i 60-åra sette regjeringa, slik som Ottosenkomiteen, utbygginga av distriktshøgskolar i samband med stigande behov for vaksenopplæring.³⁰ Regjeringa konkluderte etter dei første åra med distriktshøgskolar at dei var del av eit ”vel utbygget vaksenopplæringssystem” som gav ”et høyverdig tilbud til folk med yrkespraksis som fikk liten mulighet til utdanning tidligere i livet”.³¹ Dette var og grunnivinga for å bygge opp studiane etter eit modul- eller blokk-system, og 25 prosent av verksemda ved DH-skolane kunne brukast til vaksenopplæringstilbod. Skolane fekk ansvar for å kartleggje behov for vaksenopplæring og ”utforme studietilbud som når flest mulig i regionen”.³² Derfor måtte også tilboda vere fleksible, variere frå korte kurs til samanhengande utdanning og basere seg på fleire undervisningsmetodar, slik at skolane kunne

²⁹ Innstilling 4, 1970, s. 10.

³⁰ Jmf. St. prp. nr. 143, 1967–68, kap. II og St. prp. nr. 121, 1969–70, kap. II. Begge er sitert frå i St. meld. nr. nr. 17, 1974-75, s. 89. Jmf. og Ottosenkomiteen si innstilling nr. 3, 1968.

³¹ St. meld. nr. nr. 17, 1974-75.

³² St. meld. nr. nr. 17, 1974-75.

passer for dei som ønskte å kombinere yrke og studiar. Ut frå slike siktemål opna DH-skolane seg for alle studiekompetente utan å stille krav om å vere fulltidsstudent.

I den første tida følgde også skolane opp dess intensjonane og hadde mange deltakarar i kursprega vaksenopplæringstiltak. I femårsperioden 1970–75 utgjorde deltidsstudentane over tredjeparten av alle studerande, og mange var godt vaksne. I 1978 t.d. var 37 prosent over 30 år, og femteparten hadde ikkje eksamen artium.³³ Men den relative delen av deltidsstudentar minka raskt etter som DH-skolane orienterte seg meir mot universiteta enn mot vaksenopplæringa.

Oppgåvene til DH-skolene tangerte dels arbeidet til opplysningsorganisasjonar som hadde engasjert seg i eksamensretta undervisning. Stortingsmelding nr. 17 (1974–75) meinte at organisasjonane berre som unntak skulle drive eksamensretta undervisning ”inntil en distriktshøgskoleorganisasjon kan overta disse oppgavene i alle regioner”. Høgskolestyra fekk generelt eit ansvar for å samordne all eksamensretta og kompetansegivande undervisning innafor regionen. Lov om vaksenopplæring tilla dei spesielt ansvar for å godkjenne alle studieringar på høgre nivå og løyve til å sette i gang slike studiar. Frå 1979 fekk DH-skolane også eiga løyving til vaksenopplæring.³⁴

31.4 Debatten om St.prp. 92 og stridsspørsmåla i vaksenopplæringa

Gran Andresen komiteen hadde drøfta ”opplysnings- og kulturarbeid”. Sivertsen snakka om ”vaksenopplæring og studiearbeid” og ville utvide feltet både i retning av ”allmennutdanning og faglig og yrkesmessig opplæring”.³⁵ Begrepet studiearbeid skulle da dekke den allmenne utdanninga, og opplæringsbegrepet dekte det yrkesretta. Begrepet folkeopplysning var knapt nemnd i proposisjonen, og vaksenopplæring overtok som eit overordna begrep. Eit døme på det er at Statens folkeopplysningsråd vart lagt ned – i tråd med St.prp. nr. 92 – og erstatta av eit nytt råd for vaksenopplæring. Men om vaksenopplæring kunne erstatte folkeopplysningsbegrepet var uklårt, og begge kom til å leve vidare for å dekke heile feltet. Da regjeringa Borten omorganiserte Kontoret for kunst og kulturarbeid, fekk den nye avdelinga namnet *Avdeling for vaksenopplæring og folkeopplysning*. Dels var dette uttrykk for ei to-delning av feltet; det yrkesretta på den eine sida, og det fritidsretta og personlegdomsutviklande på den andre sida. Folkeopplysning var knytt til særskilde verdiar, haldningar og læringsformer og assosiert med frivillig og eksamensfritt kultur- og studiearbeid med personleg utvikling og ikkje yrkeskvalifisering som formål. Som Sturla Bjerkaker uttrykte det seinare var det ein innhaldsmessig skilnad slik at ”all folkeopplysning kan være voksenundervisning, Men ikkje all voksenundervisning er folkeopplysning”.³⁶

Mange meinte at Sivertsen med St.prp. 92 gikk for langt i å legge vekt på den yrkesretta sida ved vaksenopplæringa. Einar Hovdhaugen som hadde vore medlem av Gran Andresen komiteen – og var skuffa over at innstillinga frå komiteen ikkje hadde blitt tatt opp i Stortinget – såg ein fare i at ”yrkesmessige og reint arbeidskraftsmessige omsyn”

³³ St. meld. nr. 72, 1980–81.

³⁴ Veggeland (red.), 1979.

³⁵ St. prp. nr. 92, 1964–65.

³⁶ Bjerkaker, 1994. Jmf. også Bjerkaker, 2001.

hadde fått ”noko stor plass”. Både Hovdhaugen, Berte Rognerud og Per Lønning tykte det var lite igjen av det tradisjonelle opplysnings- og kulturarbeidet som kunne hjelpe notidsmenneska til å orientere seg i samtida og finne ut av livssituasjonen sin (Hovdhaugen), danne ”motvekt mot en ensidig utdanning og spesialisering” (Rognerud) og representerte livstandard og andre verdiar enn dei matnyttige og materialistiske. Rognerud åtvara mot ei utvikling der ”dannelsen få stadig mindre plass på utdannelsen bekostning”, og hennar partifelle Lønning var også redd for dette kravet om ”en optimal utnyttelse av evner og anlegg med sikte på en yrkesmessig karriere”. I staden tala han varmt for det frie studiearbeidet og ”en avslappet etterutdanning” som ikkje sikta mot å skape fleire ”trapper å klatre i”, men heller tok vare på det reint menneskelege.³⁷

Fleire av dei borgarlege representantane i Stortinget var altså, som Lønning, redde for at ”yrkeslivets interesser skulle komme til å dominere” vaksenopplæringspolitikken. Desse anklaga regjeringa for å ha innsnevra vaksenopplæringa i forhold til kulturperspektivet i Gran Andresen komiteen. Denne oppfatninga bygde ikkje berre på den vekta regjeringa la på vaksenopplæringa si rolle for omskolering, sysselsetting og økonomisk vekst, men at proposisjonen administrativt ville legge vaksenopplæring under arbeidslivets herredømme. Ved å flytte feltet frå Kontoret for kunst og kulturarbeid i Kyrkje- og undervisningsdepartementet til eit eige direktorat ville vaksenopplæringa få ”en noe friere stilling”, heitte det frå LO-hald.³⁸ Men Sivertsens kongstanke var å engasjere også skoleverket i vaksenopplæringa, og dermed måtte direktoratet etter hans meining ligge under same departement. Men som konsesjon til LO gjekk han inn for eit nytt rådgivande og koordinerande råd for vaksenopplæringa der Arbeidsdirektoratet, LO og NAF var representerte.

Frå arbeidarrørsla si side vart framlegget om direktorat framstilt som eit løft for vaksenopplæringa, særleg med tanke på den store gruppa med berre folkeskole som grunnutdanning. Dei la vekt på at vaksenopplæring var eit delt ansvar mellom arbeidskrafts- og undervisningsstyresmaktene og argumenterte for at eit direktorat ville bli mest effektivt, handledyktig og brukarnært. Det var ei praktisk og god ordning for vaksenopplæringa fordi arbeidet rørte ved fleire kontor i Kyrkje- og undervisningsdepartementet og hadde dessutan tilknytning til andre departement. Men mange ville også ha eit direktorat fordi dei meinte den yrkesmessige motiverte vaksenopplæringa ville bli den dominerande i framtida. Det var noe ein kunne lese ut av den økonomiske og tekniske utviklinga som gjorde etterutdanning, omskolering og skifte av yrke til framtidens normale tilstand, sa t.d. stortingsrepresentant Rolf Fjeldvær. Hans kollega, Ingvar Bakken, sa rett ut at det som vog tyngst var ”spørsmålet om arbeidskraft, sysselsetting og distriktsutbygging”. Vaksenopplæring gikk altså ut over Departementet sitt verkeområde. Det måtte tenkast stort, dristig, nytt og udogmatisk, og institusjonane på feltet måtte vere frie og ubundne av skolestellet, sa Guttorm Hansen. Det var derfor ikkje utan grunn at borgarlege representantar skulda arbeidarrørsla for å

³⁷ St. forh. 1964–65, 7c, s. 3.847, s. 3.949–50, s. 3. 860 og s. 3.964.

³⁸ St.forh. 1965–66, 6a, s. 375.

identifisere vaksenopplæringa med ”den praktiske opplæringa, som LO har særleg interesse av”.³⁹

Regjeringa Gerhardsen fekk fleirtal for direktorat da Stortinget handsama St. prp. nr. 92 i juni 1965. Men regjeringa Borten gikk til det uvanlege steget å oppheve vedtaket i desember same året. Frå Arbeidarpartiet si side var dette tolka som ei negativ innstilling til vaksenopplæringa og forsøk på å rive i stykke deira storstilte opplegg. Dei borgarlege stortingsrepresentantane avviste sterkt dette og kunne vise til at det var full semje i Stortinget om verdien av vaksenopplæring og løyvingane til feltet. Men dei gikk imot direktorat fordi vaksenopplæring, i tillegg til den kulturelle sida, var først og fremst ei utdanningssak etter deira meining. Sidan Stortinget hadde vedtatt å likestille vaksenopplæring med anna utdanning, var det meir naturleg å ”byggje ut administrasjonen av vaksenopplæring heilt ut sideordna med andre utdanningssektorar”, argumenterte Hovdhaugen.⁴⁰ Argumentet til Sivertsen for å engasjere skoleverket i vaksenopplæringa kunne altså vendast mot direktorattanken. Eg kan ikkje skjønne at statsråden vil gi frå seg tilsynet med vidareutdanninga, som må skje i nært samarbeid med skolane, sa Hordvik.⁴¹ For regjeringa Gerhardsen var direktorat ei praktisk ordning for å samordne vaksenopplæringa med departementskontor som stelte med arbeidsmarknaden og sysselsettinga. For regjeringa Borten stod det som upraktisk å skilje vaksenopplæringa frå undervisningsadministrasjonen i KUD, fordi dei borgarlege partia knytte denne meir til førstegangsutdanning, vidaregåande undervisning, etterutdanning og allmenn yrkesundervisning og måtte i stor grad nytte same lærarar, lokale og læremiddel som skoleverket. Vaksenopplæring var ei pedagogisk sak, og den pedagogiske ekspertisen fanst vel i KUF, meinte statsråd Kjell Bondevik.⁴² I staden for direktorat bygde altså regjeringa Borten ut ei ny avdeling i Departementet og oppnemnde eit nytt råd for vaksenopplæring.

Stortingsrepresentant Hordvik meinte i 1965 å registrere at den tradisjonelle folkeopplysninga var i ferd med å skifte karakter frå det kulturelle, ideelle og sosiale til meir ”nyttebetonte” omsyn.⁴³ Men det er misvisande å tolke dette skiftet som ei innsnevring av feltet slik somme borgarlege stortingsrepresentantar gjorde. Tyngdepunktet hadde avgjort blitt flytta frå kultur til utdanning og arbeid, men perspektivet og innhaldet i kva som gjaldt for vaksenopplæring var blitt utvida, som også Sivertsen hevda.

Venstrepolitkar og skolemann Olaf Kortner oppfatta det også slik og såg no tre sider ved vaksenopplæringa. Det omfatta for det første omskolering og vidareutdanning som hadde betydning for mobiliteten i samfunnet, dvs. skifte av yrke og avansement innafor yrket eller faget. For det andre omfatta feltet etterutdanning som gjaldt alle fag og yrke for å kunne vere på høgde med utviklinga. For det tredje var vaksenopplæring også det allmenndannande og samfunns- og livsorierande opplysnings- og studiearbeidet. Det siste gav vanlegvis ingen økonomiske fordelar eller førte til avansement, men som

³⁹ Sjå debatten om direktorat 9. desember 1965, referert i St. forh. 1965–66, 7b og innlegga til Sæterøy (s. 1.084), Fjeldvær (s. 1.088), Bakken (s. 1.090) og Hansen (s. 1.094).

⁴⁰ St. forh. 1965–66, 7b, s. 1.082.

⁴¹ St. forh. 1964–65, 7c, s. 3.858.

⁴² St. forh. 1965–66, 7b, s. 1.099. Sjå elles innlegg frå Bjarne Undheim i same debatt, s. 1.096–97.

⁴³ St. forh. 1965–66, 7b, s. 1.087.

Rognerud, Lønning og andre såg Kortner framleis denne sida som viktig etter som samfunnet vart splitta opp i spesialiserte fag og yrke. Dessutan hadde denne stor verdi for personleg utfolding og vekst.⁴⁴

Vaksenopplæringa fekk ein utvida funksjonen fordi også mange erkjente klårare samanhengen mellom ulike formål. Hordvik påpeikte nettopp dette og sa at det ikkje lenger kunne skiljast mellom ”praktisk og yrkesprega opplæring og allmenndannande vaksenopplæring”.⁴⁵ For Sivertsen var dette eit hovudpoeng. Vaksenopplæring var blitt både-og: ”Ny trivsel og betre produksjonsresultat” heng saman, sa Sivertsen, og det var ikkje noen motsetnad mellom den tradisjonelle folkeopplysninga og det nyare begrepet vaksenopplæring etter hans syn.⁴⁶ Folkeopplysninga tilla kunnskapen ein eigenverdi som eit ”middel til å gjere sinnet rikare”, og

”Kunnskapstrongen går langt djupare enn til berre å skaffe seg kvalifikasjon som kan gje høgare løn for arbeid. Men det er ingen motsetnad mellom det å skaffe seg ny kunnskap fordi ein har lyst til det, og å gjere det fordi ein treng det i sitt yrke, eller for å kunne ta arbeid i nytt yrke eller på ny stad.”

Behova til den einskilde samsvarte derfor med krava frå ”samfunnet og det arbeidslivet som er grunnlaget for all framgang i landet”. Sivertsen kopla dette til arbeidarrørsla sitt tradisjonelle mål om frigjering. For gjennom å arbeide vidare med si utdanning ville den einskilde ”lettare få eit arbeid som han verkeleg trivst med, og som høver”.

Vaksenopplæringa var såleis blitt ”ei sak med stort perspektiv” som kunne føre til at ”den enkelte vil ... kjenne seg friare og verkeleg vere friare”.⁴⁷

Eit viktig element i proposisjonen om vaksenopplæringa, som i skolereformene elles til arbeidarrørsla, var at utdanninga skulle fremje demokratiet. ”God allmennutdanning for alle har også avgjørende betydning for politisk demokrati”, heitte det i proposisjonen. LO sine talsmenn i Stortinget la til at vaksenopplæring var ”et skritt på veien til mer demokrati i arbeidslivet”.⁴⁸ Som før hadde arbeidarrørsla tru på at ”den enkelte kan få større del i kulturgodene gjennom bedre utdanning”.⁴⁹ Ved å grunngi vaksenopplæringa med demokrati, overlet ein også til individet å avgjere og vurdere kva slag utdanning og opplæring han eller ho ville ta. Etterspørselen skulle styre, for ”kunnskapene er en del av den enkeltes levestandard”, slo proposisjonen fast, og ”den enkelte” hadde bruk for kunnskapar både i fritid og arbeid. Det var derfor til sjuande og sist den allmenne velstandsutviklinga som hadde ”skapt nytt grunnlag for voksenopplæring”. På tilsvarande vis argumenterte også Ottosen-komiteen for støtteordningar til etterutdanning ut frå velferds- og likskapsomsyn i tillegg til behovet for ajourføring og omstilling i arbeidslivet. Mennesket var ein heilskap, sa denne komiteen, og samstemte

⁴⁴ St. forh. 1965–66, 7b, s. 1.093–94.

⁴⁵ St. forh. 1965–66, 7b, s. 1.087.

⁴⁶ Samanhengen mellom trivsel og produksjon vart og brukt som argument for innføring av bedriftsdemokrati; ”den økte trivsel skulle virke produktivitetsfremmende” (F. Sejersted: Norsk idyll?, 2000, s. 42).

⁴⁷ St. forh. 1964–65, 7c, s. 3.856.

⁴⁸ Gunnar Alf Larsen i St. forh. 1964–65, 7c, s. 3.855.

⁴⁹ St. prp. nr. 92, 1964–65.

med det klassiske folkeopplysningsidealet at ”så mange som mulig må få en reell sjanse til valg mellom aktiviteter som er av betydning for deres verdiprioritering og personlighetsutvikling”.

Sivertsen sette derfor opp følgjande som rettesnor for vaksenopplæringspolitikken:

”All opplæring som kan gjøre livet rikere og lettere å leve – enten det er faglig innsikt eller kunnskap om menneske og samfunn – må være åpen for alle som har behov og lyst til å lære. Ut fra dette synspunkt mener departementet at det ikke bør være noe skarpt skille mellom fagopplæring og allmennutdannede opplæring for voksne – eller mellom ’nyttige’ og ’unyttige’ kunnskaper. Det at den enkelte søker kunnskaper, - at han vil vite mer om sitt yrke og det samfunn han lever i – er i seg selv verdifullt.”⁵⁰

Denne prinsipielle avvisinga av å sette skilje mellom nyttig og unyttig kunnskap vart også eit manifest som særleg organisasjonane klynga seg til seinare – og som Stortinget stort sett har halde fast ved. Kva som er nyttig eller unyttig måtte kvar einskild avgjere, og derfor skulle alle typar studiar og kurs likestillast mest muleg når det gjaldt statsstøtte.

31.5 Opplysningsorganisasjonane og St.prp. nr. 92

Reaksjonane i opplysningsorganisasjonane var stort sett at dei var ”glade for denne proposisjonen”.⁵¹ Sivertsen hadde gitt dei ”noe som ligner på en grunnvoll” for det vidare arbeidet, sa Alfred Woll frå AOF.⁵² Grunnvollen var først og fremst at vaksenopplæringa vart likestilt med anna utdanning og at det ikkje vart skapt noe skilje mellom nyttig eller unyttig kunnskap, slik at det folkeopplysande og kulturelle arbeidet kunne risikere å få mindre statsstøtte. Organisasjonsfolk tolka såleis proposisjonen som ei utviding av verkefeltet meir enn som innsnevring. Dei var optimistiske til å ”arbeide vidare på en samarbeidslinje som river ned grenser og ... organisasjonene må kunne innlede et nært samarbeid med yrkesskoler og fagskoler for å få i stand yrkesorienterende kurs. ... Jeg ser ingen motsetning mellom personlighetsutvikling og yrkesopplæring”, sa formann i Samnemnda, Knut Fjæstad. ”Yrkesopplæring og allmennopplæring må gå hånd i hånd.”⁵³

Det Fjæstad her velvillig tolka som ei samarbeidslinje bygde på den arbeidsdelinga mellom aktørane i vaksenopplæringa som departementet la opp til. Prinsippet var at skoleverket skulle ha ansvaret for yrkeskvalifiserande yrkesopplæring og undervisning som tok sikte på fullstendige eksamenar i allmenndannande fag. Arbeidsområdet for dei frivillige opplysningsorganisasjonane var i første rekkje den ”interesseskapende, yrkesorienterende og hobbypregede virksomhet”. Men så langt dei makta det skulle organisasjonane ta seg av organisering og gjennomføring av undervisning med sikte på deleksamenar eller kurs utan eksamen. Departementet gikk alt i 1965 ut frå at ei ordning

⁵⁰ St. prp. nr. 92, 1964–65, s. 6.

⁵¹ *Studienytt*, nr. 3, 1965.

⁵² *Studienytt*, nr. 3, 1965 og nr. 2–3, 1972.

⁵³ *Tidsskrift for vaksenopplæring*, nr. 3, 1967.

med deleksamenar ville føre til ”stor vekst i opplysningsorganisasjonenes virksomhet”. Det slo også til da departementet i 1968 opna for å ta eksamen artium gjennom deleksamenar. Prinsippet om arbeidsdelinga var såleis del av den grunnvollen organisasjonane kunne bygge på. I tillegg var det ei støtte til deira uformelle (*nonformal*) opplysnings- og undervisningsarbeid at proposisjonen slo fast det viktige prinsippet om at

”alle skal få adgang til å dokumentere sine kunnskaper og ferdigheter, uavhengig av på hvilken måte de har skaffet seg kunnskapene”.

Men arbeidsdelinga kom og til å valde strid etter som både skoleverket og organisasjonane ekspanderte inn på området til kvarandre, og det skulle ta lang tid før prinsippet om dokumentasjonsretten vart forsøkt realisert. Det skal eg kome tilbake til.

32 LOV OM VAKSENOPPLÆRING

Framlegget om å få ei eiga lov for vaksenopplæringa var reist alt i 1950-åra, og Gran Andresen komiteen gjentok dette i innstillinga si. St. prp. nr. 92 tok ikkje opp spørsmålet, men sidan denne sidestilte vaksenopplæring med førstegangsutdanning i skoleverket, meinte departementet at det ville vere "naturlig å lovfeste samfunnets ansvar for å legge til rette og organisere vaksenopplæring".¹ Kyrkje- og undervisningskomiteen samstemte i at ein "bør få en egen lov".² Opplysningsorganisasjonane var særleg ivrige for å få området regulert ved lov, og Vaksenopplæringsrådet meinte det same. Under regjeringstida til Borten (1965–71) bad fleire stortingsrepresentantar om at departementet måtte førebu ei lov for særleg å avklare arbeids- og funksjonsfordelinga mellom sentrale og lokale styresmakter og mellom offentlege og private. Skolekomiteen av 1965 (Steenkomiteen) sa og i ei innstilling frå 1970 at det hasta med å få ei lov om vaksenopplæring for å få klargjort kva ansvar og plikter staten, fylka og kommunane skulla ha for denne opplæringa.

Det var særleg talsmenn frå arbeidarrørsla som pressa på i dette spørsmålet og tala varmast for vaksenopplæringa. Trass i at den borgarlege samlingsregjeringa under Borten auka veksttakten i løyvingane, foreslo Arbeidarpartiet på Stortinget kvart år påplussingar.³ Men statsråd Bondevik argumenterte for ei "gradvis oppbygging" av vaksenopplæringa fordi det var nødvendig å "leggje eit solid grunnlag".⁴ Intensjonen var å engasjere skoleverket sterkare i vaksenopplæringa, slik som Helge Sivertsen hadde argumentert for, og gjennom rundskriv frå departementet i 1967 og 1968 vart det gitt visse retningslinjer for skolestyra i fylke og kommunar om deira ansvar for gjennomføring av yrkesopplæringskurs og for "arbeid som gjelder opplysningsorganisasjonenes virksomhet".⁵

I 1970 sette så regjeringa ned lovkomiteen som mange venta på, og innstillinga kom i 1972 som NOU 1972:41 *Vaksenopplæring for alle*. Så gikk det tre år før regjeringa la fram Ot. Prp. nr. 7 (1975 – 76) *Om lov om vaksenopplæring*, og Stortinget vedtok *Lov om vaksenopplæring* i mai 1976. Lovsaka tok altså relativt, men ikkje urimeleg, lang tid, og det var fleire grunnar til det. For det første kom framlegget i ei uroleg politisk tid med regjeringsskifte frå Borten til Bratteli (DNA), og så eit mellomspel med ei borgarleg samlingsregjeringa under Korvald før Bratteli på ny overtok hausten 1973. Det var altså regjeringa Borten som sette ned lovkomiteen, men det var statsråd Bjartmar Gjerde som la fram lovproposisjonen, og lova vart vedtatt under hans etterfølgjar Kjølvs Egeland. For det andre konkurrerte lovspørsmålet med andre viktige saker og utdanningsspørsmål, særleg kulturmeldingane i 1973 og 1974, utbygging og organisering av vidaregåande skolar gjennom lov i 1974 og oppbygging av distrikts-

¹ St. prp. nr. 92, 1964–65, s. 23.

² Innst. S, nr. 283, 1964–65.

³ St. prp. nr. 1 i perioden. Sjå meir detaljert i Tøsse, 1996 og i kapittel 35.

⁴ St. forh. 1966–67, 7a, s. 1.350–58.

⁵ Sjå NOU 1972:41, s. 22.

høgskolar. Utbygginga av vaksenopplæringa og lova i 1976 må vi dessutan sjå i lys av radikaliseringa av Arbeidarpartiet etter EEC-kampen i 1972. Bratteli si andre regjering ”møtte Stortinget med dei eine store saka etter den andre”; gymnasreformer, arbeidsmiljølov, likestillingslov, abortlov, desentralisering av forvaltningsmakt til kommunar og fylkeskommunar og direkte val til fylkestinget. Regjeringa satsa på å bygge ut velferdsstaten og sette demokratisering og likestilling mellom kjønna på dagsorden.⁶

Norsk vaksenopplæringspolitikk vart og sterkt påverka av det internasjonale arbeidet med vaksenopplæringa. Sverige hadde utvikla sitt kommunale vaksenopplæringssystem i 1960-åra (Komvux) og lansert strategien om ”återkommande utbildning” som på 1970-talet vart tatt opp av OECD under namnet *recurrent education*. Men også i Sverige vart denne økonomiske og humankapitalistiske orienteringa innafor vaksenutdanninga avløyst i 1970-åra av debatt omkring ressursvake grupper, velferd og ei meir rettferdig fordeling av velferda. Vaksenopplæringspolitikken i Sverige prøvde igjen å ”koppla vuxenutbildningen närmare folkrörelsarna för att härigenom stärka såväl demokratin som det civila samhället”.⁷ I Norge følgde politikarane og andre også med i utdanningstenkinga til UNESCO som sette opp livslang læring som strategi. Særleg utgjorde Faure-kommisjonen sin rapport *Learning to be* frå UNESCO i 1972 ei inspirasjonskjelde. På den 3. verdskonferansen til Unesco i 1972 om *adult education* var det livslang læring perspektivet som stod i sentrum. Deltakarane på konferansen framheva at ein ikkje burde skilje for sterkt mellom vaksenopplæring og kulturarbeid, og den norske delegaten, Ingelise Udjus, understreka nettopp dette.⁸ I byrjinga av 1970-åra vart også den såkalla frigjeringspedagogikken til Paulo Freire introdusert i Norge og medverka til å spreie og forsterke eit sosial-etisk perspektiv for vaksenopplæringa knytt til førestellingar om *commitment* og *social change*.

”The deepest impulse was the desire to make learning part of the process of social change itself”,

skreiv R. Williams om desse åra i England.⁹ Samtidig med denne allmenne radikaliseringa auka deltakinga. I England nådde deltakinga i generell vaksenopplæringa ein topp midt på 70-talet¹⁰, og talet på studiesirkklar i Sverige auka også kraftig i desse åra. Feltet vart for alvor eit eige policyområde frå slutten av 60-talet, og dei tre hovudområda – folkbildning, kommunal vaksenutdanning og arbeidsmarknadsutdanning - vart samla under Skolöverstyrelsen.¹¹

Grunnlaget for det norske lovarbeidet vart lagt med den fyldige utgreiinga frå lovkomiteen i 1972 (NOU 1972:41). Komiteen hadde 13 medlemmene som representerte fire grupper:

⁶ Furre, 1991, s. 405; Benum, 1998, s. 38–47.

⁷ SOU 1999:141, s. 22.

⁸ *Studienytt*, nr. 6, 1973.

⁹ Sitert av Arthur Stock i Raggat, Edwards & Small, 1996.

¹⁰ Stock, 1996.

¹¹ SOU 1999:141, s. 20.

- skoleverket
- departement og offentlege etatar
- arbeidslivet
- opplysningsorganisasjonar

Men komiteen delte seg under sluttfasen i to fraksjonar som arbeidde kvar for seg. Resultatet vart dermed ei todelt innstilling på mange sentrale punkt, og komiteen kom heller ikkje fram til ei felles oppsummering.¹² I hovudsak gikk usemja mellom dei to representantane for opplysningsorganisasjonane (Knut Fjæstad, Samnemnda/NKL og Hilmar Hansen, AOF) og resten. Usemja viste at vaksenopplæringa framleis var eit politisk omstridd område. Men til skilnad frå debatten i 1965 var det liten strid om funksjonen vaksenopplæringa hadde som yrkesretta opplæring for arbeidslivets behov. Usemja gjaldt vesentleg andre sider, og i det følgjande skal eg ta opp noen av dei sentrale tema og stridsspørsmåla i vaksenopplæringa i 1970-åra.

32.1 Generell oppfatning av vaksenopplæring

Usemja som oppstod i lovforarbeidet, skuldast dels ulike måtar å definere og forstå feltet på. Mindretalet i lovkomiteen dissenterte frå fleirtalet m.a. fordi det la vekt på at vaksenopplæring var del av kulturarbeidet og hadde si forankring i frivillige opplysnings- og interesseorganisasjonar. Hansen og Fjæstad framheva idear, verdiar og mål frå folkeopplysning og folkeleg kulturarbeid, og dei ville løfte fram det arbeidet opplysningsorganisasjonane gjorde og den rolla dei etter deira syn burde spele i framtida. Desse tala varmt for at organisasjonane fekk ”utvikle vidare sine innsatsmuligheter i norsk kulturreising”. For det var dei som hadde ”båret vaksenopplæringa fram til det den er i dag”.¹³ Deira definisjonar var altså dels av normativ art, dvs. dei sa noe om intensjonar og mål som vaksenopplæringa burde føre til.

Fleirtalet vurderte i større grad vaksenopplæring som utdanning og såg feltet som del av skolesystemet. Deira tilnærming til å definere feltet var meir analytisk-deskriptiv, det vil seie at definisjonen uttrykker kva feltet rommar og kva som fell innfor eller utanfor begrepet.¹⁴ Ei slik tilnærming var i tråd med Vaksenopplæringsrådet som i byrjinga av 70-talet konkluderte med at det var tre former for vaksenopplæring:¹⁵

1. Eksamensførebuande vaksenopplæring som har parallellar i skoleverket.
2. Vaksenopplæring i tilknytning til arbeidslivet og som inkluderte etterutdanning, omskolering og vidareutdanning.
3. Vaksenopplæring utan sikte på eksamen, dvs. tradisjonelt studie- og opplysningsarbeid, hobbykurs og liknande.

Lovkomiteen gjorde ei anna inndeling og skilde ut fire aktørar i feltet:¹⁶

1. Det offentlege undervisningsverket.
2. Dei frivillige organisasjonane.

¹² Hilmar Hansen: Komiteen som delte seg. I *Folkeopplysning i 50 år*, 1982.

¹³ NOU 1972:41, s. 29 og 37.

¹⁴ Jmf. Nordhaug, 1993.

¹⁵ Vedlegg til St. prp. 150, 1971–72.

¹⁶ NOU, 1972: 41, s. 11.

3. Næringslivet.

4. Massemedia.

Dei siste gav berre informell opplæring, og komiteen drøfta ikkje massemedia nærmare sidan dei fall utanfor den aktuelle støttepolitikken. Utdanning og opplæring vart i dette lovarbeidet berre nytta om ”målrettede og strukturerte læringsprosesser”.¹⁷ Bedriftsintern opplæring fekk meir omtale, og komiteen var klår over at denne interne opplæringa truleg var blitt ”den mest vidtfemnande vaksenopplæringa som no blir driven i vårt land”. Komiteen såg også på denne opplæringa som generelt verdifull, for læring og vokster i arbeidssituasjonen har verdi for læring og vokster som samfunns-menneske, og ”arbeidsliv og samfunn har såleis interesser som fell saman”. Det var også frå næringslivet at behovet for livslang læring pressa seg på. Det var ”verda sjølv som med sine raske skiftingar set krav ... når det gjeld faglege kvalifikasjonar.” Men ansvaret for den bedriftsinterne opplæringa låg i stor grad hos partane i arbeidslivet, og komiteen viste til opplysnings- og utviklingsfondet som LO og NAF hadde gått saman om og at hovudavtalen av 1969 gikk inn for tanken om utdanningspermisjon.

Både vaksenopplæringsrådet og fleirtalet i lovkomiteen gjorde vaksenopplæring til ei utdannings- og opplæringssak. Vaksenopplæringa var ”lekk i eit utdanningssystem”, sa komiteen, og det offentlege skoleverket fekk brei omtale. Men verken komiteen eller departementet trekte opp noen klare grenser for feltet. Komiteen definerte det vidt:

”Vaksenopplæring er opplæring som ikkje er lovregulert eller på annan måte instituert førstegangsopplæring, skipa for vaksne”.

Departementet nøydde seg med å skildre dei områda som lova skulle dekke. Men i administrativ forstand, sa departementet, så bør

”vaksenopplæring ... være avgrenset til opplæring for vaksne som primært har sin forankring i praktisk arbeids- og samfunnsliv, og nytter utdanningstilbud på deltid eller for kortere perioder på heltid”.¹⁸

Lovarbeidet opna dermed for at aktørane kunne legge kva dei ville i begrepet vaksenopplæring, og statsråd Bjartmar Gjerde presenterte feltet som ”både undervisning og kulturarbeid”.¹⁹ Han sette lova i samband med kulturmeldinga han tidlegare hadde lagt fram og såg ho som sluttsteinen i eit byggverk som romma heile kultur- og opplæringsverksemda. Denne tilbakekoplinga til kulturarbeidet var i desse åra eit internasjonalt fenomen i vaksenopplæringa. Som nemnd knytte særleg UNESCO saman utdanning og kultur, men den norske vaksenopplæringspolitikken vart nok også prega av det samtidige arbeidet med å meisle ut ein ny kulturpolitikk.

¹⁷ Ot.prp. nr. 7, 1975–76, s. 34. Den inndeling som komiteen gjorde fell i stor grad saman med skiljet som i engelsk språkbruk blir gjort mellom *formal*, *nonformal* og *informal* utdanning.

¹⁸ Ot. prp. Nr. 7, 1975–76, s. 33.

¹⁹ St. forh. 1975–76, bd. 8, s. 90.

32.2 Ny kulturpolitikk

I 1970-åra møtte den humankapitalistiske tenkinga og vekstfilosofien frå 1960-åra motsand, og vi fekk ei tilbakevending til det folkelege kulturarbeidet. Planleggingsavdelinga i KUD, leia av Kjell Eide, oppfatta opprøyrsignala frå slutten av 1960-åra og byrja å arbeide for ein ny kulturpolitikk saman med m.a. ekspedisjonssjef Leif J. Wilhelmsen.²⁰ Ei tilsvarande nyorientering skjedde i andre land, og dei norske kulturmeldingane – først St. meld. nr. 8, 1973–74 frå den borgarlege samlingsregjeringa og så tilleggsmeldinga, St. meld. nr. 52, 1973–1974 frå statsråd Gjerde – var særleg inspirert av UNESCO-dokument, fransk kulturpolitikk under Girard og samtidige svenske kulturutgreingar.²¹ Den nye kulturpolitikken sette spørsmålsteikn ved den tradisjonelle tankegangen om demokratisering av kultur som betydde formidling og spreieing av profesjonell elitekultur til ein masse av passive sjåarar og lyttarar. Dei nye tankane ”byggjer på eit utvida kultursyn og legg større vekt på kulturell eigenaktivitet og desentralisering”, heitte det i St. melding nr. 8. I staden for å tenke kulturutvikling som spreieing av kultur frå sentrum, vart måla knytt til å styrke lokal identitet, lokal deltaking og utvikle livskvaliteten til det einskilde mennesket. Det sentrale var eigenaktivitet og ikkje kulturkonsum, forklarte Eide seinare:

”Etter vår vurdering måtte det sentrale utgangspunktet være den enkeltes opplevelse, og vi vurderte det slik at denne opplevelsen i mange tilfelle blir langt sterkere gjennom en engasjert egenaktivitet enn ved passiv tilegnelse, selv om egenaktiviteten ikke nødvendigvis holder mål etter profesjonelle prestasjonskriterier.”²²

St. meld. nr. 8 sette opp eigenaktivitet både som mål og verkemiddel og presiserte:

”Det er her først og fremst tale om kunstnarleg aktivitet, musikk, song amatørteater, måling, dans osv. , men også om mange andre aktivitetar som kan utvikle intellektuelle eller praktiske evner, eller evna til å løyse oppgåver saman med andre menneske, t.d. gjennom studie- og organisasjonsarbeid.”

Det var tale om eit nytt og utvida kulturbegrep som braut ned skiljet mellom såkalla finkultur og folkekultur eller amatørkultur. ”Kultur er først og fremst skaping og medskaping” som dåverande ekspedisjonssjef Leif J. Wilhelmsen sa i 1969.²³ Den nye kulturpolitikken sikta mot ein heilskapleg kulturpolitikk som inkluderte det folkelege opplysnings- og studiarbeidet. Direktør for Norsk Kulturråd hadde for lengst oppfatta studiarbeidet som ”en organisk del av vår kulturpolitikk”.²⁴ Ekspedisjonssjef Johs. Aanderaa, som var sjølve hovudarkitekten bak kulturmeldingane, sa han vurderte kulturpolitikken som ein del av den allmenne samfunns politikken.²⁵ Den nye

²⁰ Eide, 1985, s. 130 ff. Sjå elles foredrag av Wilhelmsen trykt i *Studienytt*, nr. 6, 1969, der han langt på veg føregrip tankar som kom fram i dei seinare kulturmeldingane.

²¹ Meldingane referer til Girards bok *Kulturpolitikk* (1973) og SOU 1972:66–67 *Ny kulturpolitikk*. Om kulturpolitikken sjå Vestheim, 1995.

²² Eide, 1985.

²³ *Studienytt*, nr. 6, 1969.

²⁴ *Studienytt*, nr. 1, 1968.

²⁵ *Tidsskrift for vaksenopplæring*, nr. 3, 1973.

kulturpolitikken fekk dermed følgjer for vaksenopplæringspolitikken og medverka til å halde liv i den igjenverande oppfatninga av vaksenopplæring som kultur, dvs. at vaksenopplæring var både undervisning og kulturarbeid som Gjerde sa.

St. meld. nr. 8 kalla den nye kulturpolitikken for å representere ”verkeleg kulturelt demokrati” til skilnad frå den førre som gikk ut på kulturell demokratisering, og forklarte dette slik:

”Kulturelt demokrati inneber at ein så stor del av folket som mogleg er med og formar og prioriterer det kulturarbeidet som får offentleg stønad. Det tyder også at ein aksepterer andre kulturformer enn dei som hittil har vore rekna for dei mest verdifulle.”

Ein konsekvens av dette synet var desentralisering i organisering og forvaltning og at staten ikkje skulle fastleggje innhaldet. I motsetnad til den tidlegare normative oppfatninga av kultur som var gjeldande etter krigen (kap. 30), avstod kulturmeldingane frå å definere begrepet. Kultur var om lag synonymt med det folk dreiv på med i fritida.²⁶ Målet for politikken var eit verkeleg kulturelt demokrati med ”breiast mogleg deltaking” slik at ”folket sine egne verdinormer (kan) setje merke på kulturaktivitetane”.²⁷ Dette kulturpolitiske synet styrkte følgjeleg prinsippet om at det var den einskilde deltakar som skulle avgjere kva som var verdifullt og nyttig for ein sjølv. Det gav alle kulturelle og sosiale grupper i samfunnet ein slags demokratisk rett til å få same økonomiske støtte til aktivitetar på egne premisser. Vidare underbygde den nye kulturpolitikken krav om auke i statleg støtte slik at fleire fekk reelt høve til å delta. Politikken var, som Geir Vestheim peikar på, rettferds- og velferdsorientert og retta mot opplysning og demokrati. Arbeidarpartiet tala også i si tilleggs melding om at kulturpolitikken, slik som vaksenopplæringa, skulle forme om samfunnet til eit ”kvalitativt betre samfunn med jamstilling mellom grupper og enkeltmenneske”.²⁸

32.3 Målsettinga i vaksenopplæringa

I 1960-åra hadde dei økonomiske sidene ved utdanning og opplæring kome i forgrunnen. Vaksenopplæring i snever forstand skulle vere reiskap til omstilling, yrkesmobilitet og produktivitetsauke, og i vid forstand bygge opp den humane kapitalen for å sikre økonomisk vekst. Kulturpolitikken vende seg mot denne tenkinga og ville ”prioritere trivsel og personleg utfalding høgare enn maksimal produksjon og distribusjon av kulturtilbod”.²⁹ Utjamning, likestilling og demokrati vart dei sentrale tema i 1970-åra. Lovkomiteen (NOU 1972:41) tenkte nytt i forhold til 1960-åra, og inspirert av at tanken om opplæring som livslang læring, sette han opp tre utdanningsmål:³⁰

²⁶ Jmf. tolkinga i Norsk idéhistorie, bind 6, 19., s. ...

²⁷ St. meld. nr. 8, 1973–74 som her er sitert frå Vestheim, 1995, s. 181.

²⁸ Vestheim, 1995, s. 186.

²⁹ St. meld. nr. 8, 1973–74, s. 54.

³⁰ NOU 1972:41, s. 12.

1. Likskap. Dette målet gikk ut på at grunnutdanning som tradisjonelt sikta mot aldersgruppa 7–25 år, skulle vere tilgjengeleg for alle og kunne spreiaast over livsløpet. Komiteen tok til orde for å opne lettare tilgang til postgymnasial utdanning gjennom arbeids- og livsrøynsle i tillegg til formell utdanning. Utdanning måtte i større grad bygge på prinsippet om suksessive val av studiemodular og ein struktur som gjorde det muleg å ”gjennomføre utdanning etappevis med mellomliggande yrkesperiodar”. Det nye perspektivet var altså livslang læring og tilbakevendande (*recurrent*) utdanning, dvs. ei veksling mellom arbeid og utdanning gjennom heile livet. Vaksenopplæring inkluderte følgjeleg også etterutdanning, og komiteen meinte at etterutdanning burde vere integrert både i avtala arbeidsvilkår og bli eit tilbod til andre utan avtaleregulerte yrke (t.d. husmødrer) slik at alle fekk ”vilkår som etter tilhøva gjev jamlikskap”. Likskapskravet innebar dessutan ei satsing på å rydde bort hindringar og barrierar, m.a. økonomiske hindringar, og da måtte offentleg regulert undervisning vere gratis.
2. Effektivitet. Vaksenopplæring hadde også eit reint økonomisk formål ved at ”opplæring er kvalifikasjon for individuell karriere og føresetnad for full sysselsetjing og økonomisk vokster”.
3. Personlegdomsutvikling. Dette målet innebar at politikken måtte ta omsyn til at ”individet skal få falde seg ut og finne for seg dei rette verde i eit samfunn og i naturgjevne omgivnader som er truga av negative følgjer av den ettertrådte økonomiske voksteren”.

Komiteen drøfta mest det første utdanningspolitiske målet, og vaksenopplæringa står i NOU 1972:41 fram som ei vidareføring av den allmenne politikken etter krigen for å demokratisere utdanninga. Likskapskravet kom til å stå sentralt, men det tydde sjanselikskap,³¹ ”likestilling i adgang til kunnskap ...” som det kom til å heite i den endelege lovteksten. Slik som sosialistar på 1800-talet kravde fri tilgang til utdanning (jmf. kap. 13), tolka dåverande sjefssekretær for AOF, Ivar Leveraas, likskapskravet som ”en erklæring om at målet er fri adgang for alle – til den utdanning de selv ønsker”.³² Denne tydinga av likskapsmålet innebar at vaksenopplæringspolitikken var orientert mot einskildmennesket. Det går og fram gjennom den særlege understrekinga av å tilpasse opplæringstilbod til dei behov og interesser deltakarane hadde – noe som føresette at vaksne kunne uttrykke sine behov og ta vare på sine interesser.

Mindretalet, med opplysningsorganisasjonane i ryggen, var elles opptatt av målet om personleg vekst og utvikling. Hansen og Fjæstad skildra den folkeopplysande aktiviteten til organisasjonane som ei verksemd prega av ”allment kulturarbeid, kunnskapsformidling og opplæring til praktiske ferdigheter uten annet mål enn personlighetsvekst”.³³ Det var eit ideal mange delte. ”Hensynet til den enkeltes personlige vekst er et hovudmotiv for ” livslang læring, meinte og stortingskomiteen i 1976.³⁴ Ein grunntanke som sameinte måla var derfor at dersom ein greidde å gi alle personleg vekst og utvikling, eit meiningsfullt liv, ein ønska livssituasjon osv., så hadde ein lagt grunn-

³¹ Jmf. NOU 1976:28, s. 20.

³² Leveraas, 1974, s. 183.

³³ NOU 1972:41, s. 29.

³⁴ Innst. O. nr. 46, 1975–76, s. 7.

laget for likskap og demokrati.³⁵ Utdanningspolitisk tydde dette at den individuelle etterspørselen skulle styre og at ein aksepterte den frie marknaden som hovudregulator, dvs. stor fridom for organisasjonane og andre til å gi tilbod.

Det var også stor semje på lokalt plan om at likestilling og personleg utvikling var sentrale mål. I følgje ei undersøking av NVI i 1978–79 meinte vel halvparten av kommunane at det viktigaste målet var å ”gi alle reelt like mulegheiter til å få vaksenopplæring”. Men 15 prosent sette målet om å ”fremme den enkeltes personlege vekst og verdiorientering” først. For organisasjonane var dette enda viktigare; 25–30 prosent av lokallag og fylkeslag sette personleg vekst og verdiorientering som det fremste målet.³⁶

Det var i første rekkje talsmenn frå arbeidarrørsla som fokuserte på måla om likestilling og demokrati. Som nemnd var det eit radikaliserert arbeidarparti som oppstod etter folkeavrøystinga om EEC i 1972. Partiet sette i gang undersøkingar av makt og levevilkår som dokumenterte at formell likestilling kunne føre til auka ulikskapar og at utdanning også produserte ulikskap.³⁷ Denne innsikta gjorde at partiet køyrde fram vaksenopplæringa som eit middel til å ”snu denne utviklingen”.³⁸ Ei hovuddrivkraft bak reforma har vore at vaksenopplæringa skal byggjast opp slik at ein minskar klasseskilje og kulturkløfter i samfunnet vårt, forklarte Einar Førde (DNA).³⁹ Vaksenopplæring var sosialdemokratiets siste store prosjekt, som Stein Ørnhoi (SV) ironisk sa i 1991.⁴⁰

Lovproposisjonen som statsråd Gjerde la fram i 1975, tala djervt om samfunnsending som mål:

”Regjeringen ser det som sin hovedoppgave å omforme samfunnet. De sentrale målsettinger for denne omformingen er økt likestilling og økt demokratisering. ... Demokratiet kan ikke fungere uten en relativt jevn fordeling både av de formelle og reelle muligheter for innflytelse. Utvikling av demokratisk praksis på nye områder er på sin side en viktig forutsetning for å lykkes i arbeidet for økt likestilling på disse områder. ... Regjeringa ønsker å bruke voksenopplæring som virkemiddel i den generelle likestillingspolitikk.”

Proposisjonen drøfta at all kunnskap og utdanning var reiskap til både tilpassing og frigjerung, men la altså relativt stor vekt på det siste. Det gjorde også statsråd Kjøl Egeland i stortingsdebatten om lova. Han erkjende at vaksenopplæring var eit stort sosialdemokratisk prosjekt, og lova var lekk i ein ”stort opplagt og ærgjerrig utdanningspolitikk” som byrja på 1950-talet. Med lova skjedde ei ”rettferdighets-handling” som tydde ”sjansar til større innflytelse på egen situasjon i livet” og til å ”snu sin egen skjebne”. Skolemannen og humanisten Egeland meinte det ikkje var nødvendig

³⁵ Kallerud, 1978, s. 24.

³⁶ Kallerud, 1980.

³⁷ Slike innsikter var i ferd med å bli godt dokumentert i internasjonal forskning og støtta av NOU 1976:46 *Utdanning og ulikhet*.

³⁸ Ot.prp. nr. 7, 1975–76. Grete Knudsen hevda i ettertid at det ”var ønsket om økt likestilling og forklaringene på årsak til ulikhet som dannet det politiske og ideologiske grunnlaget for Lov om voksenopplæring” (*Fakkelen*, nr. 6-7, 1981).

³⁹ St. forh. 1975–76, bd. 8, s. 478.

⁴⁰ Konferanserapport frå konferanse om livslang læring, Bergen, 14.-15. nov. 1991.

å ty til ”yrkesmessig nødvendighet og produksjonslivets omskiftelighet for å begrunne det riktige og rimelige i et godt utbygd vaksenopplæringssystem på det offentliges hånd”. Kunnskap hadde verdi i seg sjølv, og kunnskap hadde ein frigjerande funksjon, minte han Stortinget om.

I framlegget til formålsparagraf for lova tok proposisjonen med det samfunnsomformande målet: Lova skal ”bidra til økt likestilling når det gjelder voksnes muligheter til å mestre egen livssituasjon og til å *forandre livsmiljøet* gjennom egen virksomhet og samarbeid med andre” (mi utheving). Men under handsaminga vart denne passusen stroke, og formålsparagrafen fekk denne endelege ordlyden:

”Målet for vaksenopplæringen er å hjelpe den enkelte til et mer meningsfylt liv. Denne lov skal bidra til å gi mennesker i voksen alder likestilling i adgang til kunnskap, innsikt og ferdigheter som fremmer den enkeltes verdiorientering og personlige utvikling og styrker grunnlaget for selvstendig innsats og samarbeid med andre i yrke og samfunnsliv.”

Trass i den offensive ordbruken om sosial endring, konkluderte Kallerud i ei drøfting av målsettingsspørsmåla at dei ”generelle samfunnsmessige mål var ikkje ... sentrale i behandlinga av lovforslaget”. Dei stortingsrepresentantane ho intervjuar la heller ikkje vekt på dei, men at ”enkeltmenneskers behov og ønsker ... frigjøring av enkeltmennesket ... det menneskelige perspektiv ... livsstandard” var det sentrale og grunnleggjande. Karakteristisk – og kanskje typisk for utdanningspolitisk debatt – er at samanhangen mellom ulike mål blir lite problematisert. Som statsråd Gjerde tala mange om både-og, t.d. sjefsekretær Leveraas i AOF, som framheva individets fridom til å velje den utdanning det ønskjer, samtidig som han ville bruke utdanning som aktiv reiskap ”i arbeide for å forandre samfunnet”.⁴¹ Men i kva grad - og i kva retning - etterspørsels- og marknadsstyrt vaksenopplæring kan endre samfunnet vart ikkje diskutert.

Det var likevel rimeleg klart for dei fleste at likskap ikkje berre vart oppnådd gjennom å lovfeste ”likestilling i adgang”, men at det måtte til positiv diskriminering av visse grupper. Kjell Eide slo i 1974 fast eit alt godt dokumentert faktum at ”grupper med god utdanningsbakgrunn forlanger og får mer vaksenopplæring enn andre”. Konklusjonen han trekte var derfor at offentlig støttepolitikk måtte vere ”klart diskriminerende” dersom ein skulle nå fram til behova der dei var størst og oppnå at vaksenopplæringa medverka til ”den menneskelige frigjøring”.⁴² Lova sikta da også klart mot å bygge opp tilbodet for ressursvake grupper. § 24 i lova opna for å gi særlege tilskott til funksjonshemma, personar med svak førstegangsutdanning og personar med spesielle familiepplikter. Desse gruppene kunne få opptil full dekning av faktiske utgifter til opplæring, og det kunne løyvast pengar til oppsøkjande verksemd, utvikling av særskilt tilrettelagte utdanningstilbod, forskning og utviklingsarbeid.

Gjennom lova fekk organisasjonane ein lovfesta rett til å drive vaksenopplæring. Men sidan demokrati og likestillingskravet stod så sterkt, vart det sett visse krav til desse

⁴¹ Leveraas, 1974.

⁴² Eide, 1974, s. 49 og 55. Eide refererte her medvite til Arbeidarpartiets gamle kulturprogram frå 1950-åra.

arrangørane. Offentleg støtte vart berre gitt til organisasjonar og institusjonar som hadde ei demokratisk organisasjonsform og var opne for alle. Det innebar at dei måtte ha ein ”pedagogisk praksis som sikrer kursdeltakerne innflytelse på innhold og opplegg”,⁴³ eller som det noe svakare vart formulert i den endelege lova; at deltakarane skulle ha ”adgang til innflytelse på innhold og opplegg av kurs”. Understrekinga av demokratisering var forholdsvis nytt i målsettingsformuleringar, og proposisjonen trekte også fram dette perspektivet i den yrkesretta vaksenopplæringa. Ei sentral oppgåve der var nemleg å klargjere ”valgmulighetene og arbeidet med å forme arbeidsplassen i ønskelig retning. ... Ensidig bruk av vaksenopplæring til ureflektert tilpasning til dominerende tendenser kan lett føre til en arbeidssituasjon på lengre sikt som ingen av arbeidslivets parter er tjent med”. Vi skal utdanne menneske til eit arbeidsliv ”slik vi ønsker det skal være”, som Gjerde formulerte det.⁴⁴

Frå mange hald vart vaksenopplæring framstilt som kompensasjon for utdanning ein ikkje hadde fått i ungdomen og skulle såleis bygge bru over utdanningskløfta mellom generasjonane. Stortingsrepresentant Otto Hauglin (SV) fann livslang læring perspektivet utopisk, men det viktigaste var retten ”for den nåværende voksne generasjon til å kompensere i voksen alder det de ikke fikk av utdanning som unge. Vi har et etterslep”, sa Hauglin.⁴⁵ Vaksenopplæring skulle som Gjerde sa, skape rettferd på etterskott.

Mindretallet i komiteen ville ha med eit tillegg til formålsparagrafen om at vaksenopplæring skal ”sidestilles med førstegangsopplæring i skoleverket”. Kravet hadde rot i erklæringa frå Sivertsen i 1965 om å sidestille vaksenopplæringa med anna utdanning. Men i staden for å tenke seg vaksenopplæring som eit parallelt system til det formelle skoleverket, var den nye tankegangen frå 1970-åra å integrere vaksenopplæringa i eit felles utdanningssystem.

32.4 Arbeidsdeling

St. prp. 92, 1964–65 knesette eit prinsipp om arbeidsdeling mellom arrangørane av vaksenopplæringa. Hovudtanken var at det frie studiearbeidet utan tanke på eksamen skulle vere ei oppgåve for organisasjonane. Studiearbeid med sikte på eksamen skulle vere ei delt oppgåve; skoleverket fekk ansvaret for undervisning med sikte på fullstendige eksamenar, og organisasjonane skulle så langt dei makta ta seg av deleksamensstudiar. Sett i samanheng med erklæringa at vaksenopplæring skulle vere likestilt med anna utdanning, tydde arbeidsdelinga at vaksenopplæringa skulle ta seg av utdannings- og opplæringsbehova til vaksne som skoleverket tradisjonelt ikkje dekte. Arbeidsdelinga følgde eit skilje som ein kan trekke mellom den formelle undervisningssektoren og den uformelle, men Vaksenopplæringsrådet avviste i 1970 at det tydde at berre skoleverket skulle tilby kompetansegivande undervisning. St. prp. nr. 92, 1964–65 fann heller ”ikke noe grunnlag til stede for en deling mellom kompetansegivende undervisning som egentlig vaksenopplæring og annen opplæring (”folkeopplysnings-

⁴³ Ot. prp. nr. 7, 1975–76, s. 146.

⁴⁴ Eide, 1995a, s. 109; Ot. Prp. nr. 7, 1975–76, s. 26.

⁴⁵ St. forh. 1975–76, bd. 8, s. 468.

arbeid”)), likeeins som det var umuleg å skilje mellom ”nyttig” og ”unyttige” kunnskapar”. Vaksenopplæringsrådet drog den konklusjonen av likestillingsvedtaket og prinsippet om arbeidsdeling at det i første rekkje var viktig å byggje opp den tradisjonelle vaksenopplæringa og ikkje tilpasse skoleverket til vaksne. Det føresette m.a. produksjon av læremateriell som var tilpassa vaksne og vaksenpedagogisk skoloring av lærarar i vaksenundervisninga. For Vaksenopplæringsrådet meinte at vaksenopplæringa ikkje måtte bindast for ”sterkt til skolens læremateriell og til dens eksamensrettede undervisning. Voksenopplæringa må derfor få egne pensa og særskilte prøver”. I praksis tydde dette ei støtte til opplysningsorganisasjonane som var hovudaktørane på feltet. Men dersom dei skulle ta seg av den nye oppgåva med å føre fram til deleksamenar, måtte dei byggast ut til godkjende studieforbund med eit ”fast organisasjonsapparat og faglig kompetanse”. Offentleg støtte til vaksenopplæring måtte ikkje hindre ”organisasjonenes bevegelsefrihet”, sa vaksenopplæringsrådet som meinte at kommunale eller fylkeskommunale studienemnder eller utval ikkje ”selv skal sette i gang tiltak som normalt er organisasjonenes oppgaver, der hvor slik undervisning blir tilfredstillende dekket av organisasjonene.”⁴⁶

I slutten av 1960-år var det særleg undervisning med sikte på å ta deleksamenar som aktualiserte spørsmålet om arbeidsdeling mellom skoleverket og opplysningsorganisasjonane. St. prp. nr. 92 hadde peika på slik undervisning som ei arbeidsoppgåve for organisasjonane. Men intensjonen til Sivertsen var jo å engasjere skoleverket sterkare, og proposisjonen oppmoda kommunane til å opprette studienemnder som ”egne kommunale utvalg”. Departementet utarbeidde i 1968 retningslinjer for vaksenopplæringa i kommunane, men såg bort frå tilrådinga om eigne utval og forankra vaksenopplæringa i underutval under skolestyret.⁴⁷ Departementet meinte dessutan at førebuing til deleksamenar skulle vere ei oppgåve for både skoleverket og opplysningsorganisasjonane alt ”etter tilhøva på dei einiskilde stader”.⁴⁸ Skolekomiteen av 1965 (Steenkomiteen) uttala seg også og hevda at det var eit offentleg ansvar å dekke behovet for vaksenopplæring og sørge for å samordne verksemda. På denne bakgrunn kom ei rekkje tiltak i gang i regi av kommunane og skolane. Statstilskottet til vaksenopplæring i skoleverket vart auka, og departementet tok ”sikte på at disse nye oppgavene for skolene skal gå inn som en naturlig del av skolens samlede virksomhet”.⁴⁹ Tiltaka fekk statstilskott etter reglar som gjaldt for ordinær undervisning.

Men opplysningsorganisasjonane såg med ”stor uro på denne utviklinga” og viste til ”fleire døme på at kommunale studienemnder har sett i gang stor kursverksemd for vaksne og på den måten har teke initiativet frå opplysningsorganisasjonane”. Dei peikte også på at retningslinjene for statstilskott kunne favorisere tiltak i skoleverket fordi tilskottssatsane til skolane var høgare enn til organisasjonane.⁵⁰ For å bøte på dette gjorde mindretalet i Lovkomiteen, Fjæstad og Hansen, framlegg om å pålegge stat, fylke og

⁴⁶ *Arbeidsdelingen i vaksenopplæringa*, 1971, s. 10, 15, 23 og 51.

⁴⁷ Rundskriv nr. 4 VO frå KUD. Sjå *Studienytt*, nr. 7–8, 1970 og *Arbeidsdelingen i vaksenopplæringa*, 1971, s. 50 ff.

⁴⁸ St. prp. nr. 1, 1969–70, s. 80.

⁴⁹ *Arbeidsdelingen i vaksenopplæringa*, 1971, s. 51–52.

⁵⁰ Brev frå Hordaland fylkesopplæringsråd og uttale frå representantskapet i Samnemnda for studiearbeid, gjengitt i *Studienytt* nr. 7–8, 1970.

kommunar plikter til å gi tilskott til opplysningsorganisasjonane. Det fekk dei ikkje gjennomslag for, og fleirtalet ville heller ikkje fastslå reglar for ei arbeidsdeling mellom det offentlege skoleverket og dei frivillige organisasjonane, men stille dei lokale styringsorgan fritt til å gjennomføre tiltak dei hadde ansvar for. Departementet slo klart fast at skoleverket hadde hovudansvaret for førstegongsutdanning, og denne hadde også prioritet ut frå likestillingsomsyn. Det såg det slik at organisasjonane kunne delta som ei avviksordning i førstegongsutdanninga, og da på oppdrag frå offentlege styringsorgan. Men organisasjonane var allereie store tilbydarar innafor førstegongsutdanninga, og hadde midt på 70-talet fleire deltakarar både på grunnskolekurs og gymnasførebuande kurs enn skoleverket hadde.⁵¹ Samnemnda argumenterte for at oppgåva måtte ”på like vilkår fordeles mellom organisasjonar og skoleverk etter de rådende forhold på stedet”. Departementet roa da organisasjonane med at dei kunne arbeide som før, for prinsippet om arbeidsdeling innebar ingen ”begrensning i organisasjonenes muligheter til å organisere studieringer ubundet av bestemte pensar og eksamenar innenfor emner som har paralleller i det offentlige utdanningssystem”.⁵² Men som vi skal sjå seinare fekk lova store – og utilsikta – konsekvensar for nettopp førstegongsutdanninga og tilbydarane på dette området.

32.5 Styringsorgan

Eit stridsspørsmål i 1960-åra var om departementet framleis skulle ha det øvste administrasjonsansvaret for vaksenopplæringa, eller om det skulle opprettast eit eige direktorat for feltet. Borten-regjeringa hadde annullert vedtaket om direktorat, men spørsmålet om direktorat vart diskutert vidare av offentlege utval og komitear (Modalsli-utvalet og Steen-komiteen). Lovkomiteen kom fram til at ”eit eige direktorat vil gje dei beste vilkår for å samordne all vaksenopplæringsadministrasjon”.⁵³ Samnemnda for studiearbeid, som før hadde vore positiv til direktorattanken, var derimot blitt meir usikker på om dette var ei god løysing framfor å byggje ut avdelinga i departementet. Departementet sjølv kom til at ulempene var fleire enn fordelane og skrinla tanken. ”Ein legg framfor alt større vekt på ønsket om politisk styring, og samtidig prøver ein å nå lenger i desentralisering. Det er fare for at eit direktorat på lengre sikt vil ha ein klar sentraliseringseffekt”, forklarte ekspedisjonssjef Aanderaa.⁵⁴

Når det gjaldt spørsmålet om kva organ som skulle ha ansvaret for vaksenopplæringa på fylkes- og kommunenivå, var og meiningane delte. Departementet hadde i rundskrivet 1968 tilrådd å opprette kommunale studienemnder under skolestyret, og fleirtalet i lovkomiteen ville også forankre vaksenopplæringa i skolestyra. Men mindretallet, Fjæstad og Hansen, argumenterte med at ”vaksenopplæring er en del av kulturarbeidet”. For å gi vaksenopplæringa og kulturarbeidet status, var det ”nødvendig at vaksenopplæringsnemnda i kommunen får sitt oppdrag direkte fra kommunestyret på linje med alle andre kommunale utvalgt”.⁵⁵ Gran Andresen komiteen hadde sagt det same i 1960, og valet mellom skole og kultur var sidan blitt meir reelt fordi mange kommunar hadde

⁵¹ NOS Utdanningsstatistikk 1975–76 og 1976–77.

⁵² Ot. prp. nr. 7, 1975–76, s.57–58 og s.62.

⁵³ NOU 1972:41, s. 60.

⁵⁴ *Tidsskrift for vaksenopplæring*, nr. 3, 1973.

⁵⁵ NOU, 1972:41, s. 125–126.

innført, eller var i ferd med å bygge opp, kulturnemnder eller kulturstyre. Samnemnda for studiarbeid støtta mindretalet, og synspunktet fann gjenklang i stortingsmeldinga om Ny kulturpolitikk frå 1974. Der heitte det at vaksenopplæringa var "ein så viktig del av det allmenne kulturarbeidet", at dette burde ha "nær tilknytning til kulturstyret og kulturadministrasjonen". Departementet slutta seg til og meinte at kulturstyret, "med sitt brede og allsidige arbeidsområde, er best egnet til å vurdere vaksenopplæringsfeltet som helhet og til å foreta generelle prioriteringer".⁵⁶ Departementet forankra dermed vaksenopplæringa langt på veg i kultursektoren. Men dei fleste fann det naturleg at skolestyret tok ansvaret for den verksemda som skoleverket sjølv organiserte, og førstegangs-utdanning og etterutdanning skulle derfor skolestyra stelle med.

Men lova opna for at skolestyra i fylke og kommunar kunne få tillagt alt ansvar for vaksenopplæring. Dermed var det i røynda fritt fram for lokale styresmakter å velje mellom skolestyre og kulturstyre. Kva som var det beste, viste seg å vere eit politisk spørsmål, og skiljelinene gikk mellom dei borgarlege partia på den eine sida og DNA og SV på den andre. Dette skiljet viste seg alt frå 1960-åra da dei borgarlege partia framstilte vaksenopplæring som eit utdanningssak. Lars Roar Langslet (H) sa dette tydeleg i debatten om lova i 1976:

"Vaksenopplæring er en sentral undervisningsoppgave, som må ses i sammenheng med andre undervisningsoppgaver, og den logiske konsekvens av det er å legge hovedansvaret til skolestyrene."⁵⁷

Saksordføraren frå Arbeidarpartiet (Kultorp) sa derimot at "studie- og opplysningsarbeidet framstår i lokalsamfunnet som en av de viktigste kulturfaktorene". Vaksenopplæring, særleg hobbykurser, har "stor eigenverdi som kulturaktivitet", supplerte Einar Førde. Statsråd Egeland tok dette som ein realitet:

"Når kulturstyret i lovforslaget blir tillagt det brede ansvar for utviklingen av vaksenopplæring, ser jeg det som uttrykk for at vaksenopplæring er en viktig del av våre kulturaktiviteter i sin totalitet".

Denne usemja om vaksenopplæringa skulle forankrast i skole- eller kultursektoren varte ved. Da vaksenopplæringa vart diskutert på nytt i Stortinget i byrjinga av 80-talet omtala Arbeidarpartirepresentantane vaksenopplæring framleis som ei kultursak og knytte denne til foreiningsliv og frivillige organisasjonar:

"På denne måten er vaksenopplæring en viktig del av vårt allmenne kulturliv, og en av betingelsene for å gjøre kulturgodene til alle manns eie".

Dei borgarlege partia (Høyre, Kr.f. og Senterpartiet) la derimot vekt på at vaksenopplæring skulle vere eit

⁵⁶ Ot. prp. nr. 7, 1975–76, s. 89–96.

⁵⁷ St. forh. 1975–76, bd. 8, s. 438.

”supplement til de øvrige utdannelsetilbud... Voksenopplæringslovens siktemål er først og fremst å utvikle undervisningstilbud til dem som på grunn av alder eller andre omstendigheter har vært avskåret fra å gjennomgå en 9-årig grunnskole og de videregående skolenes undervisning”.⁵⁸

Vaksenopplæringa vart her framstilt som eit ordinært undervisningstilbud som skulle gi dei vaksne ein andre sjanse. Det var ei oppgåve for skoleverket som følgeleg måtte legge vinn på å utvikle fleksible tilbod, metodiske opplegg og undervisningsformer som var tilpassa føresetnadene til vaksne. Organisasjonane sitt arbeid skulle vere av ”utfyllende karakter”, og dei borgarlege partia åtvara mot å la vaksenopplæringa utvikle seg til eit eige, parallelt undervisningssystem i konkurranse med det ordinære skoleverket. Men talspersonane i arbeidarrørsla hadde mindre tru på skoleverket og argumenterte i større grad for å utvikle alternative tilbod slik lova opna for. Dei tala om at arrangørane skulle tilpasse seg brukarane i staden for å krevje at dei vaksne måtte tilpasse seg skoletilboda.

Desse meiningsskilnadene kan og gjenfinnast på lokalt plan. Ei undersøking frå hausten 1978 viste at noen fleire kommunar hadde valt skolestyret (49 prosent) enn kulturstyret (39 prosent) som styringsorgan. Noen få kommunar hadde oppretta ei eiga vaksenopplæringsnemnd (4 prosent), og somme hadde delt ansvaret mellom ulike styre (9 prosent). Men etter at lova hadde verka noen år, gikk fleire kommunar over til å velje kulturstyret som organ. Men enno i 1982 hadde over 40 prosent av kommunane lagt ansvaret over på skolestyret.⁵⁹

32.6 Finansiering

For fleirtalet i Lovkomiteen var vaksenopplæring ledd i eit utdanningssystem, og dette synet prega også dei finansielle ordningane. Førstegangsutdanninga fekk særvilkår ved at denne skulle vere heilfinansiert av det offentlege. Dels var grunnivinga omsynet til likskap og rettferd. Men førstegangsutdanning vart dessutan prioritert fordi denne la grunnlaget for vidare sjølvstyrt læring. Det var nemleg klart dokumentert at det var dei som hadde ei god førstegangsutdanning som utdanna seg vidare. Til etterutdanning og studiearbeid heva lova tilskottet frå 65 prosent til 80 prosent av ”kostnadsfaktor” (som inkluderte utgifter til lærarløn, læremiddel, materiell og administrasjon). Denne auken viser meir enn noe anna at vaksenopplæring var akseptert som eit offentleg ansvar. Utbygginga av vaksenopplæringa måtte byggje på offentleg finansiering og kontroll, ”ellers vil systemet bli et bytte for de grupper i befolkninga som har størst kjøpekraft eller forhandlingsstyrke”.⁶⁰ Men Høgre røysta imot denne auken og ville avgrense utgiftene til 65 prosent. Partiet argumenterte derimot for å prioritere skoleverket, høgre utdanning og funksjonshemma. Representantane frå Anders Langes parti dissenterte også ved å gå imot heile lovframlegget. Tiltaket kosta for mye, og dei oppfatta lova som støtte til arbeidarrørsla for å omforme samfunnet i sosialistisk lei. Eit særleg ankepunkt

⁵⁸ Innst. S. nr. 327, 1980–81. Komitémerknader frå Arbeidarpartiet og frå Høyre, Kristelig Folkeparti og Senterpartiet.

⁵⁹ Nordhaug, 1985, s. 8.

⁶⁰ Denne forklaringa gav dåverande informasjonssjef i KUD, Trygve Tamburstuen, i 1973. I *Tidsskrift for voksenopplæring*, nr. 4, 1973.

frå desse var at alle kurs skulle få like mye støtte. ”65 prosent statstilskott til kurs i juletrepynting er og blir 65 prosent for mykje”, sa Harald Slettebø.⁶¹

Høgre reagerte også mot det såkalla omlagløvingsprinsippet (overslagsløyving) og at kurstilbod som oppfylte vilkåra hadde krav på tilskott. Systemet med automatiske tilskott ut frå aktivitet og tiltak hadde ofte ført til store overskridingar på vaksenopplæringsbudsjettet, men for organisasjonane var dette blitt ein viktig stimulans som gav ei sikker og god utteljing for innsats. Det var ei prinsippsak AOF-leiaren Alf Frotjold oppmoda til å kjempe for ”på alle de barrikader som er nødvendige”.⁶² Men ”automatiske støtteordningar er og blir en uting”, sa Langslet. Med ein slik automatikk og støtte opp til 80 prosent ville styresmaktene miste kontrollen, og det er ei ”overprioritering som vi (dvs. Høgre) ikkje kan forsvare”, sa Langslet. Men stortingsfleirtalet var i 1976 villig til å ta eit løft, sjølv om departementet hadde kalkulert med at utgiftene ville bli fordobla med dei nye satsane. Mindretalet i lovkomiteen og Samnemnda for studiarbeid meinte at også kommunar og fylke burde vere med å ta dette løftet og ville lovfeste tilskottsplikt til vaksenopplæring i fylke og kommunar.⁶³ Men slike krav kom ikkje med i lova.

Ei viss avgrensing vart likevel lagt på organisasjonane ved at lova stilte visse krav til dei. Det var ikkje fritt fram for alle til å få tilskott til vaksenopplæring. Organisasjonar med rett til tilskott måtte anten vere

1. studieorganisasjonar som bygde på personlege, individuelle medlemmer og var landsomfattande,
2. studieforbund som hadde organisasjonar som medlemmer, eller
3. fellesorgan for studieorganisasjonar og studieforbund som hadde rett til tilskott.

Eit generelt krav var at organisasjonane måtte ha vaksenopplæring som sentral oppgåve og ha ei demokratisk organisasjonsform. Departementet oppmoda til å danne studieforbund, men slike kunne ikkje sjølve ha ”tilskottsberettigede studieorganisasjoner” som medlemmer. Formålet med studieforbund var nemleg å gi ”organisasjoner som ikkje enkeltvis tilfredsstillar vilkårene for å bli godkjent, en mulighet til å drive tilskottsberettiget studiarbeid ved medlemskap i studieforbund”. Dessutan ønskte departementet færre organisasjonar som det måtte ha kontakt med, og eit synspunkt var nok også at store studieforbund ville utvikle større fagleg kompetanse og kvalitativt gode tilbod.⁶⁴ Tilskottsordninga greip med dette sterkt inn i og påverka det frivillige organisasjonslivet. Ved første utlysinga i 1977 søkte 65 organisasjonar om tilskottsrett, men berre 37 vart godkjende i 1978. Noen få nye kom i tillegg seinare. Dei som ikkje fekk tilskottsrett, måtte da prøve å kome inn under eit studieforbund, og utviklinga gikk i retning av å danne slike.

⁶¹ St. forh. 1975–76, bd. 8. s. 472. Sjå elles s. 430 ff. og Innst. O nr. 46, 1975–76.

⁶² *AOF-nytt*, nr. 4–5, 1977.

⁶³ *Studienytt*, nr. 1, 1976.

⁶⁴ Lov om vaksenopplæring, 1976 og Forskrifter til Lov om vaksenopplæring, 1977; *Arbeidsdelingen i vaksenopplæring*, 1971.

32.7 Politisk studiearbeid

I 1970 vart det innført generell offentleg støtte til politiske parti, og fleirtalet i Lovkomiteen meinte at partipolitisk skoleringsarbeid ikkje skulle få tilskott gjennom vaksenopplæringa, men finansierast gjennom den generelle støtta. Mindretalet, Hansen og Fjæstad, hevda derimot at all støtte til studiearbeid burde gå gjennom forvaltingsorganet til vaksenopplæringa. ”Politisk opplysningsarbeid er vaksenopplæring så godt som noe”, hevda dei. Det var både vanskeleg og unødvendig å trekke noen grenser mellom politisk opplysningsarbeid og allmenn vaksenopplæring, og det gjaldt i særleg grad aktiviteten til mange livssynsorganisasjonar. Det ville dessutan vere uheldig å overføre løyvingar til studiearbeid til det politiske partiet som da kunne bruke pengane til meir politisk agitasjon enn eigentleg studiearbeid. Det ville bli eit ”tap for arbeidet med en bred skolering for politiske oppgaver og samfunnsoppgaver”.⁶⁵ Hansen og Fjæstad hadde full støtte for dette synet i Samnemnda som framheva at politisk studiearbeid også tok sikte på å styrke demokratiet. Samnemnda gjentok eit gamalt krav om at § 23 i kommunelova av 1954 og § 25 i lov om fylkeskommunar av 1961 måtte endrast slik at politisk studiearbeid kunne få støtte på line med anna vaksenopplæring. Departementet var samd med mindretalet og Samnemnda, og Stortinget oppheva dei nemnde paragrafane.⁶⁶ Lov om vaksenopplæring kom dermed ikkje til å innehalde noen restriksjonar mot politisk opplysning og stadfesta at partipolitiske studieforbund kunne få statsstøtte til den politiske skoleringa av medlemmene.

32.8 Nytte-perspektivet

Bak mange stridsspørsmåla låg ulike vurderingar og meiningar om kva som er nyttig eller unyttig kunnskap og utdanning. Nytte-perspektivet kan vi også seie går igjen i heile folkeopplysninga og vaksenopplæringa si historie. Det reiser m.a. det vanskeleg spørsmålet om kven som har rett og legitimitet til å avgjer kva som er nyttig, og det reiser spørsmålet om verdjar. Lovarbeidet, og særleg målsettingsdebatten, reiste mange verdispørsmål. Eit slikt var t.d. framlegget til formål om at vaksenopplæringa skulle gi ”muligheter til å ... forandre livsmiljøet”. Stortingskomiteen strauk som nemnd denne formuleringa og understreka at ”hvert menneske må selv velge sitt eget verdigrunnlag”. I debatten i Odelstinget sa saksordførar Thorbjørn Kultorp (DNA):

”Dette bør føre til at den del av debatten i offentlige organer som har avdekket et sterkt behov for å styre voksne menneskers utdanningsønsker til såkalt verdifull læring og avvist annen læring som mindre verdifull, blir borte. Det er lovens intensjon å gi det enkelte voksne mennesket det privilegiet å avgjøre hva som er av verdi for en selv når det gjelder læring.”

Komiteen sa at endringa av formålparagrafen ikkje tydde ei realitetsendring, men at han fekk ei enklare form. Endringa og motiveringa som Kultorp gav, hadde likevel to funksjonar for Arbeidarpartiet. For det første dempa ein kritikken mot at partiet ville bruke vaksenopplæringa til å forme om samfunnet. For det andre kunne ein imøtegå Høgres ønskje om å differensiere tilskott etter kva som var kompetansegivande og

⁶⁵ NOU 19721, s. 76–77.

⁶⁶ Ot. prp. nr. 7, 1975–76, s. 38.

nyttig og kva som var hobbyprega og unyttig ved å overlata verdivalet til den einkilde deltakar. Ei slik formulering kunne ikkje Høgre gå imot. Fleirtalet, med sterk støtte i organisasjonane, kunne dermed hevde som konsekvens at alle typar kurs og utdanningar måtte få likeverdig støtte. Lovproposisjonen presiserte at ”opplæringens innhold og form ... (skal) være ubundet av regulær undervisning i skoleverk og universitetssystem” og vere meir orientert ut frå problem og livssituasjon enn faglege disiplinar. Idealet var deltakarstyring, og det var følgjeleg deltakaren som måtte avgjere kva som hadde verdi for han eller henne i den aktuelle livssituasjon.⁶⁷ Departementet held fast ved at det ville ”prioritere med sikte på å bidra til livslang læring uten spesiell tanke på utdanningens yrkesmessige kompetanse eller økonomiske nytte”. Som vi skal sjå vart dette eit prinsipp som tilhengarane også seinare måtte kjempe for å forsvare. For høgresida på Stortinget ville da og seinare prioritere kompetansegivande utdanning med større tilskott..

32.9 Lærarutdanning og forskning

For organisasjonane som møtte auka krav om å skolere eigne medlemmer og gi folk elles ”ordentlig faglig kunnskap”, var det eit problem at det ikkje fanst noen skoling i det å undervise vaksne og organisere undervisningstilbod for dei. Det var naturleg at Samnemnda for studiearbeid tok opp dette. Den første framstøyten var å nedsette ein komité med Hallgjerd Brattset som leiar for å kome med framlegg om opplæring av medarbeidarar i organisasjonane.⁶⁸ I innstillinga 1967 vart det tilrådd ei eittårig utdanning for undervisningsleiarar pluss satsing på korte kurs. Spørsmålet var og aktuelt i bedriftsintern opplæring, og Norsk Produktivitetsinstitutt foreslo i ei innstilling frå ”Skard-komiteen” 1969 at det vart bygd opp ei utdanning varierende frå 2 månader til 1 ½ år for opplæringsleiarar, instruktørar og lineleiarar. Lærarutdanningsrådet lanserte tanken om at vaksenpedagogikk skulle kome inn i den allmenne lærarutdanninga.⁶⁹

Spørsmålet vart og tatt opp på nordisk hald. I ei utgreiing til Nordisk Kulturkomisjon utarbeidd av Brikt Jensen, dåverande kontorsjef ved Universitetet i Oslo, vart ideen om eit forskings- og dokumentasjonssenter lansert. Det førte førebels ikkje til noe, men i ei innstilling frå eit nordisk ekspertutval til Nordisk kulturkomisjon i 1969, vart tanken reist på nytt. Tilrådinga frå ekspertutvalet var å opprett eit særskild senter for vaksenpedagogisk utdanning. Frå Vaksenopplæringsrådet kom i 1968 eit tilsvarande framlegg retta til departementet om å opprette eit senter for vaksenpedagogisk forskning, dokumentasjon og rådgiving. Men departementet ville på dette tidspunktet legge forskinga til Pedagogisk forskingsinstitutt ved Universitetet i Oslo. Det løyvde også midlar til to stipendiatstillingar for å styrke undervisninga i vaksenpedagogikk som var sett i gang.⁷⁰ Både i Oslo og i Tromsø var det drøftingar om pedagogisk utdanning og service for universitetslærarar, og det vaksenpedagogiske perspektivet kom sterkare inn

⁶⁷ Sjølvstyring, eller *self directed learning*, vart eit nøkkelbegrep innafor humanistisk orientert vaksenpedagogikk frå 1970-åra og vekte også stor forskarinteresse. Sjå S. Tøsse: *Selvstyrt læring: Tilbakeblikk på et gammelt tema med fortsatt aktualitet*. Paper til forskning i Norden, Göteborg, 22.-24. mai 2002.

⁶⁸ Hallgjerd Brattset var rektor ved Studentersamfunnets fri undervisning i Oslo.

⁶⁹ Vedlegg til St. prp. nr. 150, 1971–72; Innstilling om lov om lærarutdanning, 1969.

⁷⁰ Berre den eine vart oppretta, og det var Jørg Kvam som fekk denne stillinga.

i kurs- og etterutdanningsverksemda ved handelshøgskolen i Bergen og ved landbruks-høgskolen på Ås. Eit teikn til auka fokus på vaksenpedagogikk var også at Forskningsrådet (NAVF) tok det med som prioritert område i eit program for skole-forskning i 1968.

Vaksenopplæringsrådet vende seg på nytt til Departementet i 1969 for å få etablert forskning, forsøk og pedagogisk skolering på feltet. Kongstanken var eit eige vaksen-pedagogisk institutt eller senter. Det ”synes helt klart at vaksenopplæringen har spesielle utdanningsbehov som ikkje dekkes i den vanlige pedagogiske udanningen”, meinte rådet. Årsaka var å finne i at ”en nærmest står på bar bakke når det gjelder forskning og utviklingsarbeid innenfor vaksenopplæringen”.⁷¹ Rådet argumenterte ut frå ”brukernes behov”, senteret skulle løyse ”praktiske problemer” og drive ”brukerstyrt forskning, forsøks- og utviklingsarbeid, utredning og planlegging, dokumentasjon og informasjon, og rådgiving, kontakt og konsulentvirksomhet”. Slike oppgåver ”synes ikkje å ligge sentralt i universitetenes og høyskolenes virkefelt”, skreiv rådet. I tillegg kravde dei vaksenpedagogiske problema ein utprega ”tverrfaglig angrepsmåte” som heller ikkje let seg praktisere innafor universiteta slik dei var organiserte. Alt dette tala for eit statleg institutt som var fristilt frå universitet og høgskolar, men ein håpa at desse ville bygge opp kompetanse for relevant grunnforskning og tilby vaksenpedagogisk utdanning.

Argumentasjonen gikk rett inn hos Arbeidarpartiet som våren 1972 fremja proposisjonen om å opprette Norsk vaksenpedagogisk institutt i Oslo. Men samlings-regjeringa Korvald omgjorde stadvalet og flytta instituttet til Lillehammer. Da Arbeidarpartiet kom tilbake til makta, vart saka tatt opp på nytt, og etter mye om og men landa Stortinget på å lokalisere instituttet i Trondheim. *Norsk vaksenpedagogisk institutt* (NVI) vart så endeleg vedtatt plassert der same året som vedtaket om Lov om vaksenopplæring. Ei sentral oppgåve som meldte seg for det nye instituttet vart å følgje utviklinga på feltet og analysere konsekvensane av lova. Men for å ta seg av utviklinga av fjernundervisning og læremiddel på dette området, gikk departementet inn for å opprette ein eigen ny statleg institusjon. Det kjem eg tilbake til i neste kapittel.

⁷¹ Vedlegg til St. prp. nr. 150, 1971–72.

33 FRÅ BREVUNDERVISNING TIL FJERNUNDERVISNING

Perioden frå 1960 til byrjinga av 1970-åra vart ei ny framgangstid for brevskolane. Utviklinga heng saman med utdanningsekspløsjonen i 1960-åra og veksten innfor vaksenopplæring i 1970-åra. Både skoleverket og opplysningsorganisasjonane tok i bruk brevundervisning i auka grad desse to tiåra. For einskildpersonar som ikkje kom inn på vidaregåande skolar eller ønskte å gå den vanlege skolevegen, vart brevundervisning ein alternativ utdanningsveg. Brevskolane i perioden var av ulike slag. Noen var reint private som t.d. Norsk Korrespondanseskole som også var den desidert største. Andre var drivne av organisasjonar slik som Folket brevskole og Landbrukets brevskole. Det fanst og ein statleg skole, Hærens brevskole. Noen var yrkesretta bransjeskolar som t.d. Postskolen, og somme institusjonar og organisasjonar dreiv brevundervisning som t.d. Norsk Kristelig Studieråd.¹ Noen svenske og danske brevskolar opererte i tillegg på den norske marknaden. Ved ei endring i 1969 av lova om brevskolar, vart også sjølve skolane og ikkje berre brevkursa underlagt offentleg godkjenning, kontroll og tilsyn. Omkring 1970 var det 32 godkjende brevskolar, og fleire kom til, slik at på det meste (1980) var det 39 brevskolar som staten hadde godkjend.² Desse skolane danna i 1968 fellesorganisasjonen *Norsk brevskoleforbund* med formål å spreie kjennskapen til brevundervisning, ”høyne dens faglige og pedagogiske standard og styrke dens stilling innenfor skoleverket og det øvrige undervisningssystem”.

33.1 ”Skoleverkets forlengede arm”

I den sterke vekstfasen for vidaregåande skolar kom brevundervisning til å utfylle skoleverket. Trass i at talet på gymnas auka frå 20 til 80 i åra frå 1965 til 1979, greidde ikkje skoleverket å ta imot alle søkjarar. Brevskolane vart ”skoleverkets forlengede arm”, meinte undervisningssjef Emil Østlyngen ved NKS i 1974.³ For noen var nok brevundervisning ei naudløysing og eit mellombels surrogat ”i påvente av fullføring av dei store utbyggingsplanar”.⁴ Men som vist i kap. 24 hadde brevundervisninga i auka grad etter 1945 blitt vurdert som ei fullverdig undervisningsform, og mange pedagogar og politikarar tala varmt for denne. Vaksenopplæringsrådet meinte t.d. at det er ”full grunn til å godta brevundervisning som et helt eller delvis alternativ til vanlig undervisning”.⁵ Ei marknadsundersøking av Fakta-Instituttet i 1970 viste og at 53 prosent av dei spurte i alderen 25–29 år tykte brevundervisning var ein fullverdig undervisningsmåte samanlikna med andre skoleslag.⁶

¹ Innstilling frå Brevskoleutvalet om statsstøtte til brevundervisning, s. 16, trykt som vedlegg til St, meld. nr. 118, 1972-73.

² St. meld. nr. 38, 1983-84; Ot. prp. nr. 66, 1991-92.

³ Amdam og Bjarnar, 1989, s. 161.

⁴ Amdam og Bjarnar, 1989, s. 174.

⁵ St. meld. nr. 118, 1972-73, s. 26.

⁶ Amdam og Bjarnar, 1989, s. 186.

Brevundervisning vann da og terreng både innafør skoleverket og i vaksenopplæringa. Men det var særleg innafør vaksenopplæringa at brevundervisning var aktuelt. I slutten av 1960-talet utgjorde deltakarane i brevringar 18 prosent av det totale deltakartalet i opplysningsorganisasjonane.⁷ Brevundervisning vart lite nytta i vanleg grunnskole og gymnas, fordi ”tradisjonelle brevkurs (er) beregnet for voksne som studerer på egen hånd, (og) ikke passer for ungdom i skolesituasjon”, meinte Brevskoleutvalet. Dessutan var det også slik at ”skolefolk kanskje mangler kjennskap til brevundervisning”,⁸ og Lektorlaget var skeptisk til at brevundervisninga fekk auka omfang.⁹

33.2 Kombinert undervisning

Det karakteristiske frå 1960-talet var gjennomslaget for kombinert undervisning, dvs. brevundervisning i kombinasjon med andre undervisningsformer. Brevringane var godt etablerte i studiearbeidet etter krigen, og mange brevkursemmen vart kombinerte med gruppeundervisning med sikte på offentleg eksamen. Organisasjonane var også på dette området pionerar for vaksenopplæringa i Norge, erkjende Brevskoleutvalet, og ”sammen med brevskolene har de dekket et undervisningsbehov både hos ungdom og voksne som ellers ikke ville hatt muligheter for å skaffe seg utdanning”.¹⁰ Brevundervisning med munnleg støtteundervisning var elles særleg nytta i sivilopplæringa i Forsvaret. Universiteta tok i bruk brevkurs i sommarsemesterundervisninga. I skoleverket elles var det den kombinerte undervisninga som vann fram. I 1962 vart det laga ei utgreiing om behovet for korrespondanseskolar og korrespondansegympnas, og frå 1962 til 1967 fanst eit eige utval under KUF som skulle føre tilsyn med kombinert undervisning som førebudde til offentleg eksamen. Staten utvida samtidig stipendordninga til å gjelde elevar i kombinerte klassar. Slik kombinert undervisning var rekna som ei ”smidig undervisningsform og derfor vel egnet for voksne mennesker”.¹¹

Det faglege ansvaret for undervisning som var kombinert med brevkurs, låg hos brevskolane som her fann ein ny marknad. NKS var den leiande på området og hadde alt frå 1956 drive med kombinert undervisning i realskole- og gymnasfag.¹² Frå 1964 oppretta NKS ei rekkje særskilde korrespondansegympnas, dvs. ca. 20 timar støtteundervisning i veka for brevskoleelevar i gymnasfag. Dei kom oftast på stader som mangla gymnastilbod og bana somme stader vegen for permanente gymnas. NKS samarbeidde med Friundervisninga (Folkeuniversitetet), lokale styresmakter og med departementet i spørsmål om eksamensrett og skoleordning. Ei alternativ organisering mange stader var brevundervisning kombinert med støtteundervisning på kveldstid eit par gonger i veka. Denne studieforma var såleis særskilt tilpassa situasjonen for vaksne som var i arbeid eller heimeverande med barn på dagtid, og gjennomsnittsalderen var gjerne høg. Ved ”vaksengymnaset” i Haugesund t.d. var elevane i gjennomsnitt 40 år.¹³

⁷ SSB Statistiske analyser nr. 26. *Vaksenopplæring 1969–1974*, s. 73.

⁸ Brevskoleutvalet la fram innstilling i des. 1969. St. meld. nr. 118, 1972–73, s. 13

⁹ Amdam og Bjarnar, 1989, s. 175.

¹⁰ St. meld. 118, 1972–73, s. 16.

¹¹ St. meld. nr. 111, 1972–73, s. 13.

¹² Våren 1961 hadde NKS meldt opp 208 elevar til artiumsprøve og 105 til realskoleeksamen.

¹³ Amdam og Bjarnar, 1989, s. 174–177; Erling Ljoså i *Folkeopplysning i 50 år*, 1982, s. 228–29.

Da departementet opna for høve til å ta eksamen artium gjennom deleksamnar i 1968 skaut denne utviklinga fart. Brevskolane med NKS i spissen vart sentrale aktørar i å tilby vaksne allmenn utdanning og oppretta kombinerte klasser over heile landet.¹⁴ Brevundervisning var dessutan aktuell i yrkesutdanninga. Brevskolane hadde særleg lange tradisjonar med utdanning i handelsfag, og fleire hadde bygd opp fullstendige kurs for handelsskoleeksamen. Ordninga med deleksamnar vart utvida til å gjelde handelsfag i 1973,¹⁵ og desse ordningane gjorde det lettare for vaksne å studere på eiga hand.

33.3 Statsstøtte

Brevundervisninga utvida i desse åra skoletilbodet i samfunnet, og brevskolane fekk ei særstilling som privatskolar. Deltakarar som tok fullstendige kurs med sikte på realskole eller eksamen artium, fekk etter 1961 full refusjon av utgiftene. Elevar i brevringar fekk dekt 50 prosent. Privatskoleutvalet (oppnemnd 1966) hadde gått imot å gi statsstøtte til mindre kurs som ”stort sett kan karakteriserast som fritidssysler”. Men Brevskoleutvalet (oppnemnd 1968) ville gi statsstøtte til alle typar kurs og hevda prinsipielt at brevundervisning burde vere gratis, bortsett frå ein liten innmeldingskontingent. Det ville også likestille eksamensførebuande og ikkje-eksamensførebuande kurs. Dei siste utgjorde størsteparten, kvalifiserte for samfunnsgagnleg verksemd, og mange var yrkesførebuande og verdifulle som positiv utnytting av fritida, sa Brevskoleutvalet. Synspunktet fekk tilslutning i vaksenopplæringsrådet, Grunnskolerådet og ikkje minst i Samnemnda for studiearbeid som avviste å sette skilje mellom utdanning og personlegdomsutvikling.¹⁶ Prinsippet om ikkje å skilje mellom såkalla nyttig og unyttige kurs gjaldt jo elles i vaksenopplæringa. Stortinget stadfesta det i 1970-åra og heva i 1974 tilskottet til brevundervisning utan sikte på offentleg eksamen til same nivået som studiearbeidet fekk, dvs. 65 prosent.¹⁷

Den nye tilskottsordninga som gjaldt frå 1975 førte til ei sterk auke av elevpåmeldingar. Det medførte også at budsjettet sprakk, og Stortinget måtte gi store tilleggsøyvingar. Rekneskapan for 1976 viste at tilskotta til brevundervisning kom opp i 82 prosent av dei andre løyvingane til vaksenopplæring. Tilskottsordninga var derfor vurdert på nytt, og eit ankepunkt var at ho ikkje sette noe krav til fullføring av kurs. Alt frå 1977 kom nye reglar som lokka med at deler av påmeldingsavgifta vart tilbakebetalt dersom eleven hadde svart på minst 90 prosent av breva. For dei som fullførte vart eigendelen etter denne nye ordninga berre 15 prosent av kursavgifta. Det hjelpte på å få opp fullføringsprosenten, men for regjeringa var det eit problem at ho ikkje hadde kontroll med utgiftene og måtte framleis be om tilleggsøyvingar. Brevundervisninga vart derfor som anna studiearbeid ramma av innstrammingspolitikken. Frå desember 1981 vart

¹⁴ I 1978 hadde NKS ca. 4.000 elevar som følgde eit opplegg der den vidaregåande skolen var arrangør. Totalt samarbeidde NKS om vidaregåande opplæring med 338 skolar over heile landet dette året (Amdam og Bjarnar, 1989, s. 204).

¹⁵ St. meld. nr. 118, 1972–73, s. 14.

¹⁶ St. meld. nr. 118, 1972–73, s. 26–29.

¹⁷ Innst. S. nr. 173, 1973–74 og St. forh. 1973–74, 7b, s. 2.451–2.464. Berre dei fire representantane frå Anders Langes Parti røysta imot, og dei ville i det heile ikkje gi statsstøtte til det dei kalla hobbykurs og fritidssysler.

eigendelen heva frå 15 prosent til 40 prosent av ”tilskuddsberettiget” (dvs. grunnbøker m.m. ikkje medrekna i tilskottsgrunnlaget) kursavgift. Samtidig vart bransjebrevskolar utelukka frå tilskottsordninga. Under trugselen om auka deltakaravgifter, vart det ein ny topp når det gjaldt deltaking og tilskott dette året. Men brevundervisninga fekk no berre 20 prosent av dei tilskotta som vaksenopplæringa elles fekk.¹⁸ Gullalderen for brevundervisninga – sett frå deltakarane og dei fleste brevskolane si side – var forbi.

33.4 Deltaking

Statistikken over brevundervisning er høgst mangelfull, men tilgjengelege tal viser at denne måten å lære på spela ei betydeleg rolle i vaksenopplæringa. Eit fleirtal av deltakarane tok brevkurs på eiga hand. I 1962 var det vel 142.000 innmeldingar til ulike kurs i brevskolane.¹⁹ I tillegg var det 37.000 deltakarar i brevringer. Deltakinga svinga noe frå år til år, men det maksimale talet vart nådd i 1976 etter innføring av ny tilskottsordning. Da var det i alt innmeldt 230.000 elevar.²⁰ Samtidig var det om lag 50.000 deltakarar i brevringer (definert som gruppeundervisning kombinert med eit brevkurs, vanleg brevring eller støtteundervisning i klasse for brevkurselevar). NKS åleine hadde 140.000 kursinnmeldingar i 1976. Skolen greidde ikkje å levere alle kursa som vart tinga dette året.

Halvparten av elevane i 1970-åra tok kurs i administrative og økonomiske fag som inkluderte kontor- og handelsfag, psykologi, sosiologi, statsvitskap, sosialfag, jus og andre samfunnsfag. Kvinnene utgjorde eit stort fleirtal i kontor- og handelsfag og i fag under hovudgruppa humaniora og estetiske fag. Totalt var og kvinnene i fleirtal. Dei fleste brevringane vart arrangerte av opplysningsorganisasjonane, og brevringer eller kombinerte brevkurs var særleg viktig undervisningsform for vaksne som førebudde seg til grunnskoleeksamen, gymnaseksamenar eller tok handels- og kontorutdanning.²¹

Men fråfallet i brevundervisninga var også stort. Av dei 140.000 innmeldingane i 1962 var det berre 61.000 som fullførte kursa. Men det var noe betre i brevringane der 60 prosent fullførte. Stort fråfall var altså vanleg i brevundervisninga og låg normalt på omkring 50 prosent eller meir så lenge det ikkje var krav om fullføring for å få stats-tilskott. Men det betra seg etter krav om fullføring for å få statsrefusjon og ved at brevskolane utvikla meir praktiske og pedagogiske oppfølgingsrutiner.²²

33.5 Radio og fjernsyn

Nytt i 1960 og 70-åra var som vi har sett at brevkurs fekk innpass i skoleverket og i høgare utdanning. Denne trenden var internasjonal, og inspirasjonen kom dels frå *The Open University* i England. I byrjinga av 70-talet var også eit begrepskifte i gang: Vaksenopplæringsrådet snakka om ”multimedia-undervisning som er i utvikling”, og

¹⁸ St. prp. nr. 1, 1984-85.

¹⁹ St. prp. nr. 92, 1964-65, s. 9.

²⁰ St. meld. nr. 38, 1983-84, s.- 4.

²¹ SSB Statistiske analyser nr. 26. *Vaksenopplæring 1969-1974*; Utdanningsstatistikk. *Vaksenopplæring, 1975-76, 1976-77, 1977-78, 1978-79, 1979-80.*

²² St. meld. nr. 38, 1983-84.

tenkte med det på kombinert bruk av bøker, lydband, film, kringkasting m.m.. Gymnasrådet peika på at ”benevnelsen brevundervisning blir etter hvert erstattet med fjernundervisning”.²³ I 1976 var dette begrepet alt innarbeidd og nytta i tittelen på St. prp. 139 om å opprette *Norsk Fjernundervisning*. Både namnet og institusjonen var eit uttrykk for ønskje om å kople brevundervisning til undervisning gjennom radio og fjernsyn, ei oppmoding om tettare samarbeid mellom brevkolar, NRK og Statens filmsentral og eit varsel om komande nye teknologiske mulegheiter. Mange sette som før store voner til radio og fjernsyn som media for fjernundervisning. Desse var kjelder til uformell (*informal*) læring og kunne nå mange. I 1960-åra var utbygging av fjernsynet i gang, og slik som under innføringa og utbygginga av radiokringkastinga sette mange store voner til å bruke fjernsynet i folkeopplysninga si teneste. Det vart t.d. straks fjernsynet kom oppretta kontakt mellom fjernsynet og Samnemnda for studiearbeid gjennom eit fjernsynsutval.²⁴ I 1966 sette regjeringa ned ein komité for å greie ut spørsmålet om undervisning gjennom radio og fjernsyn, herunder også vaksenopplæring. Komiteen fekk statssekretær Henrik Bargem til formann og la fram ei innstilling i 1969. På bakgrunn av denne utgreiinga la så regjeringa fram St. meld. nr. 84, 1970–71 *Om undervisning i radio og fjernsyn m.m.*

Bargem-utvalet sette store voner til ei utbygging av skolekringkasting og fjernsynsundervisning:

”Radio- og fjernsynsundervisning kan ikke løse alle de problemer voksenopplæringen står overfor, men komiteen er overbevist om at disse media kan stimulere og effektivisere denne opplæringen i en slik grad at man kan være fristet til å bruke ordet revolusjonere.”²⁵

Fordelen med radio og fjernsyn var at desse media nådde fram til mest alle, ein slapp skoleanlegg, undervisninga vart meir levande enn gjennom t.d. brevundervisning og ein vona å nå dei som ikkje hadde høve til å forlate heimen og ikkje var motiverte nok til å byrje på studiar. Radio og fjernsyn var altså særleg velegna til bruk i vaksenopplæring som Stortingsmeldinga definerte som tilbod der det var tatt omsyn til vaksne sine ”spesielle situasjon med arbeid og familie”.

I slutten av 60-åra, da Bargem-utvalet la fram innstillinga si, hadde fjernsynet byrja å lage dei første programma for vaksenopplæring. 14 programseriar med tanke på arbeid i studieringar var produserte i åra mellom 1962 og 1970. Seriane var supplerte med studieplanar, brevkurs og litteratur. Fjernsynet byrja dessutan med undervisning i framande språk. Men på dette området hadde radioen langt større tilbod, og radioundervisninga vart supplert med bøker eller stoff i Programbladet.²⁶ Bargem-utvalet meinte at dette kurstilbodet burde ”utvides og systematiseres”. Det oppfatta vaksenopplæring som ei utdanningssak, og argumenterte for å prioritere kompetansegivande, eksamensførebuande og allmenndannande kurs. Med vaksenopplæring i radio og fjernsyn meinte følgjeleg komiteen ”programmer som er organisert i serier og som gir

²³ St. meld. 118, 1972–73. s. 26–27.

²⁴ St. meld. nr. 84, 1970–71, s. 15.

²⁵ Innstilling om undervisning i radio og fjernsyn, s. 32, trykt som vedlegg til St.meld. nr. 84, 1970–71).

²⁶ St. meld. nr. 84, 1970–71, s. 14–15.

en progressiv kunnskapsmeddelese med en klar målsetting” og i første rekkje var retta mot ”dem som etter avsluttet førstegangsopplæring ønsker en vidare utdanning i eller utenfor det offentlige undervisningssystem.”

Komiteen ville altså først og fremst bruke radio og fjernsyn til formell allmenndannande utdanning, særleg til hjelp for å kunne gå opp til eksamen i den 9-årige grunnskolen. Der var også behovet stort, trudde komiteen, og viste til at $\frac{3}{4}$ av befolkninga over 40 åra hadde berre 7-årig folkeskole. Dernest ville komiteen prioritere undervisning for eksamen artium. På dette nivået ville ein og gi ”allmenndanning for voksne som søker kunnskap for kunnskapens egen skyld, og ønsker å utvide sin horisont.” Vidare ville komiteen prioritere kursprogram med sikte på yrkesutdanning og omskolering av folk og meinte ”det kan neppe være tvil om at radio og fjernsyn kan spille en vesentlig rolle når det gjelder nettopp denne form for kursvirksomhet”. Endeleg burde radio og fjernsyn tilby ulike former for etterutdanning.

Bargem-utvalet presenterte altså ei lang ønskeliste som regjeringa slutta seg til. Det gjorde også dei fleste som fekk uttale seg om innstillinga. Tre av styremedlemmene i Norsk Riksringkasting framheva særskilt at ”det bør være voksenopplæringen som først og fremst tilgodesees i radio og fjernsyn”. Det same meinte Kyrkje- og undervisningskomiteen i Stortinget da denne handsama St. meld. nr. 84. Men Samnemnda for studiarbeid var noe kritisk til å prioritere 9-årig skole og undervisning med tanke på eksamenar – truleg både av frykt for skoletenking og for at radio og fjernsyn skulle spele for stor rolle i studiarbeidet. Etter organisasjonane si meining var radio og fjernsyn først og fremst ”hjelpemiddel i voksenopplæringen” til å gi ”en faglig styrking av studietilbudene”.²⁷

Som Bargem-utvalet var inne på kunne radio og fjernsyn nyttast i etterutdanninga og i høgre utdanning. Dette momentet vart særleg aktualisert i samband med desentraliseringa av høgre utdanning gjennom satsing på eit regionalt system av distriktshøgskolar. ”Denne sterke desentralisering vil gjøre det mulig å bringe store nye grupper i nær kontakt med høgre utdanning”, meinte departementet, og tenkte særleg på yrkesaktive som hadde fått ”liten mulighet til utdanning tidligere i livet”.²⁸ Nettopp for desse var kombinasjonsundervisning den ideelle løysinga, dvs. å kombinere studium med korrespondanseundervisning, gjerne med seminar, individuell rettleiing og kortare samlingar, og både bruk av opne media som radio og TV og lukka system som t.d. kassetar og kabel-TV. Eit føredøme var *Open University* i England som stadfesta ”behovet for å bygge sammen radio og TV-undervisning med andre former for kombinasjonsundervisning”.²⁹

Mange hadde peika på behov for ein institusjon utanfor NRK som kunne ta seg av fjernundervisning og produksjon av undervisningsprogram, og det var slike ønskje som låg bak opprettinga av *Norsk Fjernundervisning* (NFU) i 1976. NFU skulle prioritere vaksenopplæringa, og departementet og Stortinget ønskte opphavleg at NFU skulle ”overta den undervisningsvirksomhet som til nå har vært drevet i radio og fjernsyn og at

²⁷ St. meld. nr. 84, 1970-71.

²⁸ St. meld. nr. 17, 1974-75, s. 45 og 47.

²⁹ St. meld. nr. 17, 1974-75, s. 45. Storkomiteen besøkte *Open University* før han gav innstilling.

Statens Filmsentral skulle inngå i den nye institusjonen”. Men det oppstod usemje om den nye institusjonen i det heile, og spesielt i kva grad denne skulle drive med produksjon og distribusjon av læremiddel, eller om det skulle opprettast ein annan ”offentlig produksjonsenhet for læremidler”.³⁰ Da regjeringa la fram Stortingsproposisjon nr. 139 *Om fjernundervisning* (1975–76), var haldninga uklår og tilbakehalden. Departementet ville ”i første omgang ikke ... gå lengre enn å foreslå at den nye institusjonen skal løse undervisningsoppgaver i radio og fjernsyn og gjennom annen fjernundervisning ved utstrakt samarbeid med Norsk rikskringkasting og Statens Filmsentral.” Det var ”nødvendig å gå skrittvis fram”, hevda Departementet og byggje opp institusjonen frå grunnen. Resultatet vart, som proposisjonen sa, ”en ’kjerneinstitusjon’ av begrenset omfang”.

Det viste seg at veksten av fjernundervisning i radio og fjernsyn også fekk eit avgrensa omfang. Undervisningstilbodet auka monaleg i 1950- og 60-åra, men frå midten av 70-talet var NRK intenst opptatt av utbygging og satsa på at heile landet skulle få ta inn program av tilfredsstillande kvalitet. På 80-talet kom så oppbygging av P2 i radio, utbygging av distriktkontor og nordisk produksjonssentrum for samiske program. Vaksenopplæringa fekk ikkje den merksemda som Bargem-utvalet hadde håpa på. Det var ingen auke i produksjonen av undervisningsprogram i radio eller fjernsyn i åra 1976–79, og talet på deltakarar i kurs knytt til radio- og TV-program minka i desse åra frå 3.700 til under eitt tusen.³¹

Men desse tala fortel ikkje alt, for grensa mellom brevring, studiering og kurs knytt til radio/fjernsyn er noe tilfeldig, og mange var multimedia kurs. Engelskkurset *Start I* vart følgd av over 17.000 personar i studiesirklar, og tekstboka var seld i 70.000 eksemplar. Dette engelskprogrammet – den største suksessen til NRK når det gjaldt undervisningsprogram – hadde dessutan mange meir eller mindre passive sjåarar og lyttarar. Radio- og fjernsynsundersøkinga i 1977 viste at kveldssendinga på fjernsyn av programmet vart følgd av omkring 270.000 menneske (9 prosent av sjåarane). Morgonsendingane på laurdag morgon hadde om lag 60.000 sjåarar.³² Eit anna suksessprogram var TV-serien om *Hagen vår* i 1975 som vart sett av 640.000 personar, og 27.000 bøker knytt til denne serien vart selde under dei første sendingane.³³

³⁰ Innst. S. 117, 1971–72; Innst. S. nr. 272, 1974–75, s. 13; St. prp. nr. 139, 1975–76. Denne usemja førte til at NFU fekk avgrensa oppgåver og at regjeringa seinare (1992) oppretta Nasjonalt læremiddelsenter med oppgåve å vere eit rådgivande og tenesteytande kompetansesenter for heile utdanningssektoren.

³¹ NOS *Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1975-76 og 1978-79*.

³² Bates, 1979.

³³ *Folkeopplysning i 50 år*, 1982, s. 197.

34 EI ”BORTIMOT EKSPLOSJONSARTET” UTVIKLING

Den borgarlege regjeringa følgde opp den satsinga på vaksenopplæring som Arbeidarpartiet varsla med St. prp. nr. 92 og sa i 1966 at ”ein er no i starten når det gjeld eit systematisk og planmessig arbeid med vaksenopplæring over eit vidt område”. Utviklinga vart da også ”bortimot eksplosjonsartet” som den første byråsjefen for Kontoret for kunst og kulturarbeid, Ingeborg Lyche, uttrykte det i eit tilbakeblikk i 1972.¹ Tempoet skulle og halde fram enno noen år til utviklinga – målt i ressursar og deltakarar – kulminerte på slutten av 70-talet. I første rekkje var desse åra ein kraftig vekstperiode for opplysningsorganisasjonane. Dei hadde som vi har sett før spela ei hovudrolle i det frivillige opplysningsarbeidet, og under Lov om vaksenopplæring kom desse til å auke sin del av deltakarane i vaksenopplæringa.

34.1 Opplysningsorganisasjonane

I offentlege dokument, statistikk og allmenn språkbruk var opplysningsorganisasjonar eit fellesnamn for dei som hadde opplysning og opplæring som sentral oppgåve og var medlemmer i *Samnemnda for studiearbeid*. I slutten av 1950-åra var det 29 organisasjonar eller studieforbund som var medlemmer, og talet hadde auka til 33 i 1981. Dei aller fleste av desse bygde på kollektivt medlemskap, og til saman var det 257 organisasjonar som indirekte var tilslutta Samnemnda. I tillegg fanst det noen organisasjonar utanfor Samnemnda (m.a. Norges Døveforbund, Vestlandske Blindeforbund, Noregs Husflidslag og Norsk Politiforbund) som departementet hadde godkjend som opplysningsorganisasjonar med tilskottsrett. I byrjinga av 1980-talet var det såleis 40 opplysningsorganisasjonar og studieforbund som hadde rett til statstilskott.

Fordi departementet godkjende fleire organisasjonar som fekk rett til statstilskott, kom statistikken til å vise ein overdriven vekst. Organisasjonane fekk i auka grad dekt aktivitetane sine med tilskott frå vaksenopplæringsbudsjettet, og begrepet vaksenopplæring omfatta dessutan stadig fleire aktivitetar og aktivitetsformer. Før lova kom, fanst det ein relativt stor studieaktivitet som ikkje var statsstøtta, men skilnaden mellom tala på kurs med og utan tilskott minka. I 1964 rapporterte Samnemnda at 55 prosent av deltakarane i organisasjonane fekk statstilskott, i 1972 var prosentdelen auka til 80 prosent, og i 1981 til 89 prosent.² Vi må altså ha i mente at den ”eksplosjonsarta” veksten i vaksenopplæring var dels eit resultat av at meir vart registrert som vaksenopplæring enn før.

Organisasjonane representerte eit breitt spekter av interesser og ulike orienteringar. Ser vi på dei 40 godkjende opplysningsorganisasjonane ved byrjinga av 80-talet, kan vi grovt gruppere dei slik:

¹ *Studienytt* nr. 2–3, 1972.

² *Studienytt*, nr. 6, 1973; Årsmelding frå Samnemnda for studiearbeid 1981.

- a. *Politiske organisasjoner eller studieforbund som har politiske parti som medlemmer eller har tilknytning til politiske parti*
 1. Arbeidernes opplysningsforbund.
 2. Studieforbundet til Det Liberale Folkepartiet.
 3. Fremskrittspartiets opplysningsorganisasjon.
 4. Høyres studieforbund.
 5. Kristelig Folkepartis Studieforbund.
 6. Marxistisk opplysningsråd (NKP og Kommunistisk ungdom).
 7. Senterpartiets studieforbund.
 8. Sosialistisk opplysningsforbund (SV og Sosialistisk ungdom).
 9. Venstres opplysningsforbund.

- b. *Ideologiske, men ikke partipolitiske organisasjoner*
 1. Edruskapsrørslas studieforbund.
 2. Frikirkelig studieråd.
 3. Katolsk studieråd.
 4. Noregs mållag.
 5. Noregs ungdomslag.
 6. Norges fredsråds studienemnd.
 7. Norsk kristelig studieråd.
 8. Studieforbundet natur og miljø.
 9. Studieforbundet Ny Verden.

- c. *Humanitære organisasjoner som arbeider for ei humanitær sak eller eit avgrensa medlemsklientell*
 1. Landsforeningen for hjerte- og lungesyke.
 2. Nasjonalforeningen for folkehelsen.
 3. Norske kvinners sanitetsforening.
 4. Norges døveforbund.
 5. Norges hørselvern.
 6. Norges røde kors.
 7. Vestlandske blindeforbund.
 8. Norges blindeforbund.
 9. Norsk forbund for psykisk utviklingshemmede.

- d. *Yrkesorganisasjoner som arbeider for interessene til yrkes- og næringsgrupper*
 1. Bygdefolkets studieforbund.
 2. Norges fiskarlag.
 3. Norges husmorforbund.
 4. Norsk ingeniørforening (NIF) og Norges ingeniørorganisasjon (NITO) sitt studieforbund.
 5. Norges husflidslag.
 6. Norges kooperative landsforening.
 7. Norsk bonde- og småbrukarlags studienemnd.
 8. Yrkesorganisasjonenes studieforbund.
 9. Norske samers riksforbund.

- e. *Fritids- og hobbyretta organisasjonar*
 1. Fellesrådet for sang og musikkorganisasjonene i Norge.
 2. Norges idrettsforbund.

- f. *Organisasjonar med opplysning og vaksenopplæring som einaste oppgåve*
 1. Folkeakademienes landsforbund.
 2. Folkeuniversitetet.

Denne organisasjonsstrukturen hadde langt på veg blitt til av historiske og ideologiske grunnar. Noen organisasjonar hadde danna studieforbund for opplysnings-, skolerings- eller vaksenopplæringsarbeidet. Størst og tidlegast ute var AOF som hadde mange fagforbund, partiorganisasjonar og medlemsorganisasjonar som *Norges handikapforbund*, *Norsk jernbane avholdsforbund* og *Norsk sosionomforbund*. Nest størst av dei politiske studieforbunda var *Høyres studieforbund* med om lag 4 prosent av alle deltakarane i siste halvdel av 70-åra. Felles for Høyres studieforbund og AOF var at begge hadde eit breitt og allment utdanningstilbod i dei fleste emne- og fagområde. Dei andre politiske organisasjonane og studieforbunda var små og hadde eit meir snevert tilbod retta mot eigne medlemmer og meiningssgrupper.

Av dei ideologiske organisasjonane var det *Norsk kristeleg studieråd* som var i sterkast vekst og hadde 10 prosent av deltakarane på det meste i 1970-åra. Rådet var danna i 1952 som ein samorganisasjon for ei rekkje organisasjonar og institusjonar. Ei viktig rolle spela *Institutt for kristen oppseding* som i særleg grad var den institusjonen som sette rådets arbeidsprogram ut i livet. Norsk kristeleg studieråd representerte kristeleg organisasjonar innafor statskyrkja, men organisasjonar utanfor gikk saman i *Frikirkelig studieråd* eller *Katolsk studieråd*. Men det siste dreiv ubetydeleg studiearbeid. Også avhaldsrørsla gikk saman om eit felles opplysningsråd, *Fråhaldsfolkets Studiesamband* i 1963, og danna seinare *Edruskapsrørslas studieforbund*. Men aktiviteten stagnerte etter som også medlemstalet i avhaldsorganisasjonane gikk tilbake, og avhaldsrørsla hadde under ein prosent av alle deltakarane i perioden. *Noregs ungdomslag* med like lange tradisjonar innafor studiearbeid var større, men hadde og problem med rekrutteringa. Ungdomslaga greidde likevel å halde på om lag tre prosent av alle deltakarar i vaksenopplæringa (bortsett frå ein nedgangsperiode midt på 70-talet). *Studieforbundet natur og miljø* var ein nykomar på 70-talet som fekk *Norske 4 H* (tidlegare medlem i Samnemnda) og tolv andre natur- og miljøorganisasjonar til medlemmer. Studieforbundet hadde 9.000 deltakarar i 1979–80, eller 1,2 prosent av alle. Resten av dei ideologiske organisasjonane var små og hadde ubetydeleg studieaktivitet.

Mange av dei humanitære opplysningsorganisasjonane hadde og lange tradisjonar med å drive opplysningsarbeid. Størst aktivitet hadde *Norges røde kors* med mellom 2 og 3 prosent av deltakarane i 1970-åra. Dernest kom *Nasjonalforeningen for folkehelsen*, medan dei andre humanitære opplysningsorganisasjonane hadde liten studieaktivitet. Men *Norske kvinners sanitetsforening* dreiv eit stort utoveretta opplysningsarbeid, ikkje minst gjennom bladet *Folkehelsen* som var ”ett av landets mest sentrale organer for helseopplysning og folkeopplysning i Norge”.³

³ Bjarnar, 1995, s. 151.

Av dei yrkes- og næringsretta organisasjonane hadde *Bygdefolkets studieforbund*, *Norges kooperative landsforening*, *Norges husflidslag* og *Norges husmorforbund* drive studiearbeid sidan mellomkrigstida. Det hadde også *Norges kooperative landsforening* som hadde eksistert sidan 1906. Opplysningsarbeid vart raskt ein integrert del av verksemda til den kooperative rørsla, og opplysning, informasjon og kunnskap vart spreidd til mange gjennom brosjyrrar, skrifter og ikkje minst bladet *Kooperatøren* som nådde eit opplag på 163.000 i slutten av 1930-åra. NKL produserte også fleire opplysningsfilmar. Studiearbeidet kom særleg i gang etter krigen, og det vart da skilt ut i ei eiga avdeling under leing av Knut Fjæstad. Det tilbydde emne som særleg appellerte til kvinner.⁴ Men studieaktiviteten minka i 1970-åra og tok seg heller ikkje opp etter innføringa av Lov om vaksenopplæring. *Bygdefolkets studieforbund* var eit framhald av *Bygdefolkets opplysningsnemnd* som er omtala tidlegare. Opplysningsarbeidet til nemnda vart leia frå Noregs Bondelag som frå 1949 innleidde eit samarbeid med Landbrukets brevskole og Norsk korrespondanseskole om kurs innafor landbrukets område. Etter svensk mønster tok opplysningsnemnda særleg i bruk ei kombinert undervisningsform, dvs. skriftleg undervisning gjennom brevskolen og munnleg støtteundervisning på staden. Kursverksemda auka etter krigen, og det førte med seg eit auka tal kurs for å skolere tillitsmenn og studieleiarar. Aktiviteten auka også fordi Bondekvinnelaget og ungdomsorganisasjonen, Bygdefolkets Ungdomsfylking, kom med i studiearbeidet.⁵ I 1969 var Bygdefolkets Opplysningsnemnd tredje største opplysningsorganisasjon målt etter deltakartal, og som i andre organisasjonar auke deltakartalet mye i slutten av 1970-åra.⁶ *Norges husmorforbund* hadde, som vi har sett, stor studieaktivitet etter krigen. Veksten stagnerte i slutten av 1960-åra og byrjinga av 70-åra, men studiearbeidet nådde ein ny topp på 18.000 deltakarar i 1978 – 79. *Yrkesorganisasjonenes studieforbund* var ein nyskaping i slutten av 1970-åra. Størst studieaktivitet innafor dette hadde *Statstjenestemannsforbundet* som før organiseringa av studieforbundet var medlem i Samnemnda.

Eit organisasjon i sterk vekst var *Norges idrettsforbund*, og det auka også studieaktiviteten. I slutten av 1970-åra hadde idrettsforbundet fem prosent av alle deltakarane i vaksenopplæring – det var eit resultat av det utvida kulturbegrepet som godkjende idrett som kultur. Eit anna fritidsområde i vekst var sang og musikk. Organisasjonane her gikk saman i *Fellesrådet for sang og musikkorganisasjonene i Norge*, og det vart godkjend av departementet som opplysningsorganisasjon i 1978 og nærma seg raskt AOF og FU i storleik, målt etter deltakartal. Men både innafor idrett og sang/musikk var det tvil om kor grensa gikk mellom instruksjon/øving og opplæring. Idrettskurs kunne bli godkjend som studiearbeid med rett til statstilskott når det inneheldt helseopplysning eller organisasjonskunnskap. Innafor musikk var kravet at kursa skulle innehalde teori og ikkje berre vere praktisk øving. Men når desse to studieforbunda vart godkjende med rett til tilskott på linje med andre, er det og uttrykk for ein kulturpolitikk som la vekt på eigenaktivitet og deltaking, men avstod frå å definere innhaldet i kulturen.

Ein organisasjon som hadde studiearbeid og vaksenopplæring som einaste oppgåve var *Folkeuniversitetet*. Det same gjaldt langt på veg *Folkeakademienes landsforbund*.

⁴ *Folkelig kulturarbeid*, 1958, s. 173 ff.; *Studienytt*, nr. 3, 1952.

⁵ *Studienytt* nr. 4, 1952, nr. 8, 1956 og nr. 4, 1961.

⁶ SSB Vaksenopplæring 1969-74; Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1974/75-1979/80.

Folkeuniversitetet var om lag jamstort med AOF målt etter deltakarar, og til saman hadde desse to tredjedelar av alle deltakarar i vaksenopplæringa fram til midten av 1970-talet. Men mot slutten av 70-åra ekspanderte andre organisasjonar meir, særleg sang- og musikkorganisasjonane, slik at AOF og Folkeuniversitetet hadde under halvparten (47 prosent) av deltakarane i 1981-82.

34.1.1 Profesjonalisering

Dei godkjende opplysningsorganisasjonane var tradisjonelt demokratiske medlemsorganisasjonar, eller fellesorganisasjonar for slike, og bygde på eit nett av fylkeslag og lokallag. Det var desse små, lokale og oftast sjølvstendige administrative einingane som var kursarrangørane, og sentralorganisasjonen si oppgåve var å gi hjelp og rettleiing til lokallaga og forsyne dei med studiemateriell og studieplanar. Den typiske opplysningsorganisasjonen var i utgangspunktet ei frivillig ideell foreining som arbeidde for eit klientell eller ei sak. Verksemda vart utført av medlemmer utan økonomisk kompensasjon, og leiarane var tillitsmenn. Men med veksten i aktivitet og auka etterspørsel etter tenester og ytingar, skjer ei endring mot det vi kan samanfatte som profesjonalisering. Organisasjonane utvikla seg i retning av meir eller mindre profesjonelle serviceorganisasjonar, slik som Knut Dahl Jacobsen har skildra det for Friundervisninga i Oslo.⁷ Serviceorganisasjonane fekk lønna leiarar som vart tilsette etter søknad, og det vart sett større krava til skoloring av lærar og medarbeidarar og til kvaliteten på tilbodet. I Friundervisninga skjedde debatten om vegvalet og det definitive valet til fordel for serviceorganisasjonen i 1961. Resultatet, skriv Jacobsen, blei at

”særtrekket ved lærerne og studielederne ved S.F.U. er ikkje lenger deres idealisme, men deres kvalifikasjoner som spesialister i voksenundervisning. Det er ikkje lenger lærernes entusiasme som premieres, men deres dyktighet”.

Desse endringane som i meir eller mindre grad kan gjenfinnast i andre opplysningsorganisasjonar fell saman med veksten i deltaking. Behovet for meir profesjonell hjelp og leiing meldte seg når aktiviteten auka, samtidig som mange kursdeltakarar gav økonomisk grunnlag for å tilsette løna personale. Svein Ulset fann i ein studie av ni store landsomfattande opplysningsorganisasjonar at når kursdeltakinga for den lokale arrangøren nærma seg 600 deltakarar, vart det store nok inntekter til å tilsette administrativ leiar.⁸ Vel fjerdeparten av lokallaga hadde i 1977 tilsette leiarar. Men det var store variasjonar. I dei store organisasjonane hadde leiarane gjerne høg formell utdanning (som i FU) eller lang administrativ og praksis og erfaring frå organisasjonsarbeid (som i AOF). Men i små organisasjonar rådde amatørane som arbeidde på ideelt grunnlag, brann for saka og gjorde ein frivillig innsats. Utanom AOF og FU var det enno i slutten av 70-åra berre eit fåtal lokallag som hadde lønna stillingar. I t.d. Norsk kristeleg studieråd vart alt studiearbeid drive gjennom dei kristelege medlemsorganisasjonane. Men andre, som Bygdefolkets studieforbund, hadde langt på veg bygd opp egne lokale og regionale studieutval. I mange byar hadde Høyres studieforbund bygd opp ei fullt profesjonell studieverksemd.⁹ Lov om vaksenopplæring kom truleg til

⁷ *Studentersamfunnets fri undervisning 100 år*, 1964, s. 123 ff.

⁸ Ulset, 1982, s. 16.

⁹ Knudsen og Ulset, 1980; Ulset, 1982.

skunde på utviklinga at organisasjonane skilde ut studiearbeidet frå anna organisasjonsaktivitet og tilsette særskilde instruktørar og studieansvarlege.

Profesjonaliseringa fell og saman med endringane i organisasjonssamfunnet som er skildra av forskarar ved LOS-senteret i Bergen, og Wollebæk og Selle tidfestar det store vasskiljet til nettopp 1960-åra.¹⁰ Det var i desse åra at vaksenundervisning vart utvikla som universitetsemne, grunnlaget lagt for framveksten av vaksenundervisning som profesjon og diskusjonen oppstod om vaksenpedagogikk som ein muleg fagdisiplin.

Profesjonaliseringa var altså langt på veg ein følgje av organisasjonane sitt naturlege indre driv for vekst. Dei fleste var verdi- og idébaserte med eksplisitte mål å utbreie sine idear og verdier. Å spreie opplysning kunne i seg sjølv vere ein verdi å arbeide for, og skildringar frå organisasjonsfolk vitnar om stor entusiasme og misjonsiver i å danne nye lag, verve fleire medlemmer og sette i gang kurs og studieringar på nye stader.¹¹ Vekst var eit gode, og for organisasjonsfolk eit vilkår for å få eit ”sikrere arbeidsgrunnlag” som det heitte – og trygge eigen karriere og framtid. Det var gjennom vekst at organisasjonane fekk dokumentert det samfunnsmessige behovet for verksemda. Men lovarbeidet i 1970-åra skapte også ein ”forventningseksplasjon” om auka vekst gjennom større statlege tilskott, og staten stimulerte veksten og profesjonaliseringa ved å invitere organisasjonane så sterkt til å oppfylle både servicepolitiske mål (dvs. dekke etter-spørselen) og fordelingspolitiske mål (dvs. utjamning). Konkret styrkte det offentlege profesjonaliseringa gjennom auka tilskott til administrasjon, kurs og skoloring av medarbeidarar. I tillegg støtta staten utbygginga av det lokale organisasjonsapparatet for å fremje den geografisk likestillinga i tilgang på opplæring og utdanning.

Men sjølv om profesjonaliseringa var noe organisasjonane arbeidde for, hadde mange organisasjonsfolk ei ambivalent haldning til denne prosessen som sette amatører til side, fremja sentralisering og teoretiserte vaksenopplæringa. Grønneflåtautvalet, nedsett av Samnemnda, minte t.d. om at organisasjonane skulle verke som ”motvekt til det fleire og fleire oppfattar som ei teoretisering av utdanninga elles i samfunnet”. Profesjonaliseringa truga mangfaldet, deltakarstyringa, spontaniteten og tilpassinga av tilbodet til lokale forhold, sa utvalet.¹² Vaksenopplæringa måtte ikkje ta modell etter lærarstyrt undervisning i skoleverket, meinte mange, og derfor var det knapt noen protestar å spore da departementet kravde meir bruk av billegare studieformer utan lærar for å stanse dei økonomiske overskridingane i slutten av 70-talet. Tvert imot var det ”all grunn til å være enig” i å gjere mindre bruk av lærar i studiearbeidet, sa AOF. Studiering utan lærar var i tråd med sjølv læringsidealet, den ”opprinnelige arbeidsform” som Georg Lieungh uttrykte det, ”den er vår egenart og den er vårt viktigste redskap i vaksenopplæringa og i vårt kulturarbeid”.¹³

Dersom ein med profesjonalisering legg vekt på at lærarar og tilsette i organisasjonane har høg utdanning og spesialkompetanse som skil dei ut som ekspertar, kan vi stille spørsmål ved den påståtte profesjonaliseringa. Det fanst inga utdanning for vaksen-

¹⁰ Wollebæk og Selle, 2002, s. 67 ff.

¹¹ Jmf. Jan Eidi i – *over hele landet. Folkeuniversitetet 40 år*, 1988, s. 33 ff..

¹² Innstilling frå Grønneflåtautvalet, 1980: *Politikk, pedagogikk & pengar*.

¹³ *Fakkelen*, nr. 1, 1980.

pedagogar, og lærarane i t.d. Friundervisninga vart henta utanfrå, dvs. frå skoleverket. Om dei lønna medarbeidarane elles hadde høgre utdanning enn dei frivillige "idealistane" er slett ikkje sikkert. Sjølvbildet i somme organisasjonar var nok at dei var spesialistar i vaksenundervisning, som Jacobsen skreiv, men spesialkompetansen baserte seg vel så mye på innlånt ekspertkunnskap som på utvikling av eigen ekspertise.

34.1.2 Geografisk spreining og styrking av det lokale organisasjonsapparatet

Opplysningsorganisasjonane hadde oftast utvikla og spreidd seg ut frå eitt eller fleire sentra. Det gjaldt t.d. for Folkeuniversitetet som hadde utgangspunkt i universitetsbyane og først etter krigen oppretta avdelingar andre stader. I 1958 hadde FU 60 avdelingar, og i 60-åra skaut utbygginga verkeleg fart. Det vart 220 aktive avdelingar i 1966, og veksten heldt fram ved at FU tilsette områderektorar på heiltid i fylka. Ei tilsvarande utvikling finn vi i den andre store organisasjonen, AOF. Denne var rett nok tidleg geografisk meir spreidd, men stod svakt i somme område, t.d. Sogn og Fjordane.¹⁴ Likevel var heller ikkje desse to store fullt ut landsdekkande. I slutten av 1970-åra mangla AOF aktivitet i 18 prosent av kommunane, og FU i 23 prosent.¹⁵ Andre organisasjonar var i enda mindre grad landsdekkande. Derfor mangla folk mange stader ønskjelege tilbod på vaksenopplæring. Samnemnda tok tidleg opp dette problemet og arbeidde for å bygge ut samorganisasjonen på fylkesnivå. Ei stor sak frå 1950-åra var utbygging av fylkessammemnder og studiekonsulentar i fylka. Den første studiekonsulenten kom i Nordland i 1953, og så kom det fleire fylkeskonsulentar frå 1960-åra. Finansieringa var løyvingar frå fylka og 50 prosent tilskott frå staten.

Neste trinn var tilsetting av studieinstruktørar med oppgåve å sette i gang tiltak, utvikle studieplanar og anna materiell, gjennomføre kurs og konferansar, rettleie og lære opp personar i lokale organisasjonsledd og drive oppsøkande verksemd. Instruktørstillingane kom inn på statsbudsjettet, og departementet trappa opp denne løyvinga på slutten av 70-talet for å stimulere verksemda i regionar med liten aktivitet. I 1981 var det 144 slike instruktørar, og ei undersøking viste at om lag 40 prosent av dei vart nytta av det sentrale organisasjonsleddet og resten var fordelt regionalt.¹⁶

34.2 Arbeidsformer og aktivitetsutvikling i vaksenopplæringa

Studiearbeidet som opplysningsorganisasjonane stod for, omfatta tradisjonelt studieringar, kveldsskolar og kurs. Desse studieformene auka i 1960- og 70-åra i volum, vaksenopplæringa ekspanderte inn på området til høgre undervisning og inn på nye arbeidsfelt som t.d. tillitsmannsopplæringa. Så vart skoleverket engasjert i vaksenopplæring, og lova utvida den offentlege støtta til å gjelde også intern bedriftsopplæring.

¹⁴ AOF hadde berre 4 prosent av deltakarane i vaksenopplæringa i fylket i 1969. Men godt organisasjonsarbeid auka prosentdelen til 16 i 1974 (SSB Vaksenopplæring 1969–74).

¹⁵ Ulset, 1982, s. 17.

¹⁶ Nordhaug, 1981, s. 118.

34.2.1 Kveldsskolar og studieringar

Mesteparten av vaksenopplæringa gjekk føre seg på kveldstid som klasse- eller gruppeundervisning med lærar, eller som studiering utan lærar. Før Lov om vaksenopplæring vart det skild mellom kveldsskole og studiering og gitt ulik støtte til desse tiltaka. Kveldsskolen måtte ha minst åtte elevar og vere godkjend av skolestyret. I somme kommunar var det og skolestyret som stod bak tiltaket, men dei fleste var arrangerte av Friundervisninga eller Folkeuniversitet som det heitte frå 1964. Men også andre studieforbund og organisasjonar sette i gang kveldsskolar, særleg AOF, Høyres opplysningsorganisasjon og husmorlaga, og dessutan folkeopplysningsråd, folkeakademi og bondekvinnelag. Staten gav 50 prosent tilskott til lærarløner, og omkring 1960 var tilskotta til kveldsskolane største utgiftsposten på vaksenopplæringsbudsjettet. Gjennomsnittleg var det 15–16 elevar i kveldsskolane, og fram til midten av 70-talet var vel halvparten av alle deltakarar i vaksenopplæringa registrert på kveldsskolar eller kveldskurs.¹⁷

Studieringar med statstilskott kunne ha ned til fem deltakarar, og måtte ha minst fem møte. Studieringar med lærar fekk og dekt halvparten av lærarlønna pluss tilskott til materiellutgifter, slik at studiering med lærar var meir gunstig stilt enn kveldsskolar med omsyn til statstilskott. Men frå 1972 vart desse to organisasjonsformene likestilte, og tilskottet til lærarløn vart heva til 65 prosent. Lova i 1976 oppheva i praksis skiljet mellom studiering og kveldsskole. Den siste vart heretter kalla studiering med lærar.

Ein studiering utan lærar kravde naturleg nok mindre ressursar enn ringar med lærar, og fram til slutten av 1960-åra rapporterte Samnemnda om fleire studieringar utan enn med lærar. Men tilskottsreglane favoriserte studiearbeid med lærar, og dermed vart mesteparten av studiearbeidet utover i 1970-åra arrangert med lærar. Denne utviklinga snudde i 1978. Da varsla departementet økonomiske innstrammingar, og Samnemnda oppmoda medlemmene sine til å ”overføre mest mulig av studieringar med lærer til studiering utan lærer” og i tillegg ”øke antallet deltakere i den enkelte studiering”.¹⁸ Departementet vedtok nye tilskottsreglar som fremja omlegginga, m.a. reduserte det tilskotta til lærarløner og fjerna heilt tilskotta til materiell i lærarringar. Dermed skjedde ei massiv overgang til studieringar utan lærar, og det var som vist ovanfor ei utvikling mange helsa velkomen. Men det er all grunn til å tru at frå Departementet si side var motivet økonomisk, for studieringar med lærar kravde i 1979–80 mest 2 ½ gonger så store tilskott pr. deltakar som ringar utan lærar.¹⁹ Departementet sukra nedskjeringa med at

”ringer uten lærer rent prinsipielt er å foretrekke, fordi det må anta at ønsket om deltakerstyring og aktiv innsats fra alle som er med, er lettere å realisere i slike ringer”.

¹⁷ *Innstilling om Organisering av og støtte til det frivillige opplysnings- og kulturarbeidet*, 1960; St. prp. nr. 1, 1964–65; SSB. *Vaksenopplæring 1969–74*; Årsmeldingar frå Samnemnda for studiearbeid.

¹⁸ Årsmelding frå Samnemnda, 1978.

¹⁹ SSB. *Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1979/80*. Også Nordhaug (1981) hevdar at formålet var ”primært å stramme inn økonomisk”. Men han peikar på at ein utilsikta positiv effekt kunne bli auka geografisk utjamning, fordi lærarar vart relativt minst nytta i vaksenopplæringssvake kommunar, dvs. der aktiviteten var liten.

Så langt det var ”pedagogisk forsvarlig” måtte organisasjonane ta i bruk ”denne billigere opplæringsformen”, var kravet. I 1981–82 var omlegginga kome så langt at tredjeparten av deltakarane i opplysningsorganisasjonane følgde eit studieopplegg utan lærar.

Tabell 34.1 Prosent av studietimetalet i studieringar utan lærar

1977	1978	1979	1980	1981
10 prosent	12 prosent	13 prosent	23 prosent	30 prosent

Kjelde: St. prp. nr. 1, 1986 – 87.

34.2.2 Brevundervisning

Brevundervisning var eit alternativ for dei som ville lese til realskoleeksamen eller eksamen artium på eige hand, og frå 1960-åra dekte staten kursavgifta for desse. I 1963 var om lag 10 prosent av alle som tok slike eksamenar privatistar. Men privatistane vart færre, fordi fleire skolar fekk eksamensrett og nye skolar kom til.

Brevundervisning vart elles kombinert med studieringarbeid. Dei såkalla brevringane var ei populær studieform i somme organisasjonar, særleg i AOF, og det var *Folkets brevskole* som forsynte desse med studiemateriell. *Landbrukets brevskole* hadde mange tilbod til studieringar som først og fremst Bygdefolkets opplysningsnemnd nytta seg av. Elles hadde Norges husmorforbund mange brevringar, og medlemmene der valde gjerne brevkurs også frå *Elinggaard brevskole* og *Norsk korrespondanseskole*. Desse fire nemnde skolane var dei store og dominerande på marknaden.

Brevringane arbeidde som vanlege studieringar, men hadde i gjennomsnitt noe færre timar, dvs. omkring 20. Kravet for å få statstilskott til ein brevring var det same som til vanleg studiering, og lova i 1976 skilde heller ikkje mellom dei. Staten dekte halvparten av brevkursavgifta og leiarløna, og ringane kunne også få tilskott til foredrag. Men dei tapte noe terreng utover i 1970-åra, og talet på deltakarar minka frå omkring 40.000 i 1960-åra til det halve omkring 1980.²⁰

34.2.3 Kurs

Skolering av tillitsmenn og medlemmer i organisasjonane skjedde i stor grad gjennom kurs. Ei særleg viktig oppgåve for Samnemnda var opplæring av studieleiarar. Studieleiarkurs var ofte korte helgekurs over 2 dagar for 20–25 personar, og dei fekk statsstøtte. Frå 1967 kom også tillitsmannsopplæringa i arbeidslivet inn på vaksenopplæringsbudsjettet. Tidlegare hadde fagrørsla betalt denne skoleringa sjølv. Tillitsmannsopplæringa nytta arbeidsformene frå vaksenopplæringa og vart gjennomført som studiering, brevring eller kveldsskole. Den systematiske tillitsmannsopplæringa starta med korte, elementære innføringskurs og kunne utvidast med vekekurs opp til 8 veker og lengre opphald ved LO-skolen på Sørmarka.

²⁰ SSB *Vaksenopplæring 1969–74*; Årsmeldingar frå Samnemnda for studiearbeid.

Emnekurs var som namnet seier temarett kurs i eit eller anna emne. Dei hadde gjerne flest deltakarar med omkring 50 i gjennomsnitt og eit timetal på 40. Noen organisasjonar som t.d. Norsk kristeleg studieråd utmerka seg med mange korte emnekurs, medan AOF tok seg av tillitsmannsopplæringa.²¹ I alt rapporterte Samnemnda om over 30.000 årlege deltakarar på kurs i slutten av 1970-åra, derav 12–13.000 på tillitsmannskurs.

34.2.4 Foredrag

Folkeakademia hadde lange tradisjonar med å arrangere foredrag, og fekk både stats-tilskott og kommunale tilskott til honorar, reise og opphaldsutgifter til foredragshaldar. Dei vel 250 akademia i drift i 1960-åra arrangerte omkring 2000 foredrag årleg. Men i forhold til studiearbeidet stagnerte denne vaksenopplæringa, og statstilskottet til folkeakademia vart berre dobla medan budsjettet elles vart tidobla i 1960-åra.

Men foredrag vart og nytta i studiearbeidet, anten som systematisk opplagte foredragsrekker eller einskildforedrag i studiering. Samnemnda forsvarte sterkt bruk av foredrag og argumenterte for statstilskott til foredrag og førelesingar. Lova i 1976 opna da også for tilskott til ”foredrag i forbindelse med kursvirksomhet i organisasjonenes regi”. Årleg vart det rapportert om 2–3.000 foredrag med statstilskott i 1970-åra i tillegg til foredraga i folkeakademia.

34.2.5 Universitetssirklar og studieringar på høgre nivå.

I 1960-åra ekspanderte vaksenopplæringa inn på området til høgre undervisning. Stort sett vart dette eit arbeidsfelt for Folkeuniversitetet, men også AOF sette i gang universitetssirklar eller studieringar på høgre nivå som dei og vart kalla. Statistikken frå SSB viser 144 slike studieringar i 1969, og talet auka, i følgje rapportane frå Samnemnda, til vel 1500 i 1977. Deltakartalet kom dermed opp i 40.000, men så gikk det nedover til bortimot det halve i byrjinga av 1980-åra. Folkeuniversitetet si jubileumsbok forklarar dette med ”kraftig nedskjæring i rammene for universitetssirkler”.²² Men kanskje det også var ein effekt av at distriktshøgskolane imøtekom behovet for utdanning på høgre nivå.

Også studieringar på høgre nivå skulle normalt vere ”ubundet av bestemte pensar og eksamener” slik som var hovudregelen for alt studiearbeid i regi av frivillige organisasjonar. Men på dette nivået sikta undervisninga ofte mot ein universitets- eller høgskoleeksamen, og det heitte da ”eksamensrettede studieringar på høgre nivå”.²³ Organisasjonane, dvs. stort sett Folkeuniversitetet, kom med desse sirklane til å desentralisere universitets- og høgskoleundervisninga, og i slutten av 1970-åra fanst universitetssirklar i alle fylke. For alle studieringar på høgre nivå gjaldt eit krav om minst ti deltakarar, og dei måtta ha fagleg godkjenning av dei regionale høgskolestyra som også skulle vurdere behovet for slike studietilbod. I praksis kom mange

²¹ Årsmeldingar frå Samnemnda for studiearbeid..

²² Arvidson, 1998, s. 47.

²³ Lov om vaksenopplæring med forskrifter av 10. september 1977 og 24. august 1981.

universitetssirklar i gang som resultat av samarbeid mellom Folkeuniversitetet og universitet/høgskole. Dei kunne variere mye i lengde og omfang, men hadde eit gjennomsnittleg undervisningstimal på omkring 35 i byrjinga av 70-åra. I snitt var det 27 deltakarar i ein universitetssirkel.²⁴

34.2.6 Amatørkunst

Under vaksenopplæringsbudsjettet var det ein liten post til amatørkunst, eller estetisk kulturarbeid som det heitte i Gran Andresen komiteen. Denne posten omfatta tilskott til teater, song, musikk, maling og teikning (kunstringar og utstillingar). Men frå 1965 vart desse tilskotta flytta ut av vaksenopplæringsbudsjettet. I staden kom ein ny tilskottspost til kultur- og velferdssekretærar ved nye industristader. Dette var eit gamalt krav som AOF hadde reist tidleg på 50-talet.²⁵

Men fleire organisasjonar dreiv med kurs og studiearbeid som kan falle innfor kategorien amatørkunst. Ei av dei tolv emnegruppene til Samnemnda heitte *Musikk, bildekunst, teater, film* og omfatta nettopp det posten amatørkunst dekte. Talet på deltakarar i denne emnegruppa auka frå omkring 20.000 i første halvdel av 1970-talet (6 prosent av alle) til 193.000 i 1981/82 (20 prosent av alle). Men heile auken fell innfor emnet musikk etter at *Fellesrådet for sang- og musikkorganisasjonar i Norge* vart godkjend som studieforbund med tilskottsrett frå 1978. I tillegg kan vi plassere mange kurs under hovudemnet *Forming og praktiske fag* i kategorien amatørkunst og estetiske fag. Går vi inn i statistikken for 1981/82 og tar med desse, finn vi at 28 prosent av alle deltakarane - 300.000 av i alt 1.075.000 - valde musikk, kunst, teater, dans eller andre estetiske fag. Men sang og musikk utgjorde åleine 19 prosent av alle deltakarane.²⁶

34.2.7 Vaksenopplæring i skoleverket

St. prp. nr. 92, 1964–65 innevarsla ei satsing på å engasjere skoleverket sterkare i vaksenopplæring, og det skulle ta seg av (regulær) førstegangsutdanning og eksamensretta studiar. Vaksenopplæring i skoleverket kom inn som ny underpost på vaksenopplæringsbudsjettet frå 1969 og auka raskt i 1970-åra. I skoleåret 1969–70 arrangerte skoleverket allmenndannande og yrkesutdannande kurs for vel 11.500 deltakarar på grunnskole-, realskole og gymnasnivå. Desse kursa kom i stand på opptakt av fylkesarbeidskontora eller skolane sjølve.²⁷ Deretter auka talet på deltakarar mye, særlig på vidaregåande skoles nivå. Rapporteringa er høgst mangelfull og usikker, men i byrjinga av 1980-talet var det vel 6.000 deltakarar i grunnskoleutdanning, mest 20.000 på allmennfagleg og 22.000 på yrkesfagleg vidaregåande opplæring.²⁸

²⁴ SSB *Vaksenopplæring 1969–1974*.

²⁵ *Studienytt*, nr. 2, 1953 og nr. 7, 1955.

²⁶ SSB *Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1981/82* som viser denne fordelinga av deltakarar:

Musikkfag	Bildande kunst	Brukskunst	Dans	Teaterfag	Andre estet. fag	Sum
204.400	41.400	15.100	26.300	12.000	2.200	301.400

²⁷ NOU 1972:41, s. 24.

²⁸ Nordhaug, 1984a; Nordhaug 1984b; Gooderham, 1984.

Regjeringa hadde i 1960-åra planlagt å opprette særskilde landsdelskolar på vidaregåande nivå med sikte på vaksne elevar, men følgde ikkje opp desse planane. I staden kom deleksamensordninga, og som frukt av denne fire vaksengymnas (Hegdehaugen og Sinsen i Oslo, Bergen katedralskole og Gerhard Schønings skole i Trondheim). Vaksengymnasa rekrutterte relativt flest kvinner og fekk oppimot fire tusen elevar. Dei aller fleste var unge under 30 år, og for mange av desse var motivet å forbetre tidlegare gymnaskarakterar eller å skaffe seg den ønskjelege fagkombinasjonen.²⁹

34.2.8 Omskolering, sysselsettingstiltak og intern bedriftsopplæring

Frå slutten av 1950-åra kom det i gang yrkesopplæringskurs for arbeidslause og personar som hadde ein usikker sysselsetting. Dette auka på, og fram til 1963–64 var det avvikla 1.730 kurs for vel 19.000 deltakarar. Berre dette året vart det brukt over 14 millionar kroner som dekte undervisning og dagpengar i opplæringstida – altså seks gangar meir enn til vaksenopplæring på budsjettet til Kyrkje- og undervisningsdepartementet (KUF). Dei såkalla AMO-kursa auka i tal, og på 70-talet var det jamt over 7–8.000 deltakarar årleg. Arbeidsløysa steig så på 80-talet, og 1981–82 vart det arrangert vel 900 kurs med 11.300 deltakarar. På AMO kursa var mennene i fleirtal. Skeivfordelinga var særleg stor i 1981–82 da mest 2 ½ gonger så mange menn som kvinner fekk høve til kvalifisering eller omskolering gjennom AMO.³⁰ Denne yrkesopplæringa som ledd i arbeidsmarknadspolitikken fall innafor den vaksenopplæringa som lova dekker, men var eit delt ansvar mellom KUF og Kommunal og arbeidsdepartementet (KAD). Det var fylkesarbeidskontora som gav pålegg om kurs etter ei vurdering av behovet, men det var kvart år fleire søkjarar enn kursplassar. For den arbeidslause var dette tilbod om fullfinansiert yrkesretta skolering i staden for lediggang.

Det er all grunn til å tru at den interne bedriftsopplæringa auka utover frå 1960-talet, men det er ingen samla tal eller statistikk for denne. Ei undersøking som NAF gjorde i 1962 kom fram til at dei private bedriftene brukte 7,3 mill. kroner eller 0,3 prosent av utbetalte løner til yrkesopplæringsformål.³¹ I tillegg kjem offentleg sektor som truleg brukte ein enda større del av lønsbudsjettet til intern opplæring. Lova i 1976 opna for tilskott til bedriftsopplæring og institusjonaliserte også eit rådgivande utval for bedriftsopplæring. I førstninga gikk størsteparten av løyvingane til opplæring om arbeidsmiljøforhold i samband med den nye Arbeidsmiljølova i 1977. Seinare kom tilskott til meir produksjonsretta opplæring. Men løyvingane var små og dekte ikkje etterspørselen og enda mindre behovet.³² Arbeidsgivarsida (NAF) meinte generelt at vaksenopplæringslova ignorerte at ”opplæringa i arbeidslivet er vel så viktig som annen voksenopplæring” og kritiserte at lova la bedriftsopplæringa i hendene på ”utenforstående instansar” som t.d. opplysningsorganisasjonane. Kompetansen for å drive grunnopplæring og etterutdanning i yrkesfag, låg hos bedriftene sjølve og i dei yrkesretta skolane, meinte NAF. Det rådgivande utvalet slutta seg til at tida var inne ”for å vurdere

²⁹ Gooderham, 1988.

³⁰ SSB *Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1981/82.*

³¹ St. prp. nr. 92, 1964–65.

³² St. meld. nr. 72, 1980–81.

på nytt også arbeidslivets rolle i voksenopplæringen”.³³ At tida modnast definitivt for dette skal eg kome tilbake til.

³³ Vedlegg 4 til St. meld. nr. 72, 1980–81.

35 STATSSTØTTE; VEKST OG INNSTRAMMING

Gran Andresen komiteen i 1960 sette opp som mål at statstilskottet skulle kome opp i 3,5 mill. kroner i dei nærmaste åra. Dette målet vart snart nådd, men tilskotta vart førebels fordelt på få postar. Mesteparten gikk til kveldsskolar, studieringar, foredrag i folkeakademia, brevundervisning og amatørkunst. Regjeringa hadde som nemnd byrja å gi støtte til sysselsettingstiltak for arbeidslause, men desse løyvingane kom på andre budsjett. Frå 1967 kom tilskott til tillitsmannsopplæringa og til administrasjon av studiearbeid inn som nye postar på vaksenopplæringsbudsjettet. Utviklinga fram til lova i 1976 vart slik:

Tabell 35.1 Statstilskott til vaksenopplæring 1961–1976. Rekneskapstal, 1000 kr.

	1961	1967	1973	1976
Studiearbeid, omlagløyving	615	4.335	24.561	43.394
Kveldsskolar	499			
Foredrag	170	291	500	
Studieleiarkurs og emnekurs		62	410	
Studieplanar og studiemateriell		16	28	
Administrasjon av studiearbeid ¹		815	3.847	5.858
Reisestipend		55	90	96
Særlege tilskott til opplysningsorg.				683
Vaksenoppl. For funksjonshemma			500	
Studie- og aktiv.tilbod for eldre			119	
Vaksenopplæring i skoleverket			7.000	11.440
Særlege tilskott til off. institusjonar				4.428
Amatørkunst	150			
Kulturarbeid på nye industristader		75	175	0
Tillitsmannsopplæring		1.300	4.235	7.000
Til rådvelde for departementet	24	247	834	975
Sum	1.459	7.195	42.286	73.874

Kjelde: St. prp. nr. 1, 1962-63, 1968-69, 1974-75 og 1977-78.

Lov om vaksenopplæring tok til å gjelde frå hausten 1977, og som venta vart veksten stor året etter. Neste tabell viser utviklinga frå år til år:

¹ Administrasjonskostnader for Samnemnda, løn til studiekonsulentar og studieinstruktørar.

Tabell 35.2 Statstilskott til vaksenopplæring 1977–81. Rekneskapstal, 1000 kr.

	1977	1978	1979	1980	1981
Studiearbeid, omlagløyving	65.056	131.816	151.994	151.494	138.319
Administrasjon og utviklings-arbeid i organisasjonar	8.013	20.364	25.562	27.048	26.866
Særlege tilskott til opplysn.org.	2.112	4.343	6.087	9.700	12.960
Reisestipend	105	119	119	106	123
Førstegangsutd. i off. utd.inst.	23.686	42.675	49.627	58.444	69.742
Etterutdanning i off. utd.inst.	1.095	2.190	3.349	3.948	4.132
Særlege tilskott i off. institusj.	6.953	6.661	11.660	6.312	21.190
Tillitsmannsopplæring	8.988	9.000	11.751	2.597	15.365
Bedriftsopplæring	814	4.000	1.995	2.001	1.988
Forskning og utviklingsarbeid		338	716	596	696
Til rådvelde for departementet	2.028	501	835	779	881
Sum	118.850	222.057	263.695	282.998	292.262
Brevundervisning ²	26.811	40.456	39.990	40.000	57.490

Kjelde: St. prp. nr. 1, 1978/79-1982/83.

Om vi ser på 20-årsperioden frå 1961 til 1981 hadde vaksenopplæringsbudsjettet ein formidabel vekst. Auken i 5-års periodar var slik:

- Frå 1961 til 1966 auka statstilskottet frå 1,5 mill. kr. til 5,2 mill. kr. – dvs. godt og vel ei tredobling som i faste kroneverdiar tilsvarte ein auke på 180 prosent.³
- Frå 1966 til 1971 auka statstilskottet frå 5,2 mill. kr. til 20,4 mill. kr. – dvs. mest ei firedobling som i faste kroneverdiar tilsvarte ein auke på 200 prosent.
- Frå 1971 til 1976 auka statstilskottet frå 20,4 mill. kr. til 73,9 mill. kr. – dvs. ei tre-firedobling som i faste kroneverdiar tilsvarte ein auke på 135 prosent.
- Frå 1976 til 1981 auka statstilskottet frå 73,9 mill. kr. til 292,3 mill. kr. – dvs. igjen mest ei firedobling som i faste kroneverdiar tilsvarte ein auke på 155 prosent.

Når vi justerer løyvingane etter kroneverdien, ser vi at budsjettet auka nokså jamt på heile 1960- og 70-talet. Største auken i femårsperiodar skjedde frå 1966 til 1971. Lova i 1976 førte til ein rask auke i budsjettet, men frå 1979 til 1981 kompenserte ikkje påplussingane på budsjettet prisveksten. Veksttakten i femårsperioden fram til 1981 vart derfor moderat i forhold til tidlegare periodar.

Men budsjettauken til vaksenopplæring var større enn til andre utdanningsformål. Prosentdelen vaksenopplæringa fekk av utdanningsutgiftene til Kyrkje- og undervisningsdepartementet steig frå 1,2 prosent i 1974 til 4,2 prosent i 1980.⁴ Men dermed var og veksten slutt, og tilskotta til studieforbunda gikk deretter nedover. Løyvingane auka framleis til vaksenopplæring gjennom skoleverket og offentlege institusjonar, men den totale budsjettveksten flata ut. Gullalderen for vaksenopplæringa var forbi – i alle fall for organisasjonane.

² Tilskott til brevundervisning i regi av brevskolane og det offentlege skoleverket vart halde utanfor vaksenopplæringsbudsjettet og er derfor tatt med til slutt her. Desse tala er frå St.prp. 1, 1984–85 og er også rekneskapstal.

³ Auken er justert etter konsumprisindeksen i *Historisk statistikk 1994*, tabell 12.4.

⁴ KUF, 1992.

Vi ser av tabellane at opplysningsorganisasjonane var mest einerådande i feltet på 60-talet. I 1961 gikk 88 prosent av budsjettet til opplysningsarbeid i regi av organisasjonane, og 77 prosent i 1967. Først i 1969 vart tilskott til vaksenopplæring i skoleverket tatt med på budsjettet, og deretter auka posten mye. Mesteparten gikk til førstegangsutdanning som var særskilt organisert for vaksne på grunnskole- eller vidaregåande skoles område. Dette hadde høg prioritet og vart fullt ut dekt av det offentlege. Noe gikk elles til vaksenopplæring på universitets- og høgskolenivå, til etterutdanning og til kortkurs ved folkehøgskolane.

Både offentlege institusjonar og opplysningsorganisasjonar fekk særlege tilskott til opplæring for spesielle grupper som var prioritert i følgje § 24 i lova, dvs. funksjonshemma, personar med svak førstegangsutdanning og personar med spesielle familiepplikter. Desse kunne få opp til full dekning av faktiske opplæringsutgifter. Opplæring for innvandrar kom og inn under denne posten og auka raskt frå slutten av 1970-åra.

Ser vi så på fordelinga av statstilskott til tiltak i regi av skoleverket og offentlege institusjonar på den eine sida og opplysningsorganisasjonane på den andre, var det dei første som var vinnarane. Det offentlege fekk 20 prosent av statstilskottet i 1975 og 33 prosent i 1981. Men framleis var organisasjonane dei største aktørane og fordelte mest av offentlege løyvingar til vaksenopplæring.

Tabell 35.3 Fordelinga av statstilskottet mellom organisasjonar og skoleverket/offentlege institusjonar. 1000 kr.

	1975	1977	1979	1981
Studiearb., admin. m.m.	45.506	73.174	177.675	165.308
Særskilde grupper	803	2.112	6.087	12.960
Sum opplysn.org.	46.309	75.286	183.762	178.268
- i % av budsjettet	71 %	63 %	70 %	61 %
Skoleverket og off. inst.	10.311	24.781	52.976	73.874
Særskilde grupper	800	6.953	5.245	7.690
Innvandrar	1.588		6.415	13.500
Sum skole, off. institusj.	12.699	31.734	64.636	95.064
- i % av budsjettet	20 %	27 %	25 %	33 %
Tillitsmannsoppl m.m.	9 %	10 %	5 %	6 %
	100 %	100 %	100 %	100 %

Kjelde: St. prp. nr. 1.

Statstilskott var ikkje berre ein føresetnad for verksemda til organisasjonane, men og eit vilkår for at mange deltok i vaksenopplæring. Kor mye kvar deltakar måtte betale, varierte mye med type kurs, innhald osv. Men i gjennomsnitt dekte statstilskottet i perioden 1969–74 om lag 45 prosent av dei totale kursutgiftene. For deltakarane var studieringar billegast, dei fekk gjennomsnittleg nesten 60 prosent i statstilskott, og somme organisasjonar arrangerte studieringar med opp til 77 prosent i tilskott i gjennomsnitt. Kveldskurs kosta deltakarane noe meir, og dyrast var brevringar der statstilskottet i 1974 utgjorde 42 prosent av totale kostnader. Frå staten si side var tillitsmannskursa desidert dyrast pr. deltakar – 1.249 kroner i 1974 – medan emnekurs og brevringar kravde i underkant av 30 kroner pr. deltakar.⁵

⁵ SSB. Vaksenopplæring 1969–74, s. 91 ff.

Etter at lova heva den generelle tilskottsatsen frå 65 prosent til 80 prosent auka stats-tilskottet kraftig. Medan det i 1974 vart gitt kr. 60 i gjennomsnitt pr. deltakar i ein studiering, var tilskottet i 1979/80 kome opp i kr. 155, altså ein auke på meir enn 250 prosent.⁶ For mange deltakarar må det ha betydd at studiearbeidet kosta dei svært lite i pengar.

35.1 Kommunal og fylkeskommunal støtte

Fleire organisasjonar fekk kommunal eller fylkeskommunal støtte til studiearbeidet. Lov om vaksenopplæring stilte ikkje krav til kommunane og fylkeskommunane, men la på dei eit uforpliktande ansvar om å gi tilskott til ”folkehøgskoler, organisasjonar og institusjonar”. Men eit krav i lova var at kommunar og fylke skulle stille gratis lokale til disposisjon for studiearbeidet til organisasjonane. Undersøkingar ved Norsk vaksenpedagogisk institutt viste at mest alle kommunar ytte pengetilskott til studiearbeid, og fleirtalet utarbeidde og reglar for å gi tilskott som ikkje diskriminerte mellom organisasjonane, slik lova kravde.⁷

Da lova kom, var det mange som var optimistiske når det gjaldt det kommunale engasjementet i vaksenopplæringa, og på kommunalt hald venta dei fleste at løyvingane ville stige. I dei første åra etter 1976 løyvde kommunane årleg om lag 20 mill. kr. til saman til studiearbeid. I tillegg kom ca. 15. mill. kr. frå fylkeskommunane. Men løyvingane stagnerte på dette nivået. Når ein tar omsyn til prisutviklinga, vart det i realiteten nedgang, og trua på auka kommunalt engasjement forsvann. Også talet på tilsette som hadde vaksenopplæring som viktigaste arbeidsfelt i minst halv stilling, minka. Ni prosent av kommunane hadde slike stillingar i 1978, men berre fem i 1982. I fylka var stillingsreduksjonen enda større; i 1978 hadde 13 fylke hadde ei halv stillingar eller meir som stelte med vaksenopplæring, men berre åtte i 1982. Det kommunale og fylkeskommunale engasjementet i vaksenopplæring som lova stimulerte til, vart altså svært kortvarig. Vaksenopplæringa vart etter få år nedprioritert, og denne utviklinga fell saman med nedgangen i deltaking. Grunnen kan vere stigande økonomiske problem i fylke og kommunar frå omkring 1980, og tilskott til frivillig studiearbeid var inga pålagt oppgåve. Lova hadde berre regulerande funksjonar og påverka aktiviteten lite. Denne var avhengig av tilskottsnivået, viste det seg. Nordhaug spissformulerte det slik at lova talde, men ressursane avgjorde.⁸

Men nedskjeringane til studiearbeid kan og forståast som ei omprioritering, for dei kommunale og fylkeskommunale utgiftene til førstegangsutdanning auka. Desse utgiftene vart mest dobla i kommunane frå 1978 til 1982, og meir enn dobla i fylka. Sjølv om vi korrigerer for inflasjonen, var det ein kraftig budsjettvekst til førstegangsutdanning. For fylka var også desse utgiftene langt høgre enn til organisasjonane.

⁶ For 1974 er kr. 60 oppgitt i SSB *Vaksenopplæring 1969–74*, s. 93. For 1979-80 har eg rekna ut gjennomsnittet på grunnlag av SSB *Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1979-80*, s. 68-69: 677.279 deltakarar i studieringar med og utan lærar fekk i alt kr. 105.104.000 i statstilskott, dvs. kr. 155 pr. deltakar. For studieringar med lærar var tilskottet kr. 176 pr. deltakar, for ringar utan lærar var det kr. 73.

⁷ Nordhaug, 1985.

⁸ Nordhaug, 1985, s. 23.

Tabell 35.4 Utgifter i kommunar og fylke til vaksenopplæring 1978–82. Overslag, mill. kr.

	1978	1979	1980	1981	1982
Kommunar					
- studiearbeid	18,4	21,3	23,0	21,2	21,8
- førstegangsutd.	5,6	7,3	7,6	9,8	10,9
Fylke					
- studiearbeid	13,5	16,8	13,8	17,4	15,7
- førstegangsutd.	24,7	36,3	38,8	48,1	59,2
Totale utgifter	62,2	81,7	83,2	96,5	107,6

Kjelde: Nordhaug, 1985. Tal for Rogaland fylke manglar, og tala for 1982 inkluderer ein ny post, særskilt førstegangsutdanning for funksjonshemma vaksne.

Til saman auka dei kommunale ytingane til vaksenopplæring lite (reelt sett ca. 5 prosent) medan dei fylkeskommunale utgiftene auka med vel 70 prosent (reelt sett ca. 40 prosent) frå 1978 til 1981. Totalt auka løyvingane frå kommunar og fylke med vel 50 prosent som vi kan samanlikne med ein statleg tilskottsauke på om lag 30 prosent i dei same åra. Veksten fall på førstegangsutdanninga og viser at det var denne som vart prioritert framfor studiearbeid i regi av organisasjonane.

35.2 Økonomisk innstramming

Dei statlege tilskotta til vaksenopplæring vart som nemnd før gitt som ”overslagsløyving” (omlagløyving) utan førehandsgodkjenning av omfang, type opplæring eller lærarkvalifikasjonar. Men denne automatisk verkande tilskottsordninga førte i periodar med auka i studieaktivitet til store overskridingar av budsjettet. Hausten 1978 fekk derfor organisasjonane rundskriv frå departementet om å planleggje for neste år slik at aktiviteten, målt i kroner, ikkje auka. Dei vart altså bedne om å dempe studieaktiviteten i staden for å stimulere han. Løyvinga for 1979 vart heva berre lite. Men ”det vart etter kvart klårt for så vel organisasjonane som departementet at studiearbeidet auka så sterkt at løyvinga for 1979 ville bli vesentleg overskriden dersom ikkje noko vart gjort for å bremse på forbruket av tilskott”.⁹ Departementet bad først organisasjonane om å halde verksemda innanfor budsjetttrammene. Men det var ikkje så enkelt sidan tilbydarane var vane med å få tilskott til det som vart sett i verk og oppfylde vilkåra for støtte.

Departementet gikk da sommaren 1979 til det steget å fastsette ei øvre grense for kor mye statstilskott kvar einskild organisasjon ville få til studiearbeid dette året og varsla også om andre endringar. Den automatiske tilskottsordninga vart dermed i praksis oppheva, sjølv om omlagløyvingsprinsippet vart ståande. Regjeringa ville ikkje så kort tid etter innføringa av lov om vaksenopplæringa, innføre ”lov og regelverk som vil endre dei prinsipp som ligg til grunn for vaksenopplæringslova vesentleg”. AOF hadde også tidlegare sagt klårt frå om at forbundet ville kjempe for omlagløyvingsprinsippet på alle barrikadar. Departementet vona at med betre data i budsjettarbeidet og betre styring med tilskotta ville organisasjonane sjølve sjå vaksenopplæringa som eit ”felles ansvar for departementet og opplysningsorganisasjonane”.¹⁰ Utan å endre sjølve prinsippa for tilskott gjorde så Departementet ei rekkje endringar i reglane i 1979-81 som skulle sikre både mindre utgiftsvekst og betre styring. Dei viktigaste var:

⁹ St. prp. nr. 1, 1979–80.

¹⁰ St. prp. nr. 1, 1979–80.

- Maksimumssatsane for lærarløner i studieringar som tilskotta kunne reknast av, vart sette ned.
- Det vart sett rammer for tilskott til sentral administrasjon og materiell. Tilskottet til materiell i ringar med lærar vart heilt fjerna.
- Minstetalet for studietimar i ringar utan lærar vart heva frå 9 til 12 timar slik som gjaldt for ringar med lærar. Departementet oppmuntra til mindre bruk av lærar, og det godkjende fleksible ordningar slik at studieringane kunne veksle mellom timar med og utan lærar. Frå 1981 vart kravet at minst 20 prosent av samla studietimetall skulle vere utan lærar.¹¹

Men departementet under arbeidarpartistyre ville framleis halde på den automatiske tilskottsordninga. Det meinte å kunne styre utgiftsveksten og hindre overskridingar gjennom ovannemnde tiltak. Men andre parti ville gå lenger. Høgre ville i 1981 redusere refusjonsprosenten frå 80 til 65 slik som partiet hadde gått inn for under lovarbeidet. Kr.f. og Senterpartiet ville gå ned til 70 prosent, medan DNA heldt på 80 prosent som lova hadde innført. Men konsekvensane av innstrammingstiltaka, innrømte politikarane, var ”en radikal økning i kursavgiftene”.¹² Ein annan konsekvens, som eg skal kome tilbake til, var nedgang i talet på deltakarar.

Innstrammingstiltaka førte til diskusjon om godkjenninga av organisasjonar med rett til stønad. For utgiftsveksten var og eit resultat av at fleire organisasjonar hadde kome inn under støtteordninga. Frå 1977 til 1979 auka talet på godkjende organisasjonar som var medlemmer i Samnemnda, frå 25 til 37. Store organisasjonar som AOF tykte dette var ei uheldig utvikling og la ansvaret på departementet.¹³ Det var ein tabbe hevda leiaren i AOF i 1981 å godkjenne

”alt for mange organisasjonar som selvstendig stønadsberettiget. Dermed ble tanken om studieforbund uthult. I stedet for samarbeid med ansvarlige studieforbunds administrasjoner, må departementet nå hanskas med et stort antall mindre organisasjoner, mens studieforbundene har få og ingen incitamenter til å stimulere deres arbeid”.¹⁴

Synspunktet var kontroversielt, sjølv innafor AOF. Sturla Bjerkaker, som da var tilsett i AOF, forsvarte dei små og framheva at desse ikkje trengte lønna medarbeidarar og kunne drive billeg med gratisarbeidarar.¹⁵ Men departementet held og igjen og godkjende i 1979 ingen av dei mange nye som søkte om allmenn rett til statstilskott. Det var likevel vanskeleg å halde organisasjonar ute som oppfylte vilkåra for statstilskott (i følgje § 10 i lova), og det var dessutan noen som vart sett på med ekstra velvilje fordi dei særleg arbeidde med opplæring av svakstilte grupper.¹⁶

¹¹ St. prp. nr. 1, 1979-80.

¹² Inst. S, nr. 327, 1980-81

¹³ *Fakkelen*, nr. 1, 1979.

¹⁴ *Fakkelen*, nr. 4, 1981.

¹⁵ *Fakkelen*, nr. 4, 1981.

¹⁶ St. prp. nr. 1, 1979-80.

36 MÅL OG INTENSJONAR – RESULTAT OG KONSEKVEN SAR

Den offentlege vaksenopplæringspolitikken i perioden frå 1960 til 1980-åra kan samanfattast under to hovudformål. For det første å auke utdanningsnivået i samfunnet og styrke kompetansen hos einskildmenneska for å kunne delta aktivt i arbeids- og samfunnslivet på alle område og oppleve eit meiningsfullt liv. Gjennom offentlig støtte ville samfunnet lette tilgangen til utdanning og opplæring. Dette tyder i praksis ein politikk som hadde rekruttering og deltaking som mål. Det andre hovudformålet var at denne veksten skulle fremje det offentlege dokument vekselvis omtala som likestilling, utjamning og demokratisering. Spørsmålet i dette kapitlet er korleis det gikk med rekrutteringa og deltakinga og i kva grad utjamningsmåla vart oppfylde. Eg skal særskilt drøfte noen konsekvensar av lova i 1976.

36.1 Rekruttering og deltaking

Den eksplosjonsarta utviklinga i vaksenopplæringa, som Ingeborg Lyché registrerte tidleg på 1970-talet, kan best illustrerast med auken i talet på deltakarar. Men det finst ingen påliteleg statistikk over kor mange personar som deltok i vaksenopplæring. Organisasjonane registrerte deltakarar, men sidan mange deltok i fleire kurs årleg, ligg talet på deltakarar godt over talet på personar. Det er dessutan område, t.d. bedriftsintern opplæring, som ikkje vart registrert i noen statistikk. Vi må derfor gjette oss til kor mange personar som deltok i vaksenopplæringa ved å tolke statistikken og undersøkingar av rekrutteringa. Vi skal først sjå på den yrkesretta opplæring, vaksenopplæring i skoleverket og i folkeopplysande organisasjonar kvar for seg, og til slutt den totale deltakinga i vaksenopplæring.

36.1.1 Deltaking i yrkesretta vaksenopplæring

Det yrkesretta formålet med opplæring var blitt sterkt aktualisert i 1960-åra, men vi veit lite om omfanget av yrkesretta vaksenopplæring. Først frå 1970-åra finst undersøkingar som kan kaste meir lys over dette. Tidsnytteundersøkinga i 1971–72 kartla m.a. den yrkesretta vaksenopplæringa, definert som kurs som gikk heilt eller delvis føre seg i arbeidstida og var arrangert av arbeidsgivar eller bransjeorganisasjon. 13 prosent av dei spurte yrkesaktive hadde fått slik intern yrkesopplæring i 1971–72. Mest halvparten av denne opplæringa var korte kurs på opp til ei veke. Men vel tredjeparten (37 prosent) hadde deltatt i kurs som varte tre veker eller meir.¹

Nye undersøkingar i slutten av 1970 tyder på at den bedriftsinterne opplæringa auka i samfunnet. Men undersøkingane kan ikkje heilt samanliknast, og resultatata spriker. Vi har derfor ingen sikker kunnskap om denne vaksenopplæringa. Levekårsundersøkinga i

¹ SSB *Vaksenopplæring 1969–1974*, 1974, s. 14 ff.

1979 kom fram til at 500.000 personar, eller 22 prosent av dei yrkesaktive hadde deltatt i yrkesopplæring, kurs eller vidareutdanning i samband med yrket sitt dette året.²

Arbeidsmiljøundersøkinga i 1979 kom fram til enda større tal. Men det denne også viste var at opplæring var ujamnt fordelt mellom bedriftene. Tilsette ved små bedrifter hadde minst tilbod om opplæring, og dei som hadde deltidsarbeid fekk heller ikkje mye opplæring.³

36.1.2 Deltaking i vaksenopplæring i skoleverket

Lovkomiteen registrerte at i slutten av 1960-åra var det ”ein aukande tendens til å skipe opplæring for vaksne i tilknytning til skoleverket”.⁴ Det vart registrert vel 20.000 deltakarar i byrjinga av 1970-talet, og deltakinga steig til omkring 45.000 i slutten av 1970-talet. Arrangørane var fylkesarbeidskontora, grunnskolane og dei vidaregåande skolane (gymnas og yrkes- og fagskolar). Om lag 3/4 av deltakarane tok denne opplæringa som kveldskurs midt på 70-talet, men den vidaregåande opplæringa kom i stigande grad til å gå føre seg på dagtid. Det var på dette nivået at deltakinga i skoleverket auka, medan færre deltok i grunnskoleopplæring. Kvifor det var slik, skal eg kome tilbake til. I forhold til dei korte kursa som opplysningsorganisasjonane arrangerte, tilbydde skoleverket lengre kurs. Gjennomsnittleg timetal i 1974-75 var på 253 timar, men minka seinare.

36.1.3 Vaksenopplæringa i folkeopplysande organisasjonar

Statistikken over deltakinga i frivillig studiearbeid i regi av folkeopplysande organisasjonar er både mangelfull og upåliteleg. Offisielle tal frå Statistisk sentralbyrå finst berre frå 1969, og desse byggjer dels på rapporteringsskjema som organisasjonane sende inn til KUF i samband med søknad om statstilskott, og dels på oppgåver som er henta direkte inn frå organisasjonane. Samnemnda har med statistiske opplysningar om verksemda i årsmeldingane sine, men operer der med større tal enn SSB. Eg vel her å halde meg til den offisielle statistikken, og viser veksten i tabellen på neste side. Til samanlikning tar eg og med den totale registrerte vaksenopplæringa – men her kjem ikkje den interne bedriftsopplæringa med.

Veksten var stor, men ujamn. Den største auken på eitt frå skjedde frå 1975/76 til 1976/77, altså året før lova tok til å gjelde. På eitt år auka deltakartalet med 29 prosent. Men lova hadde nok stor betydning, for deltakinga auka med 20 prosent første året. Veksten heldt fram til 1978 da dei første økonomiske innstrammingane vart sett i verk. Det vart sett eit tak på tilskotta, men vi ser at veksten i talet på deltakarar heldt fram til 1981–82 da vi har det største talet på deltakarar i opplysningsorganisasjonane noko-sinne. Men i røynda var kulminasjonspunktet nådd alt i 1978–79 da også statstilskotta nådde eit maksimum. Grunnen til at den totale deltakinga likevel auka fram til og med 1981-92 skuldast aktivitetsveksten innafor sang og musikk. *Fellesrådet for sang- og*

² NOS Levekårsundersøkelsen 1980.

³ NOS Arbeidsmiljø 1980.

⁴ NOU 1972:41, s. 24.

musikkorganisasjonar i Noreg vart godkjent som opplysningsorganisasjon i 1978, og auka talet på deltakarar med statstilskott frå 23.000 i 1978-79 til 165.000 i 1981-82. Da var det berre AOF og Folkeuniversitetet som hadde fleire deltakarar.

Tabell 36.1 Kurs, timetal og deltakarar i opplysningsorganisasjonar og totalt registrerte deltakarar 1969-82 (avrunda tal)

	Opplysningsorganisasjonar med rett til statstilskott			Totalt deltakarar i vaksenoppl.
	Kurs	Timetal	Deltakarar	
1969	19.870	568.000	210.000	-
1970	22.910	705.000	278.000	-
1971	24.200	675.000	297.000	320.000
1972	28.450	762.000	346.000	368.000
1973	30.860	847.000	374.000	396.000
1974	35.480	969.000	414.000	449.000
1975-76	37.500	986.000	440.000	586.000
1976-77	47.820	1.300.000	567.000	718.000
1977-78	61.570	1.688.000	683.000	823.000
1978-79	74.300	1.994.000	741.000	872.000
1979-80	71.610	1.937.000	739.000	873.000
1980-81	89.390	2.416.000	902.000	1.053.000
1981-82	88.710	2.501.000	930.000	1.075.000

Kjelder: SSB Vaksenopplæring 1969–74; SSB Undervisningsstatistikk. Vaksenopplæring 1974–82.⁵

Det inntrykket som desse tala gir av stor studieaktivitet, blir noe svekka om vi ser på undervisningsomfang. Før 1980 kom studieringar heilt ned i 9 undervisningstimar med i statistikken, men seinare var minstegrensa 12 timar. Ymse emnekurs, tillitsmannskurs og studieleiarkurs kunne vare opp til fleire veker, men i gjennomsnitt varte studieaktiviteten (som vi her omtalar med fellesnamnet kurs) 27 timar. Dersom vi skulle omrekna deltakarane til heilårselevar med ei normal undervisning på 1.200 timar i eit skoleår, ville vi fått eit heilt anna bilde. Dei 930.000 deltakarane i toppåret 1981-82 ville da tilsvare 21.600 heilårselevar.

Deltakartalet på kurs varierte med organisasjon; det var lågast i politiske (utanom AOF) studieforbund og høgast i Folkeuniversitetet, Norges idrettsforbund, Norges Kristelige Studieråd og AOF.

36.1.4 Den totale deltakinga i vaksenopplæring

Vaksenopplæring var eit delt ansvar mellom mange arrangørar. Statistikken frå SSB viser denne fordelinga mellom arrangørtypar:

⁵ Eg nyttar her korrigert deltakartal for 1969 og korrigerede timetal for 1969–74. Talet på totalt deltakarar kan ikkje heilt samanliknast før og etter 1974. Før 1974 inkluderer det deltakarar i skoleverket og yrkesopplæring for vaksne (AMO-kurs). Etter 1974 inkluderer kolonnen skoleverket og andre offentlege arrangørar, private skolar/arrangørar og andre organisasjonar (dvs. ikkje godkjende opplysningsorganisasjonar). Tal manglar for den totale deltakinga i 1969–70. Begrepet kurs er her brukt om alle studietiltak.

Tabell 36.2 Deltakarar etter arrangørtype 1975-76 1978-79 og 1981-82

	Deltakarar i alt	Offentlege skolar	Andre off. arrangørar	Priv. skolar og arrangør.	Oppl.org. og andre org.
1975-76	586.800	55.800	46.600	12.500	471.000
- i %	100 %	9,5 %	7,9 %	2,1 %	80,3 %
1978-79	872.400	63.200	30.300	10.700	768.300
- i %	100 %	7,2 %	3,5 %	1,2 %	88,1 %
1981-82	1.075.300	72.800	24.800	16.800	961.000
- i %	100 %	6,8 %	2,3 %	1,6 %	89,4 %

Kjelde: SSB Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring, 1975–76, 1978–79 og 1981–82.

Den totale deltakinga steig til over 1 million før utviklinga vende i 1980-åra. Av desse var 56 prosent kvinner. Organisasjonane var dei dominerande aktørane målt etter deltakarar. Dei styrkte og stillinga si og hadde 89 prosent av deltakarane i 1981–82. Dernest hadde skoleverket 7 prosent. Men vi veit at kurslengda varierte mellom aktørane, og ser vi på kurstimetalet blir den dominerande stillinga til organisasjonane kraftig redusert. Om vi held oss til opplysningsorganisasjonane hadde desse 92 prosent av alle kursa, 86 prosent av deltakarane og 72 prosent av deltakartimane. Bildet vil dessutan bli totalt endra om vi inkluderer vaksenopplæring som vi ikkje har tal for, t.d. individuell brevundervisning, læring gjennom kurs i radio og fjernsyn og bedriftsintern opplæring utan offentleg støtte. Særleg det siste var omfattande, og som nemnd kom Levekårsundersøkinga i 1979 fram til at om lag 500.000 personar hadde deltatt i slik opplæring. I tillegg kan vi nemne vaksenopplæringa i Forsvaret. Men der kjenner vi omfanget; 39.000 deltakarar byrja på kurs og 33.600 fullførte kursa i 1981–82.

36.1.4.1 Kor mange personar?

Talet på deltakarar kan gi eit misvisande bilde av omfanget, fordi mange deltok i to eller fleire kurs. Det interessante spørsmålet er kor mange personar som deltok årleg i vaksenopplæring. SSB rekna med at kvar person deltok i gjennomsnitt i 1 ½ kurs. Dette overslaget verkar rimeleg ut frå undersøkinga til Skaalvik og Knudsen i 1978 som viste at over ein periode på 1 ½ år hadde kvar deltakar i gjennomsnitt deltatt i to kurs.⁶ Følgjer vi omrekninga at ein person tilsvarar 1 ½ deltakar, vil vi få at dei vel 1 million deltakarane i 1981–82 tilsvarte om lag 700.000 personar, eller 24 prosent av alle vaksne i aldersgruppa 16–79 år, derav 600.000 i folkeopplysningsorganisasjonar.⁷ Same prosentall for den totale deltakinga i vaksenopplæringa kom og Skaalvik og Knudsen fram til – men det var altså over ein periode på 1 ½ år. I følgje denne blir vårt overslag over personar for høgt, og eit grovt, men truleg meir sannsynleg overslag, er at om lag

⁶ Dette er rekna ut på grunnlag av følgjande tal hos Skaalvik og Engesbak, 1996:

45 prosent	av deltakarane deltok i 1 kurs. Dvs. av 24 deltakarar deltok 11 i eit kurs. Til saman 11 kurs	
25 prosent	”	2 kurs. Dvs. av 24 deltakarar deltok 6 i to kurs. ” 12 ”
16 prosent	”	3 kurs. Dvs. av 24 deltakarar deltok 4 i tre kurs ” 12 ”
13 prosent	deltok i 4 eller fleire kurs. Dvs. av 24 deltakarar deltok 3 personar i minst 4 kurs. ” 12 ”	

100 prosent Konklusjon: 24 deltakarar deltok i minst 47 kurs. Dvs. i gjennomsnitt deltok kvar deltakar i 2 kurs. Det var ein lite skilnad mellom arbeidsrelaterte kurs og andre kurs. I arbeidsrelaterte kurs deltok kvar person i gjennomsnitt 2 kurs, i andre kurs i gjennomsnitt 1,8 kurs.

⁷ Statistisk årbok, 1981, s. 15. som viser 2.974.000 personar i denne aldersgruppa ved utgangen av 1979.

ein halv million personar deltok på kurs i regi av opplysningsorganisasjonar i toppåret 1981–82. Det tilsvarte om lag 17 prosent av den vaksne befolkninga.

36.2 Utjamning?

Utjammingsmåla i vaksenopplæringa var mange. Dei var for det første knytt til vaksne som gruppe og skulle gi tilbod om opplæring og utdanning til dei som tidlegare ikkje hadde fått sjansen eller nytta mulegheitene. Slagordet var å skape rettferd på etterskott, og vona var å utjamne utdanningskløfta mellom generasjonane. Meir spesifikt var målsettinga å styrke førstegongsutdanninga, dvs. tilby vaksne den grunnskoleopplæringa som alle barn fekk, og gi dei større mulegheiter til vidaregåande opplæring som stadig fleire unge skaffa seg. I 1970-åra var også likestilling mellom kjønna eit uttala mål, og det gjaldt naturlegvis også innafor vaksenopplæringa. Eit tredje mål var knytt til geografisk utjamning, dvs. at alle skulle ha likeverdige tilbod uavhengig av kvar ein budde. Endeleg var det visse grupper som på grunn av handikap eller andre årsaker ikkje hadde får del i velferdsgoda på line med andre. Utjammingsmålet gjaldt også desse.

36.2.1 Alder, utdanning og kjønn

Eit trekk ved den bedriftsinterne opplæringa som kom fram i alle undersøkingar, var at deltakinga auka med utdanningsnivå. Berre to prosent av yrkesaktive med folkeskole som høgste utdanning deltok i bedriftsintern opplæring i 1971–72, mot heile 38 prosent av personar med høgskole- eller universitetsutdanning.⁸ Denne skeivfordelinga hadde dels samanheng med yrke, for det var høgt utdanna personell som hadde teknisk, vitenskapleg og humanistisk arbeid, som deltok mest i bedriftsintern opplæring. Arbeidsmiljøundersøkinga i 1979 viste t.d. at berre 7 prosent av tilsette i serviceyrke deltok i bedriftsintern opplæring, mot 44 prosent av dei som hadde teknisk, vitenskapleg eller humanistisk arbeid. Men uansett yrke var det alltid dei mest høgtutdanna som deltok mest i bedriftsintern opplæring.

To andre trekk var at menn fekk meir opplæring i arbeidslivet enn kvinner og at deltakinga minka over ein viss alder. I følgje tidsnytteundersøkinga i 1971–72 deltok 15 prosent av mannlege arbeidarar, men berre 9 prosent av kvinnene. Denne viste også at yngre fekk relativt mest opplæring. 19 prosent av arbeidstakarane under 35 år deltok i ”yrkesopplæring eller vidareutdanning i forbindelse med yrket”, medan berre 9 prosent fekk slik opplæring av dei som var over 35 år.⁹ Levekårsundersøkinga i 1979 viste at utviklinga gikk i retning av at begge kjønn fekk meir opplæring som var arrangert (og betalt) av arbeidsgivar, men skilnadane mellom menn og kvinner minka lite. Ei representativ undersøking av heile befolkninga som Skaalvik og Knudsen gjorde i 1978, stadfesta skilnadane mellom kjønna og aldersgruppene.

⁸ SSB Vaksenopplæring 1969-74, 1974, s. 14 ff.

⁹ NOS Vaksenopplæring 1969–1974, s. 15.

Tabell 36.3 Deltaking i yrkesretta vaksenopplæring etter alder og kjønn 1971–72 og 1977–78. Prosent

	1971 – 72 (1 år). Yrkesaktive			1977 – 78 (1 ½ år). Heile befolkn.		
	Menn	Kvinner	Alle	Menn	Kvinner	Alle
16 - 19 år	10	14	12	12	7	10
20 – 29 år	22	17	20			
30 – 39 år	21	9	17	29	10	19
40 – 49 år	19	6	14	23	9	15
50 – 59 år	8	4	6	16	7	11
60 - 75 år	3	3	3	6	2	4
Totalt	15	9	13	17	7	11

Kjelde: SSB Vaksenopplæring 1969–74, s. 15; Skaalvik og Engesbak, 1996. Siste aldersgruppa i 1977/78 gjeld berre 60–67 år.

For kvinner minka deltakinga i yrkesretta opplæring alt frå 30-årsalderen, medan nedgangen for menn kom seinare. For begge var det slik at eldre fekk relativt liten sjanse til yrkesretta opplæring, og dei godt vaksne og eldre kvinnelege arbeidstakarar deltok særleg lite i opplæringsverksemd.

Også i den fritidsretta og ikkje-yrkesretta vaksenopplæringa minka deltakinga med alder. Tidsnytteundersøkinga 1971–72 viste minkande deltaking i ”fritidskurs, brevkurs eller annen vaksenopplæring” alt frå 30-årsalderen. Medan 20 prosent i aldersgruppa 16–29 år deltok, var det berre 7 prosent av femtiåringane som deltok. Undersøkinga til Skaalvik og Knudsen i 1978, viste ein tilsvarande tendens. Dei kartla deltaking over ein periode på 1½ år, og fanga opp ein noe større deltaking i kurs som ikkje var arbeidsrelatert (fritidskurs). Denne undersøkinga viste at nedgangen sette inn ti år seinare enn i 1972.

Tabell 36.4 Deltaking ikkje-yrkesretta vaksenopplæring etter alder 1971-72 og 1977–78. Prosent

Alder	1971–72 (1 år)	1977–78 (1½ år)
16 – 19 år	21	21
20 – 29 år	19	21
30 – 39 år	17	24
40 – 49 år	11	15
50 – 59 år	7	13
60 – 75 år	3	3
Totalt	12	16

Kjelde: SSB Vaksenopplæring 1969–74, s. 23; Skaalvik og Knudsen, 1979, s. 26.

Undersøkinga i 1978 stadfesta at også i fritidsrelatert vaksenopplæring auka deltakinga med utdanningsnivå.

Tabell 36.5 Deltaking etter utdanningsnivå for menn og kvinner 1977-78. Prosent

	1977-78 (½ år). Heile befolkninga		
	Menn	Kvinner	Alle
Grunnskole	6	12	10
Gymnas	14	22	18
Høgre utdanning	21	29	25
Totalt	12	19	15

Kjelde: Skaalvik og Knudsen, 1979.

Dei som skilde seg ut her var personar med liten utdanning. Dei som skulle vere den fremste målgruppa for vaksenopplæring deltok desidert minst. Eit anna funn frå undersøkinga var og at yrkesaktive deltok meir enn personar utan lønna arbeid. Det syntest å vere slik at den som var aktiv på eit område var det også på andre. T.d. gav tidsnytteundersøkinga i 1972 klare indikasjonar på at det var samanheng mellom deltaking i vaksenopplæring og deltaking i andre typar fritidsaktivitetar. Per Aamodt konkluderte analysen av dette slik:

”De som har benyttet seg av de ulike kulturtilbudene har en deltakerfrekvens som jamt over er det dobbelte av hva den er for personer som ikkje har nyttet de forskjellige kulturtilbudene.”¹⁰

Han fann og at dei mest aktive i organisasjonane deltok meir enn dei passive medlemmene. Generelt synest passive fritidskonsumentar å delta mindre i vaksenopplæring enn dei som hadde ein meir aktiv og krevjande fritidsbruk.¹¹

I motsetnad til kva som gjaldt for den yrkesretta vaksenopplæringa, deltok kvinner mest i den fritidsorienterte. Tabellen ovanfor viser at kvinner deltok meir enn menn uansett utdanningsnivå. Gjennom heile 70-talet var kvinnene i fleirtal på kursa som opplysningsorganisasjonane arrangerte. Kvinnene utgjorde i alle år omkring 60 prosent av alle deltakarane. Dei dominerte særleg på kurs i estetiske fag, humaniora og allmenne fag. Kvinnene valde og helst å delta i studieringar med lærar og kombinerte løysingar, men var i mindretal (44–48 prosent) på studieringar utan lærar.

Tidsnytteundersøkinga i 1971–72 viste noen andre skilnader mellom menn og kvinner: Relativt fleire menn enn kvinner tok eksamensretta kurs, og menn deltok i større grad enn kvinner på kortvarige, men konsentrerte kurs med mange undervisningstimar. Menn var dessutan i fleirtal på brevkurs. Kvinner prioriterte kurs som gikk over lengre tid, men med færre timar pr. veke.¹²

36.2.2 Geografisk utjamning?

Statistikken over vaksenopplæring, som SSB gav ut frå 1969, viste store geografiske skilnader i deltaking. Men årsakene var samansette, for forskning viste at deltaking var

¹⁰ SSB *Vaksenopplæring 1969–74*, s. 47.

¹¹ Skaalvik og Knudsen, 1979, s. 38 antydar ein slik samanheng. Passiv fritidsbruk er t.d. å sjå på TV og lese blad, aktiv er lesing av skjønn- eller faglitteratur, delta idrett og gå på møte, konsertar og teater.

¹² NOS. *Vaksenopplæring 1969–74*.

avhengig av mange personlege faktorar som utdanning, alder, kjønn og mindre målbare psyko-sosiale faktorar som påverka motivasjonen. Deltakinga varierte elles med ytre miljøfaktorar, for det viste seg at det var relativt høg deltaking i lokalsamfunn med godt utbygd næringsliv, høg sysselsetting, god økonomi og andre lokale/kommunale ressursar. For deltakarane var også avstandar til skolar og andre serviceinstitusjonar avgjerande for å kunne delta eller ikkje.¹³ Mange av desse faktorane heng saman, og deltaking er i praksis eit samspel av mange slike som tenderer til å stimulere opplæringstrong, behov og motivasjon, og faktorane må vere sterke nok til å overkome barrierar som hindra ein i å delta. I sin analyse av deltakingsstatistikken 1969–74 kom Per Aamodt fram til at avstanden til serviceinstitusjonar var viktig: ”Deltakarfrekvensen avtar jo mer avsides personene bor.” Men denne faktoren vart forsterka av at ”det gjennomsnittlige utdanningsnivået viser synkende tendens med avtakende sentralitet”.¹⁴ Følgjeleg er det oftast snakk om kumulative og forsterkande effektar ved at lokalsamfunn med stor vaksenopplæringsaktivitet også skårar høgt på mange kriterium som påverkar deltaking.

Avgjerande for den einskilde var naturlegvis også at det fanst vaksenopplæringstilbod på staden der han eller ho budde. Eit vilkår for geografisk utjamning var utbygging av lokale avdelingar til arrangørane, og dette skjedde i stor stil på 70-talet. Gjennom tilskottspolitikken var det muleg å omfordele ressursane og påverke aktiviteten. Store endringar vil eg derfor vurdere som konsekvensar av lova. I det følgjande skal eg samanlikne deltakinga i fylka. Desse er grovmaske og ikkje heilt ideelle einingar, men i mangel på anna region/lokal statistikk, må vi nøye oss med fylkestala.

Om vi ser på utviklinga etter 1969, vart talet på deltakarar dobla dei siste seks åra før lova kom, og det dobla seg igjen i dei seks neste åra. I ni fylke auka veksttakten etter at lova kom, særleg i Sogn og Fjordane, Nord-Trøndelag, Nord-Norge og Oppland. Men skilnaden i veksttakten mellom fylka var stor. I Finnmark, Nordland og Sogn og Fjordane vart deltakartalet i opplysningsorganisasjonar tredobla på seks år etter 1976, men i Oslo og Akershus auka det berre med 30–40 prosent.

Men korleis varierte deltakinga i forhold til innbyggjartalet? I tabell 36.6 har eg rekna ut deltakartalet i prosent av innbyggjarar over 15 år og tar med tal for både deltaking i opplysningsorganisasjonar og totalt i vaksenopplæringa. Tabellen viser også den prosentvise auken i deltakartal for opplysningsorganisasjonar og totalt i vaksenopplæringa.

¹³ Av tidlige analysar av deltaking kan nemnast Knudsen og Skaalvik, 1979; Nordhaug, 1981; SSB *Vaksenopplæring 1969–74*.

¹⁴ SSB *Vaksenopplæring 1969–74*, s. 41. Knudsen og Skaalvik (1979) påviste same tendens ved å bruke avstand til nærmaste barneskole som mål for avstand. Deltakinga minka med avstanden.

Tabell 36.6 Deltakarar i prosent av innbyggjarar over 15 år og prosentauke 1975/76-1981/82

	Opplysningsorganisasjonar			Vaksenopplæring i alt		
	1969	1975-76	1981-82	1975-76	1981-82	Vekst
Østfold	6,0	13,7	30,4	17,4	34,4	17,0
Akershus	6,5	16,2	21,4	20,8	25,7	4,9
Oslo	10,4	15,7	21,0	24,3	29,4	5,1
Hedmark	7,9	13,6	28,9	16,7	30,6	13,9
Oppland	7,2	15,4	37,8	20,4	41,5	21,1
Buskerud	5,3	15,0	24,5	18,7	27,8	9,1
Vestfold	6,4	15,1	32,8	18,4	36,7	18,3
Telemark	7,4	16,5	33,6	19,1	36,4	17,3
Aust-Agd.	5,9	12,9	23,4	18,1	26,3	8,2
Vest-Agd.	7,2	13,9	28,7	18,2	32,7	14,5
Rogaland	5,6	12,9	35,0	18,5	38,7	20,2
Hordaland	6,8	13,5	25,0	16,4	29,0	12,6
Sogn og Fj	7,5	13,8	44,0	16,0	46,8	30,8
Møre og R	6,9	13,2	28,7	15,0	31,2	16,2
Sør-Trønd.	9,6	22,0	39,6	24,9	42,3	17,4
Nord-Tr.	8,4	16,3	42,3	20,9	45,5	24,6
Nordland	4,5	9,7	28,9	13,3	32,3	19,0
Troms	9,0	12,8	31,6	20,6	36,3	15,7
Finnmark	6,0	9,5	32,8	14,5	37,0	22,5
Landsgj.	7,3	14,6	29,5	19,5	34,1	14,6
Delt. i alt	209.900	440.000	930.200	585.800	1.075.300	

Kjelde: SSB *Vaksenopplæring 1969-74; Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1974-75*, s. 13; 1975-76, s. 17 og 1981-82, s. 24-25.

For å lette samanlikninga kan vi frå denne tabellen plukka ut dei fire fylka med størst aktivitetsvekst etter innføringa av lova og samanlikne med dei to som plassere seg desidert på botnen.

Tabell 36.7 Deltakarar i prosent av innbyggjarar over 15 år i fylke med størst og minst vekst

	Deltaking i vaksenopplæring i alt		
	1975 - 76	1981 - 82	Vekst
Størst vekst i deltaking etter 1976			
- Sogn- og Fjordane	16,0	46,8	30,8
- Nord-Trøndelag	20,9	45,5	24,6
- Finnmark	14,5	37,0	22,5
- Oppland	20,4	41,5	21,1
Minst vekst i deltaking etter 1976			
- Oslo	24,3	29,4	5,1
- Akershus	20,8	25,7	4,9
Landsgjennomsnitt	19,5	34,1	14,6

Vi ser dermed ein betydeleg skilnad mellom fylka i aktivitetsutvikling kort tid etter innføring av lov om vaksenopplæring. på 70-talet. Størst aktivitetsvekst hadde Sogn og Fjordane der deltakinga låg under gjennomsnittet for landet før lova kom. I 1981-82

hadde fylket flest deltakarar av alle – eit deltakartal som tilsvarte 47 prosent av innbyggjarane over 15 år. Det var 31 prosent fleire enn året før lova tok til å gjelde.¹⁵

I Nord-Trøndelag var deltakinga i vaksenopplæring om lag som for gjennomsnittet i landet før lova, men veksten etterpå var stor, slik at i 1981-82 var det berre Sogn og Fjordane som hadde fleire deltakarar i forhold til folketalet. Auken her var på 25 prosent.

Finnmark var før midten av 70-talet eit av fylka med færrest deltakarar i vaksenopplæringa pr. innbyggjar. Etter at lova kom, auka deltakinga så mye at Finnmark kom godt over gjennomsnittet for heile landet. Deltakarane i Finnmark 1981–82 utgjorde 37 prosent av den vaksne befolkninga mot gjennomsnittleg 34 prosent for heile landet.

Oppland hadde eit betre utgangspunkt, og deltakartalet i 1981–82 utgjorde vel 41 prosent av vaksne innbyggjarar. Det var ein vekst på 21 prosent.

Medan veksten i deltakartal var størst i fylka som i stor grad tilhørde utkantregionar, var veksten minst i sentrale fylke som Oslo og Akershus. Oslo hadde fram til midten av 1970-åra fleste deltakarar i vaksenopplæringa i forhold til innbyggjartalet. Men både i Oslo og i Akershus auka deltakinga berre lite etter innføringa av lova, og låg i 1981–82 godt under gjennomsnittet for landet. Akershus hadde faktisk minst deltaking av alle fylke (26 prosent) i forhold til innbyggjartalet. Kva tyder så dette i forhold til spørsmålet om geografisk utjamning, og kva er grunnane til den ulike veksten?

I eit historisk perspektiv er det grunn til å tale om geografisk utjamning ved at fleire deltok i vaksenopplæring. Vi nyttar da sjanselikskap som utjammingsmål. Utjamninga kan sjåast på som ein effekt av lova, for i fleire fylke – særleg i typiske utkantfylke - akselererte aktiviteten i vaksenopplæringa etter at lova kom. Dette gjeld også om vi går ned på kommunalt nivå. Odd Nordhaug, som undersøkte dette, fann inga påviseleg utjamning mellom tettbygde og griskrendte storkommunar. Men lova hadde ein klar effekt ved at talet på kommunar med svært liten aktivitet (under 10 prosent deltakarar av alle vaksne) vart på to år redusert frå 27 prosent til 9 prosent. Det auka aktivitetsnivået hadde ”trukket ’bunnen’ med seg”.¹⁶ På dette grunnlaget hevda Sosialt Utsyn 1980 at det hadde skjedd ei ”betydelig utjevning mellom fylkenes vaksenopplæringsaktivitet” etter 1977.

Men følgjande tabell som viser differansen mellom fylket med flest og færrest deltakarar, viser også at variasjonsbreidda i den totale vaksenopplæringa auka frå 11,6 prosent i 1975–76 til 21,1 prosent i 1981-82.

¹⁵ Men dette tyder ikkje at 47 prosent av dei vaksne innbyggjarane deltok i vaksenopplæring, for ein person vart rekna som deltakarar for kvar kurs han deltok i.

¹⁶ Nordhaug, 1981, s. 95.

Tabell 36.8 Fylke med størst og minst deltaking i vaksenopplæring i prosent av innbyggjar over 15 år

	Deltaking i opplysningsorganisasj.			Total deltaking i vaksenopp	
	1969	1975 - 76	1981 - 82	1975 - 76	1981 - 82
Størst deltaking	10,4	22,0	44,0	24,9	46,8
Minst deltaking	4,5	9,5	21,0	13,3	25,7
Variasjonsbreidde	5,9	12,5	23,0	11,6	21,1

Ressurspolitikken var truleg ein viktig grunn, for som Nordhaug har påvist, auka stats-tilskotta til studiarbeid etter 1977 relativt sterkare enn deltakinga i ”utkantfylka”, særleg i Finnmark. Han antydar at sjølvve tilskottssystemet i slutten av 70-åra fremja ulikskap mellom distrikta.¹⁷ Men ulikskapane var, som vi ser, veksande før lova vart innført. Truleg ser vi meir resultat av at vaksenopplæringa var marknadsstyrt og at den som hadde mest ressursar (utdanning, økonomi m.m.) og deltok mest, også etterspurte meir opplæring og utdanning. I ein etterspørselsstyrt marknad vil tilbydarane handle etter marknadsretta prinsipp og satse der det er lettast å få i gang tiltak. Satsinga vil oftast kome der det er bygd opp tilbod og lokal administrasjon frå før, og der det finst mange ”ressurssterke” kundar. Derfor vart utviklinga ujamn, og mange kommunar hadde også direkte tilbakegang i deltakarar dei første åra etter at lova kom.¹⁸ Dette tyder på at vaksenopplæringa også var tilbydarstyrt; det var tilbydarane som kanaliserte ressursane og påverka sterkt aktiviteten. Relasjonen tilbydar-deltakar var truleg meir avgjerande enn tilskottssystemet, men staten påverka omfanget og styrte gjennom diskriminerande tilskott.

Dette forklårar likevel ikkje den låge aktivitetsveksten i sentrale område som Oslo og Akershus. Ein hypotese til dette kan vere at i sentrale storkommuner fanst fleire alternative aktivitets- og opplæringstilbod som ikkje vart registrerte som vaksenopplæring. Vi ser og av tabell 36.6 at i utkantfylke hadde organisasjonane ein meir dominerande posisjon og ein tilnærma monopolsituasjon i vaksenopplæringa. Skilnaden mellom deltaking i opplysningsorganisasjonar og den totale deltakinga var i Sogn og Fjordane berre 2,8 prosent, men heile 8,4 prosent i Oslo. Dermed vil den auka variasjonsbreidda ikkje nødvendigvis tyde auka ulikskap, og hovudkonklusjonen er at lova hadde ein viss, om enn ikkje eintydig, utjamnande geografisk effekt.

36.3 Førstegangsutdanninga og arbeidsdelinga

Ordninga frå 1968 som opna for å ta niårig grunnskole, gymnas og seinare handelseutdanning gjennom deleksammar, vart for mange ”den virkelig store endring”¹⁹ som kunne realisere prinsippet om livslang læring. Førstegangsutdanning var viktig i dette livslange læringsprinsippet, og særleg Høgre framheva at ei god grunnutdanning la grunnlaget for vidare sjølvstyrt læring. Arbeidarpartiet og SV gjorde det same, men

¹⁷ Nordhaug, 1981.

¹⁸ Nordhaug, 1981, s. 108 som viser til utviklinga i Nordland der ni kommunar hadde tilbakegang i deltaking frå 1976-77 til 1978-79.

¹⁹ Tungesvik i Ness (red.), 1977, s. 88

prioriterte dei med minst grunnutdanning ut frå omsynet å gi vaksne rettferd på etter-skott og utjamne sosiale skilnader.

Men som vist framfor var det eit stridsspørsmål kven som skulle ta seg av førstegangs-utdanninga. Representantane for organisasjonane argumenterte for at det var organisasjonane som var best skikka til å by fram ”alternativ ... som den voksne vil foretrekke”, og at ”de tradisjonelle skoleformene har begrensede muligheter til å bidra til å bygge bru over utdanningskløftene”.²⁰ I følgje arbeidsdelinga som St. prp. nr. 92 frå 1965 la opp til, skulle organisasjonane ta seg av ”forberedelser til deksamener”. Men lova la hovudansvaret for all førstegangsutdanning på skoleverket, anten denne sikta mot fullstendig eksamen eller deksamener. Arbeidsdelinga var blitt ”lite hensiktsmessig”, meinte departementet, for dei fleste vaksne gjekk vegen om deksamener fram til full eksamen. Dessutan skulle det offentlege etter lova dekke fullt ut all førstegangsutdanning, og frivillige organisasjonar kunne ikkje påleggast det som var eit offentleg ansvar.²¹ Men lova inviterte organisasjonane til å tilby alternativ førstegangsutdanning, dvs. utvikle tilbod som var ”spesielt tilpasset interesser og behov hos voksne med praksis fra arbeids- og samfunnsliv” (§ 7). Som avviksordning kunne organisasjonane engasjere seg i regulær førstegangsutdanning der lokale behov ikkje vart dekt. Men både regulære og alternative tilbod som organisasjonane ville tilby, måtte godkjennast av dei ansvarlege styringsorgana.

Dermed var initiativet i stor grad plassert hos dei kommunale og fylkeskommunale styringsorgana. Lova opna for tre alternativ. Hovudansvaret for utviklinga av vaksenopplæringa i kommunar og fylke vart lagt på kulturstyra, men kommunestyret eller fylkestinget kunne overføre dette ansvaret til skolestyret. Tredje alternativ var å opprette eit særskilt styringsorgan, dvs. ei vaksenopplæringsnemnd. Men førstegangsutdanning utgjorde eit unntak; det skulle berre skolestyra ta seg av (§§ 13 og 14).

Lova førte dermed til at skoleverket i større grad overtok førstegangsutdanninga. Før lova var organisasjonane åleine om dette i vel fjerdeparten av kommunane og skoleverket i vel halvparten. I 1980 var skolestyret einarrangør i 70 prosent av kommunane, og det skjedde særleg i kommunar der skolestyret var styringsorgan.²² Kommunane tok altså lova alvorleg dei første åra. I fylka var det meir vanleg at både skolane og organisasjonane arrangerte førstegangsutdanning for vaksne, både før og etter lova. Men også på vidaregåande skoles nivå overtok skoleverket meir av ansvaret. Medan det før lova berre var eitt fylke der skoleverket var åleine om førstegangsutdanning, var det i 1982 tilfelle i seks fylke.²³

Men det skjedde også etter noen år ei oppmjuking i retning mot delt arbeidsdeling mellom organisasjonane og skoleverket, noe som i røynda var ei avviksordning. I 1982 var det slik at i 40 prosent av kommunane tilbydde både organisasjonane og skoleverket grunnskolekurs. Dette var ei utvikling som Arbeidarpartiet var positiv til. I 1981 sa regjeringa Bruntland at arbeidsdelinga ikkje var knytt til skiljet mellom eksamensretta

²⁰ NOU 1972:41, s. 36–38.

²¹ Ot. prp. nr. 7, 1975–76, s. 54–62.

²² Nordhaug, 1985, kap. III.

²³ Nordhaug, 1985, kap. III.

og eksamensfrie kurs. Både skoleverket og organisasjonane kunne engasjere seg i begge delar.²⁴ Dei borgarlege partia, og særleg Høgre med støtte frå Arbeidsgivarforeininga (NAF), tok derimot standpunkt for skoleverket. Medan venstresida i politikken tala for å utvikle alternative tilbod, åtvara høgresida mot å la vaksenopplæringa utvikle seg til eit eige, parallelt undervisningssystem i konkurranse med det ordinære skoleverket. Vaksenopplæring var ei utdanningssak som høyrde inn under skolestyret, og organisasjonane sitt arbeid skulle vere av ”utfyllende karakter” og fange opp dei som av ymse grunnar ikkje hadde hatt høve til å gjennomgå ordinær skoleundervisning.²⁵

Førstegangsutdanninga og arbeidsdelinga var altså eit stridsspørsmål i politikken og mellom skoleverket og organisasjonane (hovudsakleg AOF og FU som var mest einerådande om å tilby grunnskole- og gymnaskurs). Haldninga hos kommunale skolesjefar var at skolane burde ta seg av grunnskoleutdanning, fordi det var skolane som hadde størst ressursar og kunne skaffe kvalifiserte lærarar. Lokallagsleiarane i AOF og FU meinte dette burde vere eit delt ansvar. I fylka var det større semje mellom skolefolka og organisasjonsfolka om at begge burde drive vidaregåande opplæring for vaksne. FU og AOF hadde innarbeidd seg på denne marknaden, og organisasjonane kunne reklamere med både låge kostnader og pedagogiske opplegg som var betre tilpassa vaksne enn skoleverket sine tilbod. Men også i vidaregåande opplæring var ankepunktet mot organisasjonane at dei mangla ressursar og kvalifiserte lærarar.²⁶

Nordhaug og Gooderham fann i sine undersøkingar at lovvedtaka som gjaldt styring og arbeidsdeling fekk svært negative konsekvensar for rekrutteringa til førstegangsutdanning. Deltakinga på grunnskolekurs sank dramatisk etter 1976, og det var ”et av de få håndgripelige resultater man med stor sikkerhet kan si at loven har hatt”.²⁷ Organisasjonane miste flesteparten av deltakarane sine, og hadde i byrjinga av 80-talet grunnskolekurs i berre 23 kommunar mot tre gonger så mange i 1976-77.²⁸ Sidan skoleverket auka marginalt deltakartalet, vart aktiviteten i grunnskoleutdanning halvert på fem år etter Lov om vaksenopplæring.

Reduksjonen i talet på deltakarar i vidaregåande allmennfag i regi av organisasjonane var like dramatisk.²⁹ Men skoleverket kompenserte til ein viss grad for denne nedgangen ved å auke tilbodet på yrkesfagleg opplæring. Det samla talet på deltakarar i førstegangsopplæring svinga såleis omkring 50.000 i perioden. Sidan kvar deltakar tok ca. to kurs i gjennomsnitt pr. år, betyr det at om lag 25.000 vaksne deltok i førstegangsutdanning i slutten av 1970-åra og byrjinga av 80-talet.

²⁴ St. meld. nr. 72, 1980–81, s. 37–38.

²⁵ Innst. S. nr. 327, 1980–81; vedlegg 4 til St. meld. nr. 72, 1980–81 og debatten i Stortinget om St. meld. 72 (St. forh. nr. 255, 4. juni 1981, s. 3.938)

²⁶ Nordhaug, 1985, kap. III.

²⁷ Gooderham og Nordhaug, 1984, s. 35.

²⁸ Nordhaug, 1984, s. 29.

²⁹ Fallet kan vere enda større enn tala viser, fordi også den ”grå kursmarknaden” som eksisterte før lova, minka etterpå. Dette uttrykket viser til at organisasjonane gjennomførte førstegangsutdanning som studiearbeid finansiert med ordinære tilskott. Dette vart da ikkje registrert som førstegangsutdanning. Deltakarane måtte betale ein eigenandel, men organisasjonane fekk likevel deltakarar, fordi offentlege øyremerka midlar ikkje dekte behovet.

Tabell 36.9 Deltaking i førstegangsutdanning for vaksne i skoleverket og i regi av organisasjonane

	Grunnskole		Vidaregåande allm.fag		Vidaregåande yrkesfag	
	Skole- verket	Organisasj.	Skole- verket	Organisasj.	Skole- verket	Organisasj
1976/77	5.300	7.100	11.300	15.700	8.000	5.000
1977/78	5.500	4.900	10.900	11.000	11.800	4.100
1978/79	5.900	1.600	12.700	2.500	16.200	3.600
1979/80	5.800	900	15.700	2.700	22.700	3.200
1980/81	6.700	600	19.700	1.700	21.800	2.600
1981/82	5.400	700	15.900	1.200	21.800	1.900

Kjelde: Gooderham og Nordhaug, 1984, s. 47.

Reduksjonen i grunnskoleaktivitet for vaksne var neppe berre ein konsekvens av lova. Behovet for å ta grunnskoleutdanning minka også av reint demografiske årsaker; stadig færre var i ein alder der ein såg nytteverdien av å ta grunnskolekurs. Denne nytteverdien minka også ved at kravet om fullført 9-årig skole eller realskole for å ta vidaregåande opplæring fall bort.³⁰ Mye tydar på at behovet verkeleg minka frå slutten av 70-åra, og dei fleste kommunale skolestyresmakter meinte i 1982 - 83 at tilbodet var tilstrekkeleg – noe som organisasjonane ikkje var samde i.³¹

Situasjonen i vidaregåande opplæring var annleis. Der vurderte både organisasjonane og fylkeskommunale skolestyresmakter at tilbodet om førstegangsutdanninga for vaksne ikkje var tilstrekkeleg, trass i auka utbyggingstakt, særleg av yrkesretta opplæring. Det var og stor semje om at problemet låg i mangel på offentlege ressursar.

Sett i forhold til utjamningsperspektivet fekk dermed lova ingen effekt om ein ser på førstegangsutdanninga. Deltakinga auka ikkje, og utdaningskløfta mellom unge og eldre vart neppe mindre. Vi kan heller ikkje tale om geografisk utjamning, for deltakinga i førstegangsutdanninga varierte svært mye mellom fylka.³²

36.4 Tiltak for særskilde grupper

Vekten på likestillingsmåla i 1970-åra resulterte i særskilde løyvingar til tiltak for eldre, funksjonshemma og innvandrarak. Lov om vaksenopplæring fekk ein eigen paragraf (§ 24) om særlege tilskott til visse grupper, og tilskotta til desse gruppene vart trappa opp og steig også etter at totalbudsjettet flata ut frå 1979. Det markerte ei dreining mot meir sosialpolitiske målsettingar – slik Høgre gikk inn for i 1980-åra. Tilskotta gikk både til offentlege institusjonar og til organisasjonane. Offentlege institusjonar brukte størsteparten av løyvingane til innvandrarak som hadde rett på inntil 240 timar gratis undervisning i norsk med samfunnskunnskap. Elles gikk pengane til funksjonshemma og personar med svak førstegangsutdanning. I organisasjonane gikk tilskotta i det vesentlege til tiltak for eldre og funksjonshemma. Organisasjonane fekk dessutan tilskott til å

³⁰ St. meld. nr. 72, 1980–81, s. 66.

³¹ Nordhaug, 1984, s. 49 ff.

³² I forhold til den totale vaksne befolkninga deltok i åra 1976–81 berre gjennomsnittleg 0,06 prosent i Sør-Trøndelag mot 0,5 prosent i Troms fylke (Nordhaug, 1984, s. 24).

drive oppsøkande verksemd og utvikling av tilbud. AOF var den største arrangøren av tiltak for spesielle grupper og fordelte om lag tredjeparten av løyvingane i åra 1977–79. Dernest hadde Folkeuniversitet mange tiltak. Mange andre organisasjonar var også med i dette arbeidet. Men i 1978 var det berre 82 kommunar og 5 fylkeskommunar som hadde gjennomført tiltak for spesielle grupper.³³

Den borgarlege samlingsregjeringa i 1980-åra skulda Arbeidarpartiet for å ha innført eit tilskottssystem som ikkje favoriserte svake grupper. Berre vel ti prosent av det budsjettet hadde auka med frå 1977 til 1981 fall på ”tiltak for dem som står opplæringsmessig svakest”, påstod regjeringa.³⁴ Men ser vi på løyvingane til særskilde grupper, auka trass alt desse budsjettpostane meir enn det totale budsjettet. Det skuldast dels større uttellingar til opplæring av innvandrar, men sjølv om vi ser bort frå desse, auka løyvingane til særskilde grupper frå 3,2 prosent av budsjettet i 1977 til 6,7 prosent i 1981, slik tabell 36.10 viser.

Tabell 36.10 Løyvingar fordelt av opplysningsorganisasjonar og skoleverket (mill. kr.) til særskilde grupper, og løyvingar i prosent av totale løyvingar (frårekna fjernundervisning)

	1977	1978	1979	1980	1981
Opplysningsorganisasjonar	2,1	4,3	6,1	9,7	13,0
Skoleverket eks. innvandr.oppl.	1,7	1,4	5,2	7,1	7,7
Innvandr.oppl. i skoleverket	5,3	5,3	6,4	9,2	13,5
Totalt til særskilde grupper	9,1	11,0	17,7	26,0	34,2
Løyvingar til særskilde grupper i % av totalbudsj. eks. innvandr.	3,2 %	2,3 %	4,3 %	6,6 %	6,7 %
Løyvingar til særskilde grupper i alt i % av totalbudsjettet	6,8 %	5,0 %	6,7 %	9,2 %	11,3 %

Kjelde: St. prp. nr. 1. (Dei totale løyvingane i mill. kr. er vist i tabell 35.2 og 35.3)

Bitten Kallerud, seinare ekspedisjonssjef i KUF med ansvar for vaksenopplæringa, gjorde ei undersøking i 1980 av dei særlege vaksenopplæringstiltaka og konkluderte slik:

”Forskjellsbehandling med sikte på reelt likestilling er anerkjent som et nødvendig virkemiddel for å oppnå dette, men den bevilgningsmessige oppfølging av forskjellsbehandling har en betydelig beskjednere plass enn de ideelle politiske målerklæringane skulle tilsi.”³⁵

Ei unnskyldning, som Kallerud peikte på, var at ei oppfølging av tiltak for særskilde grupper ikkje let seg gjennomføre så raskt ”tatt i betrakning de andre tilpasninger loven medførte av styringsmessig, organisasjonsmessig og økonomisk art.” Organisasjonane og skoleverket tok fatt i dei gruppene som var enklast å definere og lokalisere, medan

³³ Kallerud, 1980; Nordhaug, 1981 s. 165 ff.; St. meld. nr. 72, 1980–81, vedlegg 3.

³⁴ St. meld. nr. 43, 1984-85, s. 12. Men talet ti prosent vart rekna av den totale budsjettauken inkludert fjernundervisning. Ser ein på budsjettauken ut frå tabell 35.2, var auken til særskilde grupper på i alt 25 millionar av den totale budsjettauken på 174 millionar kroner, dvs. 14,4 prosent.

³⁵ Kallerud, 1980, s. 73.

personar med svak førstegongsutdanning og personar som hadde problem med å delta på grunn av spesielle familieplikter ikkje fekk så mye hjelp. Desse hadde heller ingen interesseorganisasjonar slik som t.d. noen av dei funksjonshemma. Men ein viktigare grunn til svak prioritering var kanskje dei haldingar og oppfatningar av vaksenopplæringa som undersøkinga til Kallerud påviste (jmf. kap. 32). Fleirtalet av intervjua nøkkelpersonar i organisasjonar, kommunar og fylke såg det slik at det viktigaste med lova var å gi alle reelt lik sjanse til å få vaksenopplæring.

”Svært få ... prioriterte høyst konretiseringene av hvilken utdanningsulikhet det er særlig sentralt å gjøre noe med, som utjevning mellom generasjonene, sosiale grupper, kjønn, distrikter.”³⁶

Som vist i kap. 32 var det nettopp sjanselikskap som stod sentralt i lova, og i praksis rangerte dette høgre enn utjanningsmålet.

³⁶ Kallerud, 1980, s. 74.

37 ARBEIDERNES OPPLYSNINGSFORBUND

Arbeidernes opplysningsforbund (AOF) var alt i slutten av 1950-åra eit av dei største studieforbunda som berre Friundervisninga kunne måle seg med når det gjaldt deltakarantal. I 1960- og 70 åra kom så den store ekspansjonen. Årsakene er både ei intens organisasjonsutbygging, auka engasjement over eit vidare verkefelt og generell etterspørsel etter vaksenopplæring i samfunnet. Men AOF var sjølv med på forme og styrke veksten på feltet, for som vi har sett var vaksenopplæring ei flaggsak for arbeidarrørsla. Partifolk karakteriserte da også lova i 1976 som ”spesiallaget for arbeiderbevegelsens behov”.¹

AOF som organisasjon var før 1960-talet lite utbygd over heile landet, men i 1960-åra kom fleire nye avdelings- eller distriktskontor som dekte større regionar. Det var seks slike i byrjinga av 60-talet, og over dobbelt så mange i siste halvdel av 60-talet. Men det var først med oppbygging av lokale AOF-foreiningar at studieforbundet vart landsomfattande. I byrjinga av 60-talet var det AOF-foreiningar i eit fåtal kommunar, og berre 15 av dei i alt 74 foreiningane i 1964–65 hadde meir enn ti studietiltak. AOF-foreininga i Oslo skilde seg ut med i alt 616 tiltak. Men talet på AOF-foreiningar passerte 200 i byrjinga av 70-talet, og i 1975 var det AOF-foreiningar i 290 kommunar som dekte 90 prosent av befolkninga i landet. Det var desse foreiningane som kom til å bli dei sentrale arrangørane av opplæring og representerte den største veksten i talet på deltakarar. Ved denne organisasjonsoppbygginga stod AOF godt rusta til å møte auka etterspørsel etter opplæring, og forbundet stimulere behovet gjennom nye tiltak og tilbod.

Den fremste oppgåva for AOF, og slått fast av ein organisasjonskomité i 1975, var den interne opplæringa av medlemmer og tillitsmenn. Slik hadde det vore, og slik ville leiarane at det skulle vere i framtida. Den innoverretta aktiviteten omfatta både politisk og fagleg skoling.

Ei anna oppgåve var kulturarbeidet, og i 1970-åra kom arbeidarrørsla til revitalisere AOF sitt gamle engasjement for å synleggjere arbeidarkulturen. AOF held fast ved ein folkeopplysningstradisjon som definerte vaksenopplæring som kultur, og organisasjonskomiteen plasserte t.d. den ikkje-eksamensretta og fritidsorienterte vaksenopplæringa under ei kapiteloverskrift om kulturarbeid.

Ei tredje oppgåve, sa organisasjonskomiteen, var å skape engasjement i samfunnsdebatten. Denne oppgåva overlappa med dei kulturelle og politiske oppgåvene og gjaldt allment å engasjere sympatisørar og medlemmer i demokratiske prosessar. Men AOF deltok framleis i dei politiske kampanjane til arbeidarrørsla og var som før ein reiskap for arbeidarrørsla i kampen om politisk og ideologisk hegemoni.

¹ Saksordfører for lova i Stortinget, Kulturp, i intervju med *AOF-nytt* nr. 7–8, 1976.

Den fjerde hovudoppgåva var så å drive allmenn og utoverretta vaksenopplæring i samsvar med interesser og behov og aktivisere folk til å bruke fritida til noe meningsfullt.

Desse oppgåvene tydde inga nyorientering i AOF, men aktivitetsveksten kom til å bli ulik på desse områda. Vi skal sjå nærmare på desse hovudoppgåvene etter tur, men må først klargjere forholdet til parti- og fagrørsla.

37.1 AOF sitt forhold til parti- og fagrørsla

AOF var formelt eit sjølvstendig studieforbund og ein paraplyorganisasjon for landsomfattande medlemsorganisasjonar som sjølv dreiv opplæring og studiarbeid, og organisasjonsutbygginga endra ikkje på dette. Øvste styringsorgan var representantskapet der DNA og LO etter 1956 hadde fem representantar kvar og medlemsorganisasjonane ein. Dei store fagforbunda utgjorde fleirtalet, men reelt var AOF sentraldirigert av leiinga i DNA og LO. Oppbygginga av distriktskontor og lokalforeningar svekka ikkje den sentrale kontrollen med AOF, og utviklinga tydde i røynda ei sentralisering.² Men da Ivar Leveraas la fram innstillinga frå organisasjonskomiteen i 1975, tala han om at det var ”nødvendig å satse på en desentralisering”. Med det meinte han å styrke det lokale organisasjonsapparatet.³ Men samtidig understreka organisasjonskomiteen at AOF framleis skulle vere ein ”integrert del av arbeiderbevegelsen”, og dette vart forklart som ”organisatorisk og ideologisk samhörighet”. Desentraliseringa som Leveraas ønskte, tydde i praksis at lokalforeningane vart styrkt med lønna heiltidstilsette leiarar, sekretærar, instruktørar og kontorhjelp. Ei slik byråkratisering (og profesjonalisering) kunne opne for lokalt sjølvstende, men tente vel så mye mulegheitene for gjennomføre meir effektivt sentrale målsettingar. Organisatorisk desentralisering tydde neppe desentralisering av makt og innverknad. Det svekka heller ikkje sentralstyringa at organisasjonskomiteen opna for at andre upolitiske, nøytrale eller politisk ubundne organisasjonar som Norges Blindeforbund, Norges Handikapforbund og Norske Boligbyggelags Landsforbund kunne bli medlemmer - dersom dei ikkje motarbeidde målsettingane i AOF. Nettopp dette var ein strategi for å rekruttere veljarar og medlemmer, og som før la mange vekt på den verdien AOF hadde som organ for politisk rekruttering til arbeidarrørsla:

”Gjennom AOF er bevegelsen kommet i kontakt med mange mennesker som nesten ikkje vet hva arbeiderbevegelsen står for. Det er ingen overdrivelse å si at denne rekrutteringa i de seinere år har gitt bevegelsen mange av dens beste folk”.⁴

AOF kom på mange måtar til å spele ei enda meir sentral rolle enn før i arbeidarrørsla sitt opplysnings- og skoleringsarbeid. AOF overtok LO-skolen på Sørmarka frå og med 1966 og bygde opp den systematiske tillitsmannsopplæringa. I 1973 vedtok LO at AOF skulle vere det koordinerande og utøvande organ for fagrørsla når det gjeld studie-

² Huvenes, 1994, s. 102.

³ *AOF-nytt*, 5.10.1975

⁴ I. Tollnes i *AOF-nytt* nr. 4–5, 1977.

verksemda både lokalt og sentralt. I noen år vart kursstaden Østråt (ferieheimen til Handel og Kontor) på Nesodden nytta til basisopplæring. AOF deltok i dei ulike politiske og faglege kampanjane og stod sentralt i fornyinga av kulturarbeidet på 70-talet.

37.2 Fagleg og politisk skolering

AOF hadde generelt eit ansvar for den politiske skoleringa, og den politiske topp-utdanninga fekk lokale politikarar gjennom den såkalla *A-skolen* som vart bygd opp på Sørmarka frå 1972. Denne var basert på ei rekkje brevkurs og vekekurs som særleg retta seg mot arbeidet på det lokale planet. I tillegg til eit allment innføringskurs (nøkkelkurs) var det sentrale i denne skoleringa kurs om kommunal styring, forvaltning, planlegging og utbygging, og kurs om skolestyret og partistyret i arbeid. Dessutan var over 1.000 deltakarar med på eit studieopplegg om Nord-Norge planen. I alt registrerte AOF 6.000 deltakarar på denne politiske skoleringa i 1972, men aktiviteten dabba av med halvparten så mange deltakarar året etter, trass i utbygging av kurstilbodet. A-skolen vart vidare utbygd og kursmateriellet revidert utover i 1970-åra og tilpassa den aktuelle politiske situasjonen, kampanjar og programarbeid til arbeidarrørsla.

Ei anna side av den politiske skoleringa var dei utoverretta aksjonane og kampanjane som parti og fagrørslar sette i gang, og som AOF deltok aktivt i. I 1970 var det t.d. stor aktivitet for å ”engasjere flest mulig i arbeidet og debatten for arbeiderbevegelsens demokratiprogram foran kommunevalget i 1971”. AOF si hovudoppgåve var opplæring av studieleiingar i dei lokale partilaga og etablere studiegrupper. I alt vart det organisert 1.500 grupper i løpet av aksjonen, og i sjølve valåret var det ein ”markert forsterkning i innsatsen på feltet politisk studiearbeid”.⁵

Ein annan aksjon var *Vi bygger landet* som starta opp hausten 1977. Formålet med denne var m.a. å følge opp målsettingane i vaksenopplæringslova. Men den mest omfattande politiske kampanjen var *Solidaritet 1977*. Kampanjen starta alt hausten 1975, og formålet var å sikre Arbeidarpartiet siger ved stortingsvalet i 1977. Første fase var ”en kunnskapsmessig opprustning for debatt om samfunnspolitiske spørsmål” der det inngikk fem ulike studieopplegg; 1) fagleg-politisk samarbeid, 2) demokratisk sosialisme, 3) ressurspolitikk og økonomisk utvikling, 4) Norge mot år 2000 og 5) miljøspørsmål. I andre fase var deltakarane i aksjonen med på å utforme arbeidsprogrammet til Arbeidarpartiet for perioden 1977–81. Siste fase var sjølve valkampen. Ved avslutninga hadde 5.000 studiegrupper og brevringar med i alt 30.000 deltakarar vore i sving, og AOF var nøgd med denne ”største og mest gjennomførte aksjonen i AOF si historie. Målet ble nådd i og med valresultatet”. Da aksjonen starta, var gallupen nede i 31,5 prosent, men valet gav DNA 42,3 prosent av røystene.⁶ Slikt gav auka tru på verdien av det politiske opplysningsarbeidet.

Ei viktig indre skolering gikk føre seg i dei faglege medlemsorganisasjonane. Som vist i kap. 22 hadde desse halvparten av studieaktiviteten i form av studiering, kveldsskolar,

⁵ Årsmeldingar, AOF, 1970 og 1971.

⁶ Årsmelding, AOF, 1977.

kurs, forelesingar med meir. Det var også fagorganisasjonen som finansierte meste-parten av opplysninga og skoleringa. Dette bildet kom til å endre seg mye i 1960- og 70 åra. Talet på tiltak som fagleg avdeling (dvs. fagforeiningar og fagforbund) arrangerte stagnerte i 1960-åra og steig berre svakt på slutten av 70-talet. Medan fagrørsla hadde 46 prosent av alle deltakarane i 1960, hadde dei berre 13 prosent i 1970 og 11 prosent i 1978.⁷ Dei mest aktive forbunda på studiefrenten var Jern- og Metallarbeidarforbundet og Norsk Jernbaneforbund, men Norsk Kommuneforbund og Handel og Kontor kunne vise til størst vekst. Kommuneforbundet utmerka seg dessutan med relativt mange brevringar.⁸

37.2.1 Tillitsmannsopplæring

I fagorganisasjonen var tillitsmannsopplæringa ei sentral oppgåve. Mye av arbeidet i studieringar og kurs dreidde seg om å kvalifisere seg for oppgåver og tillitsverv i fagorganisasjonen. Den høgste skoleringa kunne ein få på LO-skolen på Sørmarka. Skoleringa kunne variere frå korte helgekurs til det åtte-veker lange kurset på trinn II ved LO-skolen. Frå 1974 vart det dessutan oppretta ei rekkje lokale faglege studiesentra. Desse skulle ta seg av spesielle distriktsbehov og vart leia av ein studiekonsulent med oppgåve å utdanne ringleiarar, studietillitsmenn og studieorganisasørar.⁹

Skoleringa av tillitsmenn var ikkje berre ei intern oppgåve for fagorganisasjonen, men sett på som viktig for bedriftene og av stor betydning for heile samfunnet. Arbeidar-rørsla ville ha offentlege tilskott til dette, og dette kom med som framlegg frå regjeringa i St. prp. nr. 92, 1964–65 *Om Voksenopplæring*. Frå 1967 kom så tillitsmanns-opplæringa inn på budsjettet, og tilskotta auka til 15 millionar kroner i 1981. Det utgjorde 5 prosent av det totale budsjettet for vaksenopplæringa. Men av større betydning var at arbeidsgivarane gikk med på å støtte tillitsmannsopplæringa. Under tariffrevisjonen i 1970 vart LO og NAF samde om å opprette eit opplysnings- og utviklingsfond med innbetaling av ein vekepremie på kr. 0,50 frå arbeidstakarane og kr. 1,00 frå arbeidsgivarane for kvar arbeidar som var med på ordninga. Ordninga vart utvida året etter med liknande fond for andre forbund og arbeidsgivarforeiningar som ikkje var omfatta av den første LO-NAF avtalen. Fondet kom til å finansiere LO-skolen og mye av tillitsmannsopplæringa. I 1975 t.d. fekk AOF i alt 25 millionar kroner frå dette fondet - det var fem gonger meir enn statstilskottet til tillitsmannsopplæringa.¹⁰

37.2.2 Bedriftsdemokrati

Ei gamal sak for arbeidarrørsla var å utvide demokratiet til det økonomiske området, og i 1970-åra kom bedriftsdemokrati opp som særskilt tema i tillitsmannskoleringa. Bakgrunnen var endringar i aksjelova i 1972 som gav dei tilsette i større bedrifter rett til å velje 1/3 av representantane i bedriftsforsamlinga (tidlegare representantskapet). Dette vart eit organ med stor (formell) avgjerdsrett, og AOF tok straks opp oppgåva å skolere tilsetterepresentantar i bedriftsforsamlingar og styre. Kursstaden Østråt på

⁷ Årsmeldingar, AOF, 1960–81.

⁸ Årsmeldingar, AOF 1960–81.

⁹ Årsmeldingar, AOF, 1977; Huvnes, 1994, s. 96.

¹⁰ *Fakkelen* 8.11.1981; St.prp. nr. 1, 1976–77.

Nesodden vart leigd av AOF for å drive nettopp denne skoleringa i regi av LO-skolen. Skoleringa bestod av eit basiskurs over ei veke og påbygd seinare med eit vidaregåande vekekurs. I 1973 dreidde godt over tredjeparten av tiltaka (brevringar, kurs og dagskonferansar) i fagleg sektor seg om bedriftsdemokrati.¹¹ Frå arbeidarrørsla si side vart det lagt vekt på å få med det politiske perspektivet i denne reforma, slik at representantane ikkje vart redusert til ”tekniske og miljømessige løpegutter” for bedriftsleiinga, men sette i stand til å utvide og styrke arbeidarane sine maktposisjonar.¹²

Men skoleringskampanjane for bedriftsdemokrati stilna av, og vonene om å demokratisere samfunnet gjennom denne reforma vart ikkje oppfylde. Arbeidarrørsla fekk ikkje gjennomslag for krav om å utvide representasjonsretten til arbeidarane og få inn også offentlege representantar i bedriftsforsamlinga. Mange opplevde at verdien av reforma avgrensa seg til å få betre informasjon frå bedriftsleiinga, og at tilsettere-representantane stod makteslause overfor t.d. innskrenkingar og nedleggingar. Frå arbeidarrørsla sjølv kom det åtvaringar mot å innføre arbeidarfleirtal i styrande organ i bedriftene, og dei viste til Lars Skytøyen si forklåring: ”Vi er ikke kvalifiserte til å styre bedriftene”.¹³

Det kan kanskje hevdast at AOF ikkje makta å oppfylle skoleringskrava som reforma føresette. Arbeidarrørsla fekk dessutan konkurranse frå arbeidsgivarane som også satsa på bedriftsintern opplæring, særleg om bedriftsøkonomiske emne. AOF opplevde etter få år sviktande rekruttering, særleg til basiskurset i bedriftsdemokrati. Grunnen var dels at dei som var valde til bedriftsforsamlingar held fram som representantar og kunne ikkje innkallast til skolering om igjen. ”Søkinga til bedriftsdemokratikursa har sviktet”, heitte det resignert i årsmeldinga for 1979, ”men til Datakurs for tillitsmenn er imidlertid søkinga meget god”. Om dette skal takast til inntekt for avideologisering og manglande politisk engasjement frå arbeidarane si side, skal ikkje drøftast her. Men heller ikkje partileiinga køyrde hardt ut og rakk ikkje å leggje fram krava om større bedriftsdemokrati før høgreregjeringa overtok i 1981 og la planane på is.¹⁴

37.2.3 Arbeidsmiljøopplæring

Ein annan viktig grunn til svikt i bedriftsdemokratiopplæringa, er at den politiske interessa dreia mot arbeidsmiljøproblematikk. I 1977 vedtok Stortinget *Lov om arbeidervern og arbeidsmiljø*, men alt før lova tok til å gjelde, samarbeidde LO og NAF om eit program for arbeidsmiljøopplæring. I første rekkje dreidde behovet seg om å skolere verneombud og medlemmer i arbeidsmiljøutval i samsvar med det lovpålagte kravet om at desse skulle få nødvendig opplæring for å kunne ”utføre sine verv på forsvarlig måte”.¹⁵ Partane i arbeidslivet rekna med at det ville involvere 90.000 personar innafor avtaleområdet, og det viste seg at fram til 1980 hadde 120.000 personar gjennomgått førstegongsopplæring i arbeidsmiljø. Arbeidsmiljøskoleringa var,

¹¹ Årsmeldingar, AOF, 1973.

¹² Jmf. Berntsen, 1989, s. 247 ff. og s. 278.

¹³ *Fakkelen*, nr. 2, 1980.

¹⁴ Furre, 1991, s. 393.

¹⁵ Sitert her frå Rønning, 1985, s. 6. Det følgjande byggjer også på denne evalueringsrapporten.

som Wence Rønning framhevar i sin evalueringsrapport (1985), ”et nasjonalt omfattende voksenopplæringsprogram”. Men utgiftene vart dekt av arbeidsgivarane, og denne opplæringa har derfor ikkje kome inn i noe offentleg vaksenopplæringsbudsjett.

Eit interessant trekk ved Arbeidsmiljølova er kravet om at

”Forholdene skal legges til rette for at arbeidstakerne gis rimelig mulighet for faglig og personlig utvikling gjennom sitt arbeid”.

Dette representerte noe nytt i forhold til tidlegare arbeidarverntradisjonar. Men i kva grad opplæringa har lagt vekt på arbeidarane sine egne vurderingar og det psykososiale miljøet, er så vidt eg veit ikkje undersøkt. Men tankegangen peikar mot seinare interesser for kva faktorar som kan fremje læring på arbeidsplassen. Men i den første arbeidsmiljøopplæringa var innhaldet ei grunnopplæring eller ei teoretisk innføring som bygde på eit svensk kursmateriell (”Bättre arbetsmiljö”) og bestod av 9 emnehefte med tilhøyrande lysbildeseriar. Dette kunne bli gjennomgått i kurs, studieringar eller ymse kombinerte variantar, og lova slo fast at arbeidstakaren sjølv hadde rett til å velje kvar dei ville ha denne opplæringa. Deltakarane fekk øving i å gå ein vernerunde, og opplæringa inkluderte dessutan ei arbeidsplassundersøking og som skulle gi deltakaren høve til å omsette innlært teori i praksis. Det tilrådde og normale omfanget av opplæringa var ei veke (40 timar).

Ei slik reform føresette også skoloring av lærarar og kurs- eller studieleiarar, og AOF si rolle var i først rekkje å kurse leiarar og utarbeide materiell. Forbundet utvikla spesielt eit studiemateriell for vidaregåande kurs, *Mennesket i arbeidsmiljøet*, og arrangerte vidaregåande kurs for hovudverneombud og tillitsvalte.¹⁶ Men sjølve grunnopplæringa vart stort sett arrangert av den einskilde bedrift, bransje eller forbund.

37.3 Kulturarbeid

Arbeidarrørsla hadde alltid oppfatta seg som ein kulturfaktor, men hadde som vi har sett i tidlegare kapittel, eit ambivalent forhold til borgarskapets kultur. At AOF i dei første reviderte lovene etter krigen slo fast formålet om å ”gjøre kulturverdiene tilgjengelige for alle”, skapte visst ”atskillig hodebry”. For dette var først og fremst ei statleg oppgåve, og AOF skapte liten glød hos medlemmene ved å konkurrere med staten på distribusjonsområdet. Som veteranen Aksel Zachariassen skreiv, måtte AOF ”innskrenke seg til å definere og presentere arbeiderbevegelsens syn på kultur i alminnelighet og skape interesse for den i organisasjonen”. Men i 1970-åra lanserte rørsla ein ny kulturpolitikk som etter Zachariassen sitt syn ”angrep kulturoppgavene fra en helt ny og atskillig mer positiv synsvinkel”. Det nye var å plassere arbeidarrørsla sine egne aktivitetar som del av kulturarven, konkretisere dette og gi arbeidarkulturbegrepet ein nytt og utvida innhald, ”idet selve produksjonsprosessen og ikkje minst det miljø som ble skapt av arbeidernes organisasjoner blir sett på som verdifulle kulturtiltak”.¹⁷

¹⁶ Årsmeldingar, AOF, 1979 og 1980.

¹⁷ *Fakkelen*, nr. 5, 1981.

Men dette var gamal vin på nye flasker, for i høgda var det tale om ei revitalisering – og det siste forsøket – på å blåse liv i begrepet arbeidarkultur. Det vart særleg forsøkt ved å arrangere ei rekkje storstilte kultur dagar som skulle ”rette hele samfunnets oppmerksomhet mot arbeidsfolks liv og lagnad gjennom tidene”.¹⁸ Det byrja med skogsarbeidardagane på Elverum i 1975 og heldt fram med Bergmannsdagane på Røros (1976), Jernbanedagane på Hamar (1977), Industridagane på Rjukan (1978) og Bygningsarbeidardagane i Fredrikstad (1979). I tillegg vart det arrangert meir lokalprega arrangement som Husmannsdagane på Vinstra og Ringeby, Hermetikkdagane i Stavanger og Arbeidernes sang- og musikkfestival i Trondheim. I alt er det registrert bortimot 100 ulike kultur dagar i 1970-åra.¹⁹

For noen var kanskje aktiviteten eit mål i seg sjølv, og ein innsendar i *Fakkelen* byrja ”å lure på om ikkje dei mange ”storslagne arrangement” kunne bli ”en trussel mot den arbeiderkultur en skal utvikle”. Men ein av aktivistane, Gunnar Gregersen, forsvarte kultur dagane med at desse hadde verdi som møteplass for styrking av eigenverdi og sjølvrespekt, og dei utløyste omfattande lokal aktivitet og ringverknader.²⁰ Ringverknadene var da også mange; auka interesse for arbeidarhistorie – både hos studentar og amatørar – produksjon av bøker og tidsskrift, innsamling og bevaring av fotografi, produksjon av film (om skogsarbeidarane), registrering av gamle fagforeinings- og partifaner, LP-plater og ny dramatikk. Her kom det godt med å ha eit støtteapparat i institusjonar som Arbeiderbevegelsens arkiv og bibliotek og Ringsaker folkehøgskole. I politikken stod arbeidarørsla fram som verner av tradisjon og folkekultur og støtta museum og kulturminneverd. Eldsjeler sørge for å ta vare på kulturminne knytt til arbeidarørsla og historia til arbeidsfolk, t.d. Olavsgruva på Røros, Klevfoss Papir- og Cellulosefabrikk og industrianlegga på Vemork der det vart oppretta eit industri-museum. Frå 1976 fekk AOF ei eiga kulturavdeling og proklamerte seg som ”ledende innen opplysnings- og kulturarbeidet”.²¹

Ein konsekvens var auka verdsetting av historie som viktig for ”forståelse av eget verd, identitet ... og motvekt mot den borgerlige kulturpåvirkning”, som Gergersen uttrykte det.²² På LO-skolen var det lærar Kjell Edvard Fixdal som argumenterte for historisk kunnskap og underviste i faget. ”En total forståelse av fortida ... (er) plattform for framtidrettet virksomhet”, hevda han. Historia skulle gi innhald og forståing for verdien av solidaritet og motverke det individualistiske høgresynet som var på fram-marsj. Vi har sett framfor at historiefaget var sterkt redusert i skoleringa på Sørmarka, men Fixdal ville at historisk kunnskap måtte byggast inn i tillitsmannsopplæringa og kome på eit tidleg stadium i grunnskoleringa. Han kunne og vise til at deltakarane på LO-skolen ønskte ei meir politisk og ideologisk orientert undervisning. Det skjedde også til ein viss grad ved at innføringskurset for å kome inn på LO-skolen fekk 15–20 timar med eit sterkt haldningsskapande innhald.²³

¹⁸ Østhagen i *Fakkelen* 1981, s. 56.

¹⁹ Frotjold, i *Arbeiderhistorie*, 1990.

²⁰ *Fakkelen* nr. 3 og nr. 4, 1979.

²¹ Østhagen i *Fakkelen*, 8. nov. 1981.

²² *Fakkelen*, nr. 2, 1979.

²³ Berntsen, 1989, s. 284 – 89.

Sjølv om vi her kan peike på visse (venstre)radikale tendensar på grasrotplan og hos leiande personar, synest revitaliseringa av begrepet arbeidarkultur å ha eit visst preg av kulturminneverd og nostalgi tilbake til 1930-åra. Som døme på det kan nemnast planane om å gjenreise "Samfunnsteatret til det viktige kulturinnslag det engang var i arbeiderbevegelsen ... og fornye arbeidarsangene" og bevare Folkets Hus som "det tradisjonelle møtestedet for arbeidsfolk".²⁴ Men tida for å dyrke ein særskilt arbeidarkultur som stod i motsetnad til anna kultur synest å vere over. Det same gjaldt for den ideologiske og historisk baserte arbeidaropplysninga frå 1930-åra. Dei fleste arbeidarane hadde forlatt leiren der rørsla skulle byggje opp sitt mothegegoni (jmf. leirtenkinga i kap. 14).

"Det er en eiendommelig politisk situasjon i dag at vi finner arbeiderpartifolk på begge sider av fronlinjene i alle viktige saker", konstaterte historikaren Edvard Bull i 1982.²⁵

Sjølv søkte Bull til "felleskap med SV-folk og andre radikale mennesker" som nekta å gi opp klassebegrepet. Men andre – og fleirtalet – meinte at klassekampen var over (og kanskje vunnen?). Arbeidarkultur og folkekultur er "alet av samme rot", sa AOF leiar Frotjold.²⁶ I godt samsvar med den organiske tenkemåten til Koht meinte han at arbeidarklassen sine verdiar og kultur hadde prega og omforma samfunnet i den grad at arbeidarkultur og folkekultur var nærmast identiske og hadde smelta saman med allmenne kristne og humanistiske verdiar. Olav Dalgard, som i sine filmar frå 1930-åra hadde gitt mest kjøt og blod til begrepet arbeidarkultur, samstemte i 1970-åra med dette utviklingssynet. Det vi kan kalle arbeidarkultur, sa Dalgard, "tar sikte på å samle heile folket under humanitetens kulturfane".²⁷ Da Arne Kokkvoll minte om at solidaritet – som for han og mange andre var nettopp kjernepunktet i arbeidarkulturen – inkorporerte kamp; "felleskap i kamp for noe og mot noe",²⁸ fekk han svar frå Helge Sivertsen. Han gjentok sine idear i Kulturprogrammet i 1950-åra om at "nestekjærleiks- og brorskaps-tanken er ei av dei historiske røtene til arbeidarrørsla". Begrepet arbeidarkultur halla mot kulturell isolasjonisme ved å sette barrierar mot borgarleg kunst. Han held fast ved at "det er eit mål for arbeidarrørsla at alle skal kunne ta til seg det beste som blir skapt i vårt åndsliv og gjera sitt sinn rikare ved det".²⁹

37.4 Internasjonal orientering

Eit trekk ved 1960- og 70-åra er internasjonal orientering og auka interesse for såkalla utviklingsland og den tredje verda. Det var ei interesse som arbeidarrørsla ikkje var åleine om, men frigjeringa av gamle koloniområde vekte særleg sympati og solidaritetskjensler på venstresida. I samarbeid med andre opplysningsforbund i Norden orienterte AOF seg mot prosjektarbeid i utviklingsland. Tanganykia var det første området, seinare kom prosjekt i Portugal, Spania og Egypt. I 1963 vart *Arbeiderbevegelsens*

²⁴ Årsmeldingar, AOF, 1977.

²⁵ Bull, 1982, s.130.

²⁶ *Fakkelen*, nr. 4, 1981.

²⁷ *Fakkelen*, nr. 1, 1979. Sjå og innlegg frå Norges Kristne arbeideres forbund i *Fakkelen*, nr. 1 og nr. 2, 1979.

²⁸ *Fakkelen*, nr. 2, 1982. Jmf. Kokkvoll, 1981, Gregersen i *Fakkelen* 2/1979, Frotjold i *Fakkelen* 4/1981.

²⁹ *Fakkelen*, nr. 2, 1982.

Solidaritetsfond oppretta med formål å støtte folkerørsler og institusjonar i utviklingsland i arbeidet for å bygge demokrati og auke velferda.³⁰

I 1976 vart det gjort ein avtale mellom Direktoratet for Norsk Utviklingshjelp (NORAD) der AOF fekk 1,5 mill. kroner for å drive med informasjon om utviklingshjelp og integrere denne i den faglege tillitsmannskoleringa, i lags- og foreiningsarbeidet og i den utoverretta verksemda. Som ledd i avtalen kom det også i stand studieturar til Tanzania for faglege tillitsmenn.³¹

Det nordiske samarbeidet mellom arbeidaropplysningsforbunda vart også styrkt i desse åra. Det skjedde gjennom felleskonferansar, utarbeiding av felles nordiske kulturprogram og konkret samarbeid om musikk, språkopplæring, nordisk TV-satellitt og samanliknande studiar av den faglege studieverksemda. I 1974 oppretta dei nordiske forbunda eit nordisk sekretariat som resulterte i samarbeidsorganisasjonen *AOF i Norden*. Endeleg kom det også i gang ein nordisk AOF-skole som arrangerte det første kurset i 1980.³²

37.5 Studiearbeid

Sidan AOF var bygd på store medlemsorganisasjonar, gikk mye av aktiviteten føre seg i regi av desse. Mange dreiv eit vidfamnande studiearbeid, og kva som var fagleg, politisk eller allment studiearbeid overlappar. Om vi ser på kven som arrangerte studiearbeidet, får vi dette bildet:

Tabell 37.1 Studieringar, kveldsskolar, kurs (tre dagar eller meir) og førelesingsrekkjer fordelt på arrangørgrupper. Tal på tiltak

År	Partilag, kvinnelag	AUF	Fagforbund, TWI	AOF og AOF-for.	Andre ³³	Sum tiltak
1960-61	92	184	1.779	503	411	2.969
1964-65	402	187	1.242	1.792	521	4.144
1969	179	145	1.337	4.709	651	7.021
1973	228	41	1.495	9.780	411	11.956
1977	318	83	2.209	16.686	816	20.112
1981	1.711	623	6.499	21.187	476	30.496

Kjelde: Årsmeldingar frå AOF.

Det tydelege mønsteret vi kan lese ut av denne tabellen er at AOF-foreiningane overtok meir og meir av studiearbeidet. I 1960–60 arrangerte foreiningane berre sjettedelen av alle tiltak, men i 1981 heile to tredjedelar. Fagforbunda hadde 60 prosent av tiltaka i 1960 – 61, men sjølv med auka aktivitet omkring 1980, arrangerte dei da berre 21 prosent av tiltaka. Aktiviteten i partilag og kvinnelag varierte med ymse politiske kampanjar, men studieaktiviteten var relativt liten. Vi ser også at den låge

³⁰ Årsmeldingar, AOF; Østhagen i *Fakkelen*, nr. 8, 1981.

³¹ Årsmelding, AOF, 1976.

³² Østhagen i *Fakkelen*, nr. 8, 1981.

³³ Norsk Folkehjelp, Arbeidernes Avholdslag, Arbeidarsangkor, Framlag og samvirkelag. Frå 1967 også Norges Blindforbund og frå 1973 Norsk Vanførelag. Av desse hadde Norsk Folkehjelp størst aktivitet.

studieaktiviteten i ungdomslaga i etterkrigsåra heldt fram. I forhold til mellomkrigstida er dette den mest særmerkte endringa: I slutten av 1930-åra hadde AUF halvparten av alle studieringane i AOF, men i 1970-åra arrangerte ungdomslaga i somme år under ein prosent av alle studietiltak. Med unntak av eit lite oppsving omkring 1980 (med omkring 600 studieringar), kom talet på studieringar i AUF aldri opp på nivået frå 1930-åra.

37.5.1 Studieringar og kveldsskolar

Den vanlege studieforma var studiesirklar, men utover i 1970-åra vart kveldsskolar meir vanleg. Men skilnaden mellom studiering og kveldsskole var meir proforma enn reell. Overgangen var ”reint teknisk på grunn av de kommunale tilskott”, forklarte årsmeldinga i 1974. Truleg var det altså lettare å få tilskott frå kommunen til kveldsskole enn til studiering. Men alt frå 1972 var studiering og kveldsskole likestilt når det gjaldt statsstøtte, og skiljet var da i praksis oppheva, sjølv om departementet heldt på det i statistikken. Utviklinga gikk mot at den lærarstyrte undervisninga, studiering med lærar eller kveldsskole, vart mest einerådande ved midten av 1970-talet. I 1977 følgde 94 prosent av deltakarane ein studiering eller kveldsskole med lærar, og årsmeldinga karakteriserte dette som både gledeleg og naturleg. Det var særleg kvinner som valde den lærarleia undervisning. I studieringar utan lærar var derimot opp til $\frac{3}{4}$ av deltakarane menn. Men ei forklaring til denne kjønnskilnaden er at menn og kvinner ikkje berrre hadde ulike preferansar, men at det også var ei skeivrekuttering til dei ulike studietiltaka. Kvinnene utgjorde fleirtalet i den allmenne og mest skoleretta vaksenopplæringa. Georg Lieungh hevda at studieringemetodikken berre unntaksvis var tatt i bruk på dette området. ”Læreren har liksom alltid hatt sin selvskevne plass der”.³⁴ Men i den interne opplæringa, der menn var i fleirtal, var det altså mindre bruk av lærar.

Etter 1977 snudde utviklinga, som vist i kap. 34. Departementet oppmoda av økonomiske grunnar til billigare studieformer og endra tilskottsreglane slik at det vart meir økonomisk gunstig å drive studiering utan lærar. AOF støtta omlegginga – det var jo Arbeidarpartiet som styrte - og vedgjekk også at dei kunne ”drive billigere dersom vi får muligheter for det”. Tvert imot tidlegare utsegner argumenterte AOF no positivt for å drive studiearbeid utan lærar, det var nemleg i samsvar med det tradisjonelle idealet om sjølvlæring og lova sitt krav om deltakarstyring.³⁵ Georg Lieungh hevda i 1979 at den

”sterke veksten i statsstøtten til lærerlønningene i studieringane kan ha ført til en skjev utvikling i voksenopplæringen. ... skjevheten har ligget i valget av arbeidsformer – og bruken av lønnet lærerhjelp. ... Invasjonen av lærere har utvilsomt ført til at i for mange tilfelle er det opprinnelige utgangspunktet, studieringen, mer blitt erstattet av den lærerstyrte kursformen”.

Utviklinga av vaksenopplæringa hadde gått for langt i retning av den konvensjonelle klasseromsmetodikken, meinte Lieungh. Organisasjonane plagierte skoleverket i staden

³⁴ *Fakkelen*, nr. 3, 1979.

³⁵ Årsmeldingar. AOF, 1980 og 1981;

for å vere eit pedagogisk alternativ.³⁶ Men med slike argument gjorde også Lieungh det til ein dyd at DNA-regjeringa ville stoppe veksten på vaksenopplæringsbudsjettet. AOF førte an i den massive overgangen til studieringar utan lærar, og i 1981 var utviklinga kome så langt at 39 prosent av alle deltok i studieringar utan lærar. Det var ein større prosentdel enn i dei fleste andre studieforbund og organisasjonar. Slik tilpassa organisasjonen seg endra økonomiske rammevilkår og demonstrerte at staten og pengane hadde ei sterk styrande hand i det frivillige studiearbeidet.

37.5.2 Universitetssirklar

Som eit av dei største studieforbunda var det naturleg at AOF også engasjerte seg i høgre utdanning. Folkeuniversitetet var aktiv på dette området alt i 1960-åra, og først i 1971 er universitetssirklar nemnd for første gong i årsmeldingane til AOF. 34 sirkclar kom i gang med 600 deltakarar som fordelte seg på tretten sirkclar i førebuande prøve i filosofi, like mange i demokrati og samfunnsplanlegging og åtte i emnet religion. Aktiviteten vart meir enn dobla fram mot 1974, men så gikk det tilbake igjen. I 1977 var det berre elleve universitetssirkclar i gang. Året etter heitte det studiering på høgre nivå, og 101 slike vart registrert med 2.343 deltakarar. Men i følgjande år vart det igjen færre studieringar på høgre nivå, og AOF vart aldri noen konkurrent til Folkeuniversitetet på dette området.

37.5.3 Kurs og førelesingar

Fagforbunda tok i bruk alle studieformer, men gjorde særleg bruk av brevkurs, og studieringane i fagorganisasjonen var oftast organiserte som brevvingar. Hovudprodusent av kurs var Folkets brevskole som var ein av medlemsorganisasjonane i AOF. Men fleirtalet av registrerte deltakarar i fagforeiningar og fagforbund finn vi på andre typar kurs som tok i bruk fleire arbeidsmåtar. Om lag halvparten av alle deltok i korte kurs under tre dagar. Denne kortkursverksemda var ei form for investering for arbeidarrørsla. For dei korte kursa fekk ikkje offentleg støtte og ”representerte en stor økonomisk belastning”. Utgiftene til kursverksemda vart i stor grad dekte av midlane frå Opplysnings- og utviklingsfondet.³⁷

Også kursaktiviteten tok seg opp i 1970-åra, men stagnerte på mellom 50.000 og 60.000 deltakarar. Studieringane derimot kunne skilte med over 200.000 deltakarar etter innføring av Lov om vaksenopplæring. I forhold til studieringen tapte altså kursverksemda terreng, og det er dette som forklårar at fagorganisasjonen organiserte relativt færre tiltak.

I tillegg til kurs og studieringar var foredrag eller førelesingar tradisjonelt mye nytta i arbeidarrørsla. Foredrag var vanlege innslag på kurs, og AOF-foreiningane tilbydde særskilde førelesingskurs eller førelesingsrekkjer. Som vi har sett før, hadde undervisning gjennom foredrag lange tradisjonar i arbeidarrørsla. Fordelinga mellom studieformene går fram av denne tabellen:

³⁶ *Fakkelen*, nr. 3, 1979.

³⁷ Årsmeldingar, AOF, 1974.

Tabell 37.2 Deltakarar fordelt på ulike studieformer

	1960/61	1964/65	1969	1973	1977	1981
St.ring., kveldsskole	29.735	48.985	96.353	136.788	216.045	225.570
St.ring på høgre nivå	-	-	-	1.054	179	1.104
Foredrag, førelesing	1.926	1.107	1.944	3.075	3.727	-
Kurs over ei veke	1.760	2.530	5.656	11.366	12.991	10.316
Kurs under 3 dagar	8.074	11.481	9.510	43.520	36.203	47.263
Totalt deltakarar	41.195	64.103	104.674	195.803	269.145	284.253

Kjelde: Årsmeldingar frå AOF.

37.5.4 Kjønns- og aldersfordeling

Deltakinga i den faglege skoloringa var svært kjønnskeiv. I alle studieformer var menn desidert i fleirtal, og det gjaldt særleg på kurs og i brevringar. Det avspeglar dels den skeive kjønnsfordelinga i noen fagforbund, men først og fremst at fagleg skoloring var noe for menn. Berre i dei mest kvinnedominerte fagforbunda utgjorde kvinnene eit fleirtal i studiearbeidet.

Ser vi på deltakinga studiearbeid i regi av AOF-foreiningane finn vi eit anna mønster. I desse var det færre brevringar og mindre kursverksemd. Mesteparten av aktiviteten var organisert som studiering eller kveldsskole, og på desse var kvinnene i fleirtal. Kjønnsfordelinga følgde her det allmenne mønsteret for opplysningsorganisasjonen som viste at kvinner deltok mest i den allmenne vaksenopplæringa. Men på kursa i AOF-foreiningane var det flest menn.

Statistikken i AOF har berre spreidde opplysningar om alder på deltakarane, og det finst ingen fullstendig rapportering eller kartlegging av alder. Ei undersøking av 375 studieringar i 1960–61 (som dekte berre 13 prosent av alle deltakarane i studieringar) kom fram til at fjerdeparten var under 25 år, og 40 prosent var under 30 år. Tilsvarende undersøkingar ved midten av 1960-talet kom fram til om lag same resultat. Aldersfordelinga mellom deltakarane med oppgitt alder var slik:

Tabell 37.3 Aldersfordeling 1964–66 i eit utval av studieringar. Prosent.

	1964/65: 974 studieringar	1965/66: 911 studieringar
Under 20 år	20	23
20 – 29 år	18	23
30 – 49 år	45	41
50 – 69 år	16	13

Kjelde: Årsmeldingar frå AOF.

Vi ser at svært mange av deltakarane var i alderen 30–49 år. Det var i denne alderen at arbeidaren vart tillitsmann: 86 prosent av tillitsmennene i byrjinga av 1960-talet var i

alderen 31–60 år.³⁸ Tillitsmannsopplæringa som spela ei stor rolle i AOF, var nettopp for dei som skulle bli eller alt var tillitsmann.³⁹ Studieaktiviteten var altså særleg stor i den alderen da skoloring for tillitsverv var aktuelt. Deltakinga minka sterkt frå 50-årsalderen viser desse undersøkingane frå 1960. Men det er truleg at det absolutte talet på eldre deltakarar var stigande utover i 1970-åra, for AOF var svært aktive i å tilby kurs og kulturarrangement for eldre og pensjonistar.

37.5.5 Emne

Statistikken over emnefordelinga er også ufullstendig ved at ikkje alt studiearbeid vart plassert på emne, og emnekategoriene varierer noe. For 1960-åra viser årsmeldingane dette bildet:

Tabell 37.4 Fordeling av studieringar og kveldsskoleklassar på emne. Prosent.

	60/61	61/62	62/63	64/65	65/66	1967	1968
Organisasjon og arb.plass	62	44	66	19	35	27	33
Samfunnsfag, helsespørsm.	20	29	21	29	19	10	15
Økonomi, ind., næringsliv	1	4	1	3	2	5	2
Allmennfag	2	3	3	6	8	13	11
Språk	4	8	4	12	8	10	8
Litter., forming, film, teater	11	7	6	6	6	9	7
Musikk				1	1	2	2
Teknikk, fritid og yrkesoppl.				24	21	24	23
Sum fordelt på emne	2343	1417	2619	3221	4040	4882	6634

Kjelde: Årsmeldingar frå AOF. Statistikken omfattar dei fleste, men ikkje alle tiltak.

Vi ser store variasjonar frå år til år, noe som heng saman med satsing på visse tiltak. Emnekategorien *Organisasjon og arbeidsplass* har flest deltakarar og dekkjer m.a. fagorganisasjonens studiearbeid. I 1960–61 var det ei stor satsing på det lokale faglege opplysningsarbeidet med aksjonen ”Møte med fagforeningen”. Over 1.100 studieringar var i arbeid med dette kursopplegget. I 1962–63 var det ein tilsvarende aksjon for brevkurset ”Søkelys på organisasjonen”, og 2/3 av deltakarane finn vi derfor under hovudemnet Organisasjon og arbeidsplass.

Hovudemnet samfunnsfag har somme år over fjerdeparten av deltakarane, men det reflekterer særleg mange kurs i førstehjelp som Norsk folkehjelp arrangerte.

Ein allmenn tendens er vekst i studieringar innafor allmennfag der særleg handelsfag hadde mange deltakarar. Språkkursa var og ettertrakta, og dei fleste gjaldt opplæring i engelsk. Dei typiske hobby- og fritidsretta kursa var og i vekst. Sykurs utgjorde den største gruppa her.

³⁸ Gjengaar, Lund og Ruch, 1981.

³⁹ ¾ av deltakarane på Fagleg grunnkurs hadde eller hadde hatt tillitsverv. Etter opplæringa var det 85 % som fekk tillitsverv, i følge ei undersøking av tillitsmannsopplæringa i 1976 (Gjengaar, Lund og Ruch, 1981).

Frå 1969 til 1975 har AOF statistikk over emnefordeling på tolv emnekategoriar. Statistikken skilde dessutan i noen år ut eksamensretta kurs, dvs. kurs med sikte på eksamen i grunnskole, handelsskole, yrkesskole eller gymnas. (Kurs inkluderer her det som tidlegare vart kalla kveldsskolar.) Vi kan rekne med at plassering på eit kurs etter emne kan vere noe vilkårleg og skjønnsmessig, men at vurderingane neppe endra seg mye over desse sju åra. Tabellen nedanfor vil derfor vise utviklingstendensar.

Tabell 37.5 Fordeling av deltakarar på emne i studieringar og kveldskurs. Prosent.

	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975
1. Filosofi, religion, psykologi	1	3	2	2	1	1	2
2. Språk	10	13	9	11	13	20	19
3. Litteratur	1	1	0	1	0	0	0
4. Musikk, bildekunst, teater, film	3	6	8	11	7	6	7
5. Historie, geografi	1	1	0	1	1	1	1
6. Samf.kunnsk. rettslære	15	6	31	10	14	13	17
7. Heim og familie	10	10	5	6	3	5	5
8. Org.arbeid, pedagogikk	14	14	4	8	19	13	8
9. Teknikk, industri, transp.	5	5	5	6	5	6	5
10. Økonomi, næringsliv	10	10	6	5	3	7	8
11. Realfag, naturkunnskap, helsestell, idrett	21	17	6	15	14	7	6
12. Forming, praktiske kurs	21	22	17	17	17	21	23
13. Eksamenskurs	-	-	10	9	4	-	-
Tal st.ring. og kveldskurs	6.641	.671	9.420	9.950	11.282	13.442	13.483
Tal deltakarar	87.075	96.353	116.162	121.199	136.005	154.175	161.359

Kjelde: Årsmeldingar frå AOF.

Ei markert endring i desse åra er at språkkursa vart stadig meir populære. Femteparten av deltakarane i studieringar og kveldskurs tok språkopplæring midt på 1970-talet, og i absolute tal auka deltakinga i språkkurs frå vel 8.000 til 30.000. Deltakinga i emnekategorien samfunnskunnskap og rettslære svinga noe, men viste ein stigande tendens. Denne utgjorde ein eksepsjonell stor del i 1971 (31 prosent) som skuldast at det vart avsett 0,5 mill. kroner av partistøtta til studiearbeid. Samarbeidet med DNA resulterte i ein ”markert forsterkning i innsatsen på feltet politisk studiearbeid”, fortel årsmeldinga, og statistikken viser ei dobling av tiltak i partilag og kvinnelag i forhold til året før. Seinare var det særleg emnet alderdomsspørsmål som gjorde at denne emnekategorien fekk mange deltakarar. I absolute tal vart det dobbelt så mange deltakarar i formingsfag og praktiske kurs, dvs. dei typiske hobby- og fritidsretta kursa. Desse kursa utgjorde i første halvdel av 1970-talet den største emnegruppa med vel femteparten av deltakarane midt på 70-talet. Emnekategorien musikk, bildekunst, teater og film viste også vekst. Men kursa innafør økonomi, næringsliv, realfag, naturkunnskap, helsestell og idrett fekk noen år færre deltakarar. Det tradisjonelt store emneområdet organisasjonsarbeid og

pedagogikk stagnerte om ein ser på deltakartal. Vi merkar oss også at litteratur og historie – som var store og viktige emne i mellomkrigstidas arbeidaropplæring – vart studert at svært få i første halvdel av 1970-talet. Kultursatsinga gav følgjeleg lite utslag på kursstatistikken.

Dessverre følgde ikkje AOF opp denne emnestatistikken etter 1975, og Statistisk sentralbyrå klassifiserte kursa i berre grove kategoriar som ikkje kan samanliknast med den gamle emnefordelinga. Vi veit derfor lite om endringar i emnepreferansar etter at lova tok til å gjelde.

37.5.6 Økonomi

AOF stod i ei særstilling mellom opplysningsorganisasjonane og studieforbunda ved at forbundet hadde mange og store medlemsorganisasjonar som kunne gi tilskott til opplysnings- og studiearbeid. I tillegg kom pengar frå Opplysnings- og utviklingsfondet, og direkte eller indirekte fekk AOF økonomisk støtte frå store delar av norsk samfunns- og arbeidsliv. Ekstra innsats i studiearbeidet kunne settast inn gjennom tilskott frå ymse jubileumsfond og partistøtte. Den einskilde deltakar betalte naturlegvis også noe, men det kunne variere alt etter kva opplæring det gjaldt og kven som var arrangør eller tilbydar.

Men hovudfundamentet for studiearbeidet var statstilskottet og lokale tilskott frå kommunar og fylke. Etter kvart som organisasjonen vart utbygd, fekk AOF pengestøtte frå fleire kommunar. Men enno i 1967 var det berre 60 kommunar og 7 fylke som gav tilskott, og ei hindring for mange var § 23 i Kommunelova og § 25 i Lov om fylkeskommunar som sette forbod mot løyvingar til politiske organisasjonar. Desse paragrafane som somme stader vart brukte mot AOF, vart oppheva i 1970-åra. I 1977 fekk AOF tilskott frå 269 kommunar, dvs. frå mest alle der det fanst etablerte AOF-foreiningar. I tillegg kom pengestøtte frå fylka, men denne utgjorde i alle år ein mindre sum enn kommunestøtta. Begge stagnerte på om lag same kronebeløp i slutten av 70-åra. Det var ingen lovpålagte plikter for kommunar og fylke til å støtte vaksenopplæringa i regi av organisasjonar, og dei lokale løyvingane varierte mye og ikkje alltid i samsvar med aktiviteten.

Derimot steig den statlege støtta i takt med aktiviteten, det låg jo i omlagløyvingsprinsippet. I slutten av 1960-åra rekna AOF med at statsstøtta dekte om lag 30 prosent av utgiftene til opplæringstiltak.⁴⁰ I 1970 utgjorde statsstøtta om lag det dobbelte av støtta frå fylke og kommunar. Men så steig statstøtta raskt, og no også fordi tilskottsprosenten auka til 65 og så til 80 etter Lov om vaksenopplæring.

Statstilskottet var først og fremst ein funksjon av deltakartalet, slik systemet fungerte, men vi ser av tabell 37.6 at AOF fekk ein mindre del av statstilskottet enn deltakartalet skulle tilseie. Det skuldast neppe at AOF dreiv billegare enn andre organisasjonar, men heller at AOF hadde stor kortkursverksemd som ikkje var statsstøtta. Tabellen viser elles at AOF si dominerande stilling i vaksenopplæringa minka, eit resultat av at fleire

⁴⁰ Årsmeldingar AOF, 1968 og 1969.

organisasjonar og studieforbund fekk tilskottsrett og at noen som t.d. sang- og musikkorganisasjonane, auka deltakinga relativt sterkt.

Tabell 37.6 Offentlege løyvingar til AOF, og statstilskott i prosent av samla statstilskott til vaksenopplæring i regi av organisasjonane. 1000 kr.

	Stat	Fylke	Kommunar	% AOF fekk av statstilskott	% AOF hadde av deltakar
1963 – 64	367	?	?	16	?
1967	2.885	144	637	40	?
1970	4.976	528	2.127	33	33
1973	13.327	1.301	4.678	32	36
1976	20.553	2.896	7.504	28	35
1977	29.253	5.428	8.460	25	32
1978	59.661	6.599	12.156	27	31
1979	64.106	6.486	9.845	24	30
1980	68.860	4.120	6.290	24	29
1981	58.483	4.638	9.217	20	24

Kjelde: Årsmeldingar frå AOF.

38 FOLKEUNIVERSITETET

I slutten av 1950-åra hadde Friundervisninga diskutert livlig målsettinga for arbeidet og pedagogisk skoloring av lærarane. Undervisninga hadde hittil blitt drive med stor grad av idealisme og entusiasme. Men med innføring av lønn for undervisning, tilsetting av fastlønna leiarar og ikkje minst ein kraftig ekspansjon i verksemda vart kravet større til profesjonell dugleik. Den opphavlege forankringa i Studentarsamfunnet vart for snever. Friundervisninga stod overfor eit veksande behov for vaksenopplæring i samfunnet, og Universitetet i Oslo oppretta eit kontor for opplysningsarbeid og sette i gang seminar i vaksenpedagogikk. I denne situasjonen ønskte fleire i Friundervisninga ei nyorganisering, og våren 1961 fekk det gamle styret mistillitsvotum. Ein ny organisasjon tok deretter form; fleirtalet i styret vart heretter oppnemnd etter innstilling frå Universitetet, lærarane og skolerådmannen i Oslo og fekk forlenga funksjonstid frå eitt til to år. Studierektor fekk tittel som rektor med ansvar for den pedagogiske leiinga av Friundervisninga. Leiarane for fagseksjonane som før var valde tillitsmenn, vart tilsette etter søknad. Friundervisninga gjekk med denne nyorganiseringa over frå å vere ei lærarforeining til å bli ein serviceorganisasjon for vaksenopplæringa.¹ Organisasjonen gjennomgikk i førstning av 1960-talet ei profesjonalisering som gjenspeglar seg i ein ny administrasjon, satsing på marknadsføring og pedagogisk skoloring og rettleiing av lærarar. Same tendensane kom også i andre opplysningsorganisasjonar, men friundervisninga førte an i å utvikle vaksenundervisning til ein profesjon. Gjennombrøtet for profesjonaliseringstendensane tidfestar Hallgjerd Brattset til 1962, altså som resultat av nyorganiseringa.² Med denne vart Friundervisninga ein viktig aktør også i høgre utdanning, og organisasjonen tok konsekvensen av det i 1964 og skifta namn til Folkeuniversitetet.

38.1 Ekspansjon

Nyorganiseringa vart etterfølgt av ein sterk ekspansjon i aktivitet og tiltak. Utviklinga fell saman med den generelle utdanningsekspløsjonen. Skoleverket greidde ikkje å skaffe plass til alle som ønskte seg inn på vidaregåande og høgre utdanning. Folkeuniversitetet kom til å supplere skoleverket og hadde alt frå slutten av 1950-åra byrja med kveldsrealskole og kveldsgymnas. Det var i denne første tida utanfor reglane å gi statsstøtte til eksamensretta undervisning, men departementet gav stillteiane etter, heiter det frå friundervisninga i Tromsø.³ Frå 1964 kom gymnastilbod for vaksne som ville gjennomføre utdanning på kortare tid enn tre år. Gjennom innføring av del-eksamensordning til eksamen artium i 1968 opna det så seg nye mulegheiter for vaksne som ikkje kunne eller ville studere på heiltid eller på dagtid – og nye mulegheiter for tilbydarane. Folkeuniversitetet gikk da bort frå dei fullstendige artiumskurs til å tilby individuelle artiumskurs som tok eleven gjennom gymnaspensumet i eitt fag i løpet av

¹ Knut Dahl Jacobsen i *Studentersamfundets Fri Undervisning 100 år*, 1964, s. 112 ff.

² - *Over hele landet*, 1988, s. 84. Brattset var rektor ved Friundervisninga i Oslo 1961-77, og stod altså sjølv i spissen for den profesjonaliseringa som skjedde.

³ - *Over hele landet*, 1988, s. 53.

eitt år og førte fram til deleksamen.⁴ I samarbeid med Norsk Korrespondanseskole og NKI-skolen dreiv Folkeuniversitet fleire stader med kombinert undervisning eller korrespondansegymnas med støtteundervisning.⁵ Noen stader var det tilbod om undervisning for handelsskole, elementærteknisk skole, arbeidsleiar skole, bedriftsleiar skole o.a.⁶ Språkopplæring som tradisjonelt hadde hatt stor plass, fekk ein ny oppsving gjennom engelskkurset START frå 1972.⁷ I noen tilfelle var det Folkeuniversitetet som gikk føre det offentlege med å sette i gang undervisning innafor skoleverkets ansvarsområde. Det offentlege kom etter som t.d. i Tromsø der fylket og kommunen overtok undervisninga for realskole, niårig skole og gymnas som FU hadde sett i gang. ”Det innebar muligens visse fordeler ved tilsetting og utnytting av skolens lærerkrefter. Men det skal innrømmes at vi følte en viss bitterhet ved å bli fradiktert tiltak der vi hadde registrert behovene og gjort nybrottsarbeidet”, fortel leiaren for Friundervisninga i Tromsø.⁸

Frå 1950-åra hadde hobby- og praktiske fag vunne innpass i Friundervisninga. Denne utviklinga heldt fram, og Folkeuniversitetet kunne tilby eit stadig større spekter av slike kurs. ”De praktiske fag har forfleret seg. Fritids- og hobbykursene er blitt mer og mer populær”, heiter det i jubileumboka for Friundervisninga i Trondheim.⁹ Den store veksten i kurs og deltakarar frå slutten av 1960-åra, gjaldt også slike kurs. Kanskje dette gjenspeglar noe som ofte viste seg karakteristisk for vaksenopplæringa, nemleg at auka aktivitet og etterspørsel på eitt område gikk hand i hand med vekst på andre. Meir formell utdanning førte til auka etterspørsel etter hobby- og fritidsretta kurs. Men kva kurset skulle brukast til og kva nytte det hadde, var utanfor ideologien til Folkeuniversitetet:

”Friundervisningen diskriminerer ikke mellom ’nyttige’ og andre typer studie-sirkler og kurs. Det som er meningsrikt for én person å lære, ansees kanskje av en annen person mindre viktig eller mindre viktig. Men hvert menneske har rett til å lære hva som helst uansett andres vurdering. Dette er Friundervisningen retningslinje. Friundervisningen er partipolitisk og ellers ideologisk nøytral og uavhengig, og har voksenundervisning som eneste hensikt.”¹⁰

38.2 Orientering mot høgre utdanning

Den mest markerte endringa i aktiviteten til Folkeuniversitetet var orienteringa mot høgre utdanning. På mange måtar var denne utviklinga ein konsekvens av opplysningsideen om å spreie kunnskap og forskingsresultat og at dei privilegerte skulle dele kunnskapen sin med dei ikkje-privilegerte. Friundervisninga var ein av dei fremste representantar mellom opplysningsorganisasjonane for denne haldninga og ønskte at universitetet skulle engasjere seg i større grad i folkeopplysning og vaksenopplæring.

⁴ *Friundervisningen i Trondheim, 1914–1974*, 1974, s. 42.

⁵ - *Over hele landet*, 1988, s. 44.

⁶ *Friundervisningen i Trondheim, 1914–1974*, 1974, s. 42.

⁷ *Folkeuniversitetet i Hedmark 1972–1992*, 1992, s. 5; - *Over hele landet*, 1988, s. 115 ff.

⁸ Henry Ovanger i - *Over hele landet*, 1988, s. 54.

⁹ *Friundervisningen i Trondheim 1914–1974*, 1974, s. 41.

¹⁰ *Friundervisningen i Trondheim 1914–1974*, s. 46.

Departementet hadde og alt i 1956 utarbeidd reglar for at opplysningsorganisasjonane kunne arbeide med universitetssirkklar. Føremålet for slike var å ”utbrede og utdype kjennskapet til forskningens metode og resultater”.¹¹ Det var desse positive haldningane til folkeleg opplysningsarbeid frå styresmaktene si side og einskildpersonar ved universiteta som gjorde det muleg at Folkeuniversitetet kunne starte universitetssirkklar og tilby kurs på høgare nivå, for lærarane måtte hentast utanfrå. Sett i eit internasjonalt perspektiv kom dette relativt seint inn i norsk vaksenopplæring. Frå tidlegare kapittel veit vi at t.d. universiteta i England lenge hadde engasjert seg i vaksenopplæring, og tiltaka til Folkeuniversitetet i 60-åra hadde nettopp dei engelske ”extra-mural classes” som mønster.¹²

Dei første kursa på høgre nivå gjaldt undervisning med tanke på førebuande prøve i filosofi. Desse starta hausten 1965 på seks stader med 350 studentar i alt. Talet vart fordobla alt året etter, og i byrjinga av 70-åra var det kurs til førebuande filosofieksamen på omkring 30 stader med godt og vel 1.000 deltakarar årleg. I 1967 vart det starta nye kurs med undervisning på grunnfagsnivå. Dei første grunnfaga gjaldt språk og pedagogikk, seinare kom ei rekkje andre fag med i tilboda frå Folkeuniversitetet. I byrjinga av 1970-talet var det på området høgre utdanning at deltakinga auka raskast.

Mange universitetsfolk var kritiske til denne desentraliserte undervisninga og at opplysningsorganisasjonar som FU skulle drive eksamensretta undervisning på høgre nivå. Men det var eit press frå mange distrikt i å få slik undervisning, og styresmaktene var positive. I desse åra vart distriktshøgskolane oppretta, og trenden i tida var absolutt positiv til å opprette desentraliserte og alternative tilbod innafor høgre utdanning. Universitetssirkklar vart noen stader ein faktor i kampen om nye universitet og høgskolar. Dessutan skapte innføring av 9-årig skole og veksten av vidaregåande skolar behov for vidareutdanning av lærarar. Universitetssirkklar vart dermed også dratt inn i kampen for lokale vidareutdanningstilbod for lærarar. Spreidde statistiske opplysningar viser nettopp at mange av deltakarane var lærar, det gjaldt t.d. for 1/3 i 1972.¹³

Universiteta måtte bøye seg for denne utviklinga, og Det akademiske Kollegium ved Universitetet i Oslo gjorde i 1969 dette vedtaket:

”Universitetet påtar seg ansvaret for kursene på universitetsnivå i distriktene ved gjennom Avdeling for opplysningsvirksomhet å godkjenne lærerne og det faglige opplegg, mens Folkeuniversitetet tar seg av det praktiske arrangement, rekruttering av deltakere og økonomi.”¹⁴

Universiteta i Bergen og Trondheim gikk inn for ein tilsvarande praksis. Dermed var det formelle grunnlaget for samarbeidet avklåra slik at universiteta måtte godkjenne kurset og lærarkreftene. Som oftast var det lærarane ved universiteta som tok på seg den desentraliserte undervisninga.

¹¹ Kåre Hoel i – *Over hele landet*, 1988, s. 106.

¹² Udjus i – *Over hele landet*, 1988, s. 29.

¹³ Kåre Hoel i – *Over hele landet*, 1988, s. 109 og 111.

¹⁴ Her sitert frå Kåre Hoel i – *Over hele landet*, 1988, s. 110.

Ein viss motsetnad og konkurranse møtte Folkeuniversitetet også frå dei nye distrikthøgskolane. For mange meinte at det var desse som skulle ta seg av behovet for lokal og desentralisert høgre utdanning. Ein universitetskomité (Solstrand-komiteen) hevdta at Folkeuniversitetet berre burde få arrangere eksamensretta universitetssirkular på stader der det ikkje fanst distrikthøgskolar. Stortingsmelding 17 (1974–75) om vidare utbygging og organisering av høgre utdanning såg det prinsipielt slik at distrikthøgskolane skulle ha ansvaret for eksamensretta og kompetansegivande undervisning innafor regionen. Opplysningsorganisasjonane skulle ta opp undervisning som ikkje førte fram til eksamen, arrangere korte kurs, konferansar og universitetssirkular. Men Folkeuniversitetet protesterte mot å bli avgrensa frå denne marknaden, og både storting og departement understreka da at opplysningsorganisasjonane kunne drive med høgre utdanning slik som dei også kunne ta på seg oppgåver som låg innafor skoleverkets område elles.¹⁵ Lov om vaksenopplæring i 1976 sa lite om høgre utdanning anna enn at ”etterutdanning ved høgre utdanningsinstitusjoner” vart definert inn under lova. Departementet overlet til dei regionale høgskolestyra å godkjenne studieringar på høgre nivå, vurdere behovet for eksamensretta tilbod og gi løyve til å sette i gang slike studieringar.¹⁶

Forholdet mellom Folkeuniversitetet og andre aktørar hadde dermed preg av både konkurranse og samarbeid. I sjølve opplysningsideologien låg ei verdsetting av samarbeid, for det var ei felles sak både organisasjonane og skoleverket arbeidde for. Folkeuniversitet hadde ingen primær eigeninteresse i den forstand at det ikkje hadde noen ideologi å propagandere for, og dei aktive medlemmene var idealistar som deltok og arbeidde frivillig og med ein god porsjon optimisme og pågangsmot. Ein av aktørane skildra dette slik i 1988:

”Med studiearbeid og kurs skulle landet bygges. Hele Norge ble litt etter litt vårt! Vårt mål var å gjøre noe med ett av tidens viktigste kulturproblemer: Å få folk til å gjøre noe selv i tiden mellom arbeidstid og sengetid, og å aktivisere de hjemmевærende husmødre som var en stor gruppe den gang. FU skulle for alvor rykke inn i landets kulturliv og fordele godene. I tillegg til nye provinser for FU skulle vi gjøre undervisningen hyggelig, effektiv, interessant og nyttig.”¹⁷

Sjølv om studierektoren i Tromsø kjende ”en viss bitterhet” over at det offentlege hausta der Folkeuniversitetet hadde sådd, var konklusjonen på 80-talet at tilhøvet ”er ikkje lenger preget av arbeidsdeling eller konkurranse, men av samarbeid”.¹⁸

Folkeuniversitetet samarbeidde og godt med private institusjonar om høgre utdanning. Eg har nemnd brevskolane, og eit anna døme er samarbeidet mellom Friundervisninga i Trondheim og Bedriftsøkonomisk institutt i Oslo (BI). Dette byrja i 1966 som ein toårig

¹⁵ St. meld. nr. 17, 1974-75; Kåre Hoel i – *Over hele landet*, 1988.

¹⁶ Forskrifter til Lov om vaksenopplæring, 1977.

¹⁷ Jan Eidi i – *Over hele landet*, 1988, s. 33 ff.

¹⁸ – *Over hele landet*, 1988, s. 55.

kveldsskole som førte fram til bedriftsøkonomisk eksamen. Men etter at privatskolelova vart vedtatt i 1970, organiserte Friundervisninga desse studiane som privat skole.¹⁹

1960-åra var starten på ein gullalder for vaksenopplæringa og for Folkeuniversitetet, og utviklinga toppa seg på syttitalet, ”spesielt når det gjaldt statsstøtten”.²⁰ I 1960-åra vart Folkeuniversitetet den største opplysningsorganisasjonen målt etter talet på deltakarar og hadde åleine 40 prosent av alle deltakarane på slutten av tiåret. Men seinare var det andre som ekspanderte meir, og i 1980 var andelen minka til 23 prosent, eller i absolutte tal vel 200.000 deltakarar. AOF hadde da overtatt leiinga når det gjaldt deltakarar, men Folkeuniversitetet hadde eit relativt større undervisningstimetall enn dei fleste andre organisasjonar. Det var mest åleine om å arrangere universitetssirklar. Deltakinga i desse nådde eit toppunkt ved midten av 70-talet med ca. 18.000 deltakar, derav 16.500 i FU sine sirklar.²¹

I løpet av 1970-åra kom kvinnene til å utgjere fleirtalet i desse universitetssirklane. Slik var det ikkje på universiteta enno. Gjennomsnittsalderen var og høgre; 58 % av deltakarane på grunnfagskursar i 1972 var over 30 år og fjerdeparten av alle var over 40 år. Tredjeparten av deltakarane var lærarar, og tiendeparten var husmødrer i denne undersøkinga frå 1972. Denne påviste også at Folkeuniversitetet rekrutterte nye grupper til høgre utdanning, for over halvparten svarte at dei ikkje ville ha tatt denne utdanninga om ikkje dei hadde fått dette tilbudet frå FU på heimstaden.²² For organisasjonen betydde veksten eit vidare press i retning av profesjonalisering. Folkeuniversitetet satsa da også meir enn før på medarbeidarskolering, m.a. ved å arrangere sommarkurs for nye studieseekretærar. Frå 1973 til 1983 leigde FU Gudbrandsdal folkehøgskole og nytta denne til pedagogisk skolering.

¹⁹ *Friundervisningen i Trondheim 1914–1974*, 1974, s. 35.

²⁰ Studierektor Gunnar Normann i *Folkeuniversitetet i Hedmark 1972–1992*, s. 10.

²¹ SSB Statistiske analyser nr. 26. Vaksenopplæring 1969 – 1974; NOS Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1975/76–1979/80.

²² Kåre Hoel i - *Over hele landet*, 1988, s. 111.

39 FOLKEAKADEMIA

Medan 1960-åra vart byrjinga til ein gullalder for m.a. Folkeuniversitetet, kjendest desse åra som ei krisetid for ein tradisjonell aktør som folkeakademia. Tendensen til nedgang i oppslutning og deltaking viste seg alt før 1960, og det vart raskt verre. Noen, som t.d. Ingeborg Lyche, skulda på fjernsynet, bilismen og flyttinga frå utkantstrok.¹ Men andre frykta at sjølve foredragsforma og måten arbeidet vart drive på var avleggs og gjorde folkeakademia til ein "kulturfossil", som ein studiekonsulent sa.² Det var både ei skulding utanfrå, og ei snikande frykt internt, at folkeakademia tok til å bli overflødige i samfunnet. For som ein tillitsmann sa: "Skolen har i dag tatt over folkeopplysningen, og folk føler ikke noe behov for å komme til folkeakademier som traver i samme bane som skolen".³ Ein annan frykta også at "når det gjelder den rent informative foredragsvirksomhet, er det sannsynlig at folkeakademiene snart har utspilt sin rolle" i konkurranse med "høyeffective massemedia".⁴

I det samla bildet av folkeopplysninga og vaksenopplæringa fekk da også folkeakademia ein sterkt redusert plass i 1960-åra. I 1950-51 hadde tilskottet til foredragsverksemda utgjort mest 30 prosent av samla løyvingar til opplysnings- og studiearbeid. I 1959-60 var prosentdelen halvert, og frå 1970-åra gikk mindre enn 2 prosent av vaksenopplæringsbudsjettet til folkeakademia.⁵

Men folkeakademia sin plass og misjon i vaksenopplæringa vart forsvart av mange, og dei hadde ei faktisk monopolstilling når det gjaldt statstilskott til foredrag. Noen påtala at dette samsvarte dårleg med eit demokratisk kultursyn, og spørsmålet kom opp i Stortinget i 1966.⁶ Samnemnda for studiearbeid hadde lenge ønskt at førelesingar i organisasjonane skulle få statstilskott på line med foredrag i folkeakademia. Vaksenopplæringsrådet tok og opp spørsmålet om ei nyvurdering av foredragsverksemda i organisasjonane. Men statsråd Bondevik avgjorde i 1969 at den eksisterande ordninga skulle halde fram, noe som førte til "ei stor påkjenning for samarbeidet med Samnemnda".⁷ Først gjennom Lov om vaksenopplæring vart denne monopolstillinga svekka. For i forskriftene til lova (1977) heitte det at også andre organisasjonar kan få tilskott til foredrag når desse er "i forbindelse med kursvirksomhet ... (og har) sammenheng med hovedemnet ... (og er) opne for andre enn kursdeltakerne". Men foredrag som eit sjølvstendig opplysningstiltak, fekk folkeakademia framleis hevd på.

Kulturinstitusjonen Folkeakademiet vart altså verna om av Departementet. Men det nære samrøret mellom Folkeakademiens Landsforbund (FAL) og Departementet vart løyst opp. Landsforbundet hadde etter krigen sekretariat i Departementet, og det var

¹ *Studienytt*, nr. 6, 1968.

² Jon Dalen i *Studienytt*, nr. 8, 1965.

³ Sekretær i Fredrikstad folkeakademi, Erling Arntsen, i intervju i *Studienytt*, nr. 3, 1966.

⁴ *Studienytt*, nr. 1, 1967.

⁵ St. prp. nr. 1.

⁶ *Studienytt*, nr. 8, 1965 og nr. 3, 1966.

⁷ Holtan, 1985, s. 61.

også Departementet som utarbeidde katalogen over foredragshaldarar og godkjende foredragshaldarar. Men da Samnemnda for studiearbeid fekk statstilskott til eige sekretariat, vart folkeakademia flytta ut av departementet. Ein representant frå departementet heldt fram med å møte opp på styremøta, men frå 1965 trekte departementet seg tilbake frå denne representasjonen av prinsipielle grunnar. Folkeakademia delte så noen år sekretær med Samnemnda, og først frå 1967 fekk FAL eige sekretariat – med ein tidlegare medarbeidar i departementet som leiar.⁸ Etter den tid var det styret i FAL som godkjende foredragshaldarar.⁹

Velviljen frå Departementet omfatta også økonomisk støtte – men inntil ei viss grense. I 1964 auka tilskottet til reisekostnader frå 40 til 60 prosent av utgiftene, og frå 1968 vart reisekostnader dekte fullt ut. Statstilskottet til foredrag var 50 prosent av utgiftene til honorar, men det var samtidig sett ei maksimalgrense for honoraret (kr. 40 som auka til kr. 100 i 1980). Men statstilskottet dekte likevel ein mindre del av dei totale utgiftene enn før, og folkeakademia måtte kompensere differansen med tilskott frå kommunar og andre kjelder. I 1963-64 utgjorde dei kommunale og andre tilskotta dobbelt så mye som statstilskottet. Slik sett hadde folkeakademia ei meir lokal forankring enn dei fleste andre arrangørar.

At folkeakademia fekk stadig mindre del av kaka til vaksenopplæring hang først og fremst saman med nedgang i aktiviteten. Det vart særleg merkbart frå midten av 60-talet, og innføring av fjernsynet fekk mye av skulda. ”Det så ut som oppslutningen var dårligst der fjernsynet var nytt”, skriv Lyche i 75-års historia. Men nedgangen skuldast truleg også konkurranse frå mange andre tilbod som fylte fritida hos folk, og det skulle meir til for å engasjere den passive. Situasjonen vart slik at akademien var flinkare til å tilby program enn folk var til å møte fram. Same tendensen var merkbar innanfor anna frivillig organisasjonsarbeid.¹⁰

Folkeakademia prøvde å motverke nedgangen ved å legge om profilen. Noe som stod for fall var det gamle forbodet mot diskusjon i folkeakademiet. Det hadde neppe blitt handheva særleg strengt, men det var ingen tradisjon for å avslutte foredrag med diskusjon. Forbodet mot diskusjon vart først sløyfa i 1953, og heile paragrafen om at folkeakademia skulle styre unna religiøse og politiske stridsspørsmål vart fjerna ved lovendring i 1964.¹¹ Ei spørjegransking i 1965 – som 50 akademi svara på – viste at berre tre folkeakademi hadde jamt diskusjon og 31 aldri. Men frå 1960-åra vart det oppmuntra til debatt. Landsmøtet i FAL i 1976 gjorde vedtak om at akademien hadde ansvar for at ulike syn kom til uttrykk. Folkeopplysning har aldri vore nøytral, heitte det på 80-talet, og Folkeakademiet ville vere debattforum og ta opp emne som det var strid om og interesse for i samtida.¹² Ei slik utvikling oppmuntra også Departementet til og opna for at statsstøtteordninga kunne omfatte to innleiarar på debattmøte. Det samsvarte bra med det liberale opplysningsidealet til folkeakademia om å gi allsidige, upartiske og

⁸ Lyche, 1980, s. 36-37.

⁹ *Studienytt*, nr. 4, 1965; Lyche, 1980, s. 39.

¹⁰ Jmf. NOU 1988:17; Wollebæk og Selle, 2002.

¹¹ Lyche, 1980, s. 19.

¹² *Nøkkelen*, nr. 2, 1983; Holtan 1985, s. 34.

saklege foredrag. Dei stilte same kravet til objektivitet som gjaldt for t.d. NRK. Møta skulle vere opne for alle og aldri tene særgrupper.¹³

Ei anna profilendring var å legge om kursen frå opplysning til meir kulturarbeid og underhaldning. Tidlegare var det mange klager over at underhaldning fekk for stor plass i høve til det opplysningsarbeidet. Men dette vart no forsvart med at akademiet satsa på meir allsidige program og aktivitetar. Det vart færre reine kunnskapsforedrag, og til gjengjeld lagt meir vekt på å profilere folkeakademiet som ein kulturformidlar innafor det utvida kulturbegrepet. Dels av økonomiske grunnar vart det og satsa meir på å arrangere program med krefter frå lokaldistriktet. I tråd med den nye kulturpolitikken i 1970-åra skjedde ei medviten desentralisering av aktiviteten. Nytt var at fylkes- eller regionsamanslutningane tok til å gi ut fylkeskatalogar over programmet i samarbeid med fylkeskulturstyra.¹⁴

Ei tredje nyorientering var å ta opp studiearbeid. Det skjedde rett nok i beskjeden målestokk på landsbasis, og som vanleg varierte aktiviteten etter eldsjelene. I somme akademi kunne det såleis vere stor studieaktivitet, som t.d. i Hyllestad folkeakademi i Sogn og Fjordane. Sidan starten i 1968 hadde akademiet gjennomført 112 studietiltak, rapporterte formannen i 1981. Mest 1.000 personar hadde deltatt i denne vaksenopplæringa i ein kommune som berre talde 1.800 innbyggjarar.¹⁵ Men truleg var det også i dette tilfelle som elles, mange gjengangarar, og det var dei same personane som deltok i nye kurs. Ei undersøking i byrjinga av 1980-talet viste at stor studieaktivitet var eit særtilfelle:

”Berre eit fåtal av akademiet driv kurs- og studieverksemd. Ei mogleg årsak til dette kan vera at akademiet har lokallag frå andre organisasjonar som medlemmer og difor ikkje ønskjer å ta arbeidsoppgåver frå desse.”¹⁶

Den offisielle statistikken stadfestar det same. Studieaktiviteten var liten og fekk heller ikkje noe oppsving etter innføring av lov om vaksenopplæring. Det største talet folkeakademiet kunne vise til, var i 1979-80 med knapt 1.500 deltakarar.¹⁷ Studieaktiviteten var også fordelt på få fylke. Akademiet i Hordaland utmerka seg som dei mest aktive. Men kurs for akademileiarar og for tillitspersonar elles, altså indre skoling, var oftast årleg praksis.¹⁸

Det viktigaste for å overleve som ein livskraftig organisasjon var truleg at folkeakademiet styrkte kulturprofilen sin. Dei hadde alltid stått fram som ein samarbeidsorganisasjon, og samarbeidet med andre vart utvida frå 1960-åra. Breidda av tiltak auka, og dei fekk og godkjenning for statstilskott til andre typar aktivitetar enn dei tradisjonelle foredragskveldane. Folkeakademiet må vere ein tenar for lokalsamfunnet,

¹³ Holtan, 1985, s. 34.

¹⁴ Holtan, 1985, s. 12-14 og 23,

¹⁵ *Nøkkelen*, nr. 3, 1981.

¹⁶ *Nøkkelen*, nr. 2, 1983.

¹⁷ SSB Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1969 -81.

¹⁸ *Nøkkelen*, nr.2, 1980.

vart parolen.¹⁹ Folkeakademia gikk t.d. inn i eit samarbeid med Musikkens Venners Landsforbund og med Rikskonsertane om musikkprogram og konsertar. Dei etablerte samarbeid med forfattarorganisasjonar om presentasjon av lyrikk og diktning, opplesingsturnear og kulturkveldar. Film og kino var andre område for samarbeid, og Folkeakademienes Landsforbund gikk inn som aksjonær i Norsk bygdekino. Frå starten av Riksgalleriet i 1953 hadde folkeakademia tatt på seg lokale arrangement, men byrja sjølv i 1960-åra å arrangere utstillingar av kunst, kunsthandverk eller husflid. Tilsvarende samarbeid skjedde med Riksteateret. Samarbeid med museum og arrangering av vandreutstillingar fekk auka omfang i 1960- og 70-åra og vart ein særleg viktig del av landsstyrets arbeid. Det engasjerte seg dessutan i nordisk samarbeid om vandreutstillingar.²⁰

Folkeakademia tok på seg rolla som kulturstyrets forlenga arm og hevda å vere einaste frivillige opplysningsorganisasjon som omfatta heile kulturfeltet. Men denne profileringa gjorde at dei noen stader kom i ei uklår mellomstilling. Ingeborg Lyche, som skreiv jubileumshistoria til akademia i 1980, heldt derfor fram at arbeidsdelinga og grensegangen måtte vere klar; kulturstyra var rådgivande organ i kulturpolitiske spørsmål og skulle gi innstilling om fordeling av kulturmidlar. Akademia skulle vere arrangørar og sette i verk tiltak, og dei kunne søke om tilskott til særlege tiltak frå Norsk Kulturfond.²¹

Både som resultat av nyorienteringa til akademia og den nye kulturpolitikken vart den statlege administreringa av verksemda lagt under kulturavdelinga i KUF i 1978. Tidlegare hadde tilskotta til amatørkunsten blitt ført over til denne avdelinga, Men Folkeakademienes Landsforbund vart også godkjent som studieorganisasjon, slik at akademia kunne drive studiearbeid og kursverksemd med rett til tilskott frå vaksenopplæringsbudsjettet. Verksemda til folkeakademia vart altså akseptert som både kultur og utdanning. Men ved at dei mest typiske kulturoppgåvene vart fjerna frå utdanningsdepartementet, kom det utvida kulturbegrepet i 1970-åra på ein måte til å sette eit skarpare skilje mellom kultur og utdanning i vaksenopplæringa.

For folkeakademia tydde det utvida kultursamarbeidet at verksemda kunne haldast oppe, ja ”forbausende stabil statistisk sett”. 1970-talet vart ein god vekstperiode med mange nye folkeakademi. Grunnen var dels gode økonomiske vilkår for frie organisasjonar, men truleg også ”uttrykk for ei form for mobilisering etter den passiviserande fjernsynsperioden på 60-talet”.²² Talet på folkeakademi heldt seg i overkant av 200 i 1970-åra med eit gjennomsnittleg medlemstal på 280. Gjennom samarbeidsarrangement kunne dei skilte med over 2000 årlege ”program” og tilhøyrartal opp i 288.200 på det meste på eitt år (1973). Karakteristisk nok nytta akademia i auka grad begrepet program om aktiviteten, for foredrag hadde ikkje den dominerande plassen lenger. Foredraga utgjorde i 1962-63 87 prosent av programaktiviteten, men i 1972 var prosenten av foredrag nede i 62²³ og gikk truleg vidare nedover.

¹⁹ *Nøkkelen*, nr. 2 og 3, 1980.

²⁰ Lyche, 1980, s. 43 ff.

²¹ Lyche, 1980, s. 57-59.

²² *Nøkkelen*, nr. 2, 1983.

²³ Holtan, 1985, s. 11.

40 FOLKEHØGSKOLEN ORIENTERER SEG MOT VAKSENOPPLÆRINGA

Med lov om folkehøgskolar i 1949 hadde frilynde folkehøgskolar, kristelege ungdomsskolar og fylkesskolar kome inn under same lov og reglement og offisielt fått nemninga folkehøgskolar. Men skiljelinene mellom dei tre skoletypene varde ved og vart haldne oppe gjennom ulike eigartilhøve og organisasjonstilknytning. Særleg var skiljet mellom frilynde og kristelege vanskeleg å viske ut, og det vart konsekvent brukt folkehøgskole om dei frilynde skolane og ungdomsskole om dei kristelege. Lærarane var og organiserte i kvar sine høgskolelag. I byrjinga av 1960-talet var situasjonen slik at det var 28 folkehøgskolar, 15 opphavlege fylkesskolar som fylket eigde og 31 ungdomsskolar. Dei siste var alle unntatt ein knytte til eller eigde av kristelege organisasjonar, medan 21 av dei 28 frilynde skolane var eigd av høgskolelag, og resten av organisasjonar eller privatpersonar.¹

For alle desse skolane vart 1960-åra ei ny oppgangstid. Rekrutteringa hadde som vist i kapittel 27, svikta etter krigen, noe som dels vart forklåra med minkande ungdomskull. Men denne demografiske trenden snudde i 1960-åra. Samtidig utvida folkehøgskolen rekrutteringsgrunnlaget. Tradisjonelt var folkehøgskolen eit skoletilbod for bygdeungdom, og i høve til folketalet kom flest frå grisgrendte strok. I byrjinga av 1960-åra hadde 43 prosent av forsyttarane yrket sitt i primærnæringane (jordbruk, skogbruk eller fiske). Dei fleste skolane var og lokaliserte på bygda, og alle unntatt Nansenskolen på Lillehammer hadde internat for elevane. Berre 12 prosent av elevane kom frå byar. Men dette rekrutteringsmønsteret endra seg raskt. Alt omkring 1970 kom halvparten av elevane frå byar, sentra og tettbygder.² Som før var jentene i fleirtal, og prosentdelen jenter steig. I slutten av 1970-åra var mest $\frac{3}{4}$ av elevane jenter.

Etterspørselen etter vidaregåande skolegang var i sterk vekst etter 1960, og problemet for folkehøgskolen var å kunne stå fram som eit lokkande alternativ. Det gjorde han også ved at det i perioden kom mange nye og nybygde skolar, utstyrsstandarden vart heva og skolane fekk ein stabil lærarflokk med betre utdanning.³ Men viktigare for rekrutteringa var truleg den vidare utbygging av andreårskurs, spesialliner og korte kurs som hadde byrja i 1950-åra. Eit fleirtal av skolane hadde praktiske liner for gutar og jenter, og mest kvar fjerde skole hadde ei spesialline for idrett, musikk, husstell eller andre fag. Sidan den første skolen starta opp med andreårskurs i 1953, var det ni år seinare 46 skolar som tilbydde påbygging. Vel femteparten av elevane var da å finne på andreårskurset. ”Andreårskursa har lyft elevvalderen og heile nivået opp i folkehøgskolen”, heitte det i meldingane.⁴ I 1968 var det fleire som søkte andreårskurset enn førsteårskurset. Men desse tilboda dreia også innhaldet i folkehøgskolen meir over i praktisk retning. Det samsvarte med etterspørselen, for praktiske og arbeidslivsretta fag og liner var meir etterspurde enn dei teoretiske og allmenne faga. Ein annan trend, som

¹ *Høgskulebladet*, nr. 12 og 16, 1962.

² *Høgskulebladet*, nr. 16, 1962: *Folkehøgskolen*, nr. 5, 1980.

³ NOU 1976:39, s. 26.

⁴ *Høgskulebladet*, nr. 16, 1962.

kanskje også stimulerte søkinga, var at skolane i byrjinga av 60-talet byrja å utvide lengda på hovudkurset. Etter lova skulle dette vere på minst 24 veker, men i skoleåret 1961–62 hadde dei fleste utvida vinterkurset, og noen hadde gått opp til 33 veker. Dette vart seinare det normale skoleåret. Dei skolane som ikkje gikk så langt, tilbydde eit praktisk vårkurs på opp til åtte veker.⁵

Konsekvensen av den auka rekrutteringa var at skolane fekk både eldre elevar og fleire med grunnutdanning ut over folkeskolen. Delen av yngre elevar under 17 år hadde kome opp i 45 prosent i slutten av 1950-åra, men alt i 1961–62 utgjorde desse unge elevane tredjeparten, og delen kom ned i 15 prosent i 1964–65. Det vart dermed tidleg på 60-talet relativt få (12 prosent) som hadde einast sju-årig folkeskole som bakgrunn, medan 16 prosent hadde ti års skolegang eller meir, dvs. realskole eller gymnas.⁶

Men innføring av niårig skole skapte også eit press om å ta inn dei unge som nett var ferdig med ungdomsskolen, altså 16-åringane. Både skolane og styresmaktene var tvilrådige til korleis dei skulle møte dette presset. Statsråd Bondevik meinte i 1965 at dersom ein skulle gjere folkehøgskolen ”meir høveleg for ungdom som vil kome beinveges frå den obligatoriske 9-årige skolen, så må det kome ei omskiping i folkehøgskolen”.⁷ Ei løysing som folkehøgskolerådet planla og tilrådde, var særskilde internatskolar for 16-åringar, såkalla ”etterskolar” etter dansk mønster. I 1971 sette Sogn ungdomsskole i gang forsøk med folkehøgskoleprega internatskole for 16-åringar.⁸ Som før hadde dei frilynde og kristelege ulike syn på minstealder, det kom og fram i høgskoleutvalet. Dei kristelege ungdomsskolane tok gjerne inn 16-åringar av to grunnar. Det var for det første nødvendig for å oppretthalde skolane. For det andre var dei unge lettast å forme. ”Me bryr oss ikkje om å få ferdig ungdom på skulen”, sa ein folkehøgskolemann, for dei yngste er gjerne lettast å få med i ei religiøs vekking.⁹ Men dei frilynde skolane meinte at dei rett og slett ikkje kunne drive folkehøgskole i samsvar med formålet med ein lågalder på 16 år.

40.1 Orientering mot vaksenopplæring

Eit tiltak mot nedgangstendensen i 1950-åra var at folkehøgskolen byrja å orientere seg meir mot vaksenopplæring og det lokale kultur- og opplysningsarbeidet. Stein Fossgård framheva på styrarmøte i 1965 at folkehøgskolen hadde tre oppgåver; å oppdra ungdom, gi vaksenopplæring og vere eit kulturelt og åndeleg sentrum i lokalmiljøet. Det siste hadde folkehøgskolen alltid hatt intensjonar om å vere, og mange rektorar og lærarar var aktive i samfunnslivet. Det nye var orienteringa mot vaksenopplæringa, og i 1960-åra byrja skolane å søke samarbeid med Samnemnda for studiarbeid for ”finne former for ei sterkare tilknytning mellom folkehøgskolane og det friviljuge opplysningsarbeidet som blir drive av organisasjonane”. Eit slikt samarbeid kjendest naturleg for mange som såg på folkehøgskolen og organisasjonane som to greiner på same stamme. Også frå Samnemnda si side var samarbeid naturleg og ønskjeleg, og frå sommaren 1962

⁵ *Høgskulebladet*, nr. 16, 1962.

⁶ *Høgskulebladet*, nr. 16, 1962.

⁷ NOU 1976:39, s. 51.

⁸ NOU 1976:39, s. 52.

⁹ *Folkehøgskolen*, nr. 4, 1975 (rektormøte) og nr. 9, 1976 (Sigurd Sandvik).

arrangerte Samnemnda og tilslutta organisasjonar ei rekkje kurs på folkehøgskolar for medarbeidarane sine.¹⁰

I 1965 kom så stortingsproposisjonen om vaksenopplæringa som noen fann opna ”svære perspektiv for folkehøgskolane som sentrum for folkeopplysnings- og kulturarbeidet i landet”.¹¹ Proposisjonen rekna folkehøgskolen med til institusjonane som kunne drive vaksenopplæring og meinte at skolane kunne spele ei stor rolle. ”Det kan som hittil skjje gjennom kortere kurs i forskjellige emner, og ved den møtevirksomhet som kan gjøre en folkehøgskole til et lokalt kultursentrum”, heitte det i proposisjonen. Folkehøgskoleutvalet av 1973 fann tankane av ”største interesse for folkehøgskolen”, for mange tykte at målet for vaksenopplæringa fall saman med målsettinga i folkehøgskolen. Desse festa seg særleg ved at proposisjonen understreka – som folkehøgskolen – at det ikkje måtte setjast skilje mellom ”nyttige” og ”unyttige” kunnskaper og mellom kompetansegivande opplæring og anna opplæring. Folkehøgskolen kunne og slutte seg til utsegnene om verdien av allmennutdanning som motvekt mot spesialiseringa i arbeidslivet og at allmennutdanning hadde avgjerande betydning for politisk demokrati. Folkehøgskolen skulle vere motvekt mot det ”kompetanseshysteri” som underbygde mange studiar og truga med å drukne også det frivillige studiearbeidet, sa ein.¹² Folkehøgskolen si interesse for vaksenopplæringa ”må ligge på det vaksenopplæringsbegrep som Solveig Gran Andresen i sin tid kalte ’de unyttige kunnskaper’ ...” understreka Ole Ormseth som var medlem i Folkehøgskoleutvalet.¹³ Men sjølv om det var sterk skepsis mot å opne for kompetansegivande kurs og yrkesretta utdanning,¹⁴ skulle det ikkje vere noe i vegen for at folkehøgskolen kunne kome i møte eit stigande behov for etterutdanning. Folkehøgskoleutvalet foreslo derfor at folkehøgskolane, slik som organisasjonane, kunne få finansiert kurs over vaksenopplæringsbudsjettet.¹⁵

Med det nye reglementet frå 1965 var det alt opna for at folkehøgskolane i større grad enn før kunne drive vaksenopplæringskurs. Generelt gav reglementet skolane større fridom når det gjaldt undervisningsopplegg, fag- og emneval, fagkombinasjonar og kursopplegg. Det gamle kravet om obligatoriske fag vart oppheva, men reglementet sette sperre for at skolane skulle bli for praktiske og yrkesretta ved å tillate maksimalt 22 undervisningstimar pr. veka i praktiske fag. Dessutan var kravet at også praktiske kortkurs (tre veker eller meir) måtte ha minst 10 timar i veka med teorifag. Nemningane hovudkurs og liner vart erstatta med årskurs og kurs. Eit årskurs på 24 veker kunne supplerast med eit 9 vekers teoretisk kurs eller fleire kortare kurs. Men utviklinga gikk som nemnd i retning av årskurs på 33 veker. Viktigast for vaksenopplæringa var at reglementet opna for å skipe kortare foredragskurs, studiekurs eller andre opplysningskurs utanom dei 33 vekene. Vilåret for å få statsstøtte var at slike kurs måtte gå over minst tre dagar, og kursplanane skulle godkjennast av Departementet. Lærarane på

¹⁰ *Høgskulebladet*, nr 9-10, 1962; Fossgard, 1973.

¹¹ Fossgard i *Høgskulebladet*, nr. 2, 1966.

¹² Tor Stallvik i innleg på Grundtvigseminar i Kungälv (*Folkehøgskolen*, nr. 4, 1978).

¹³ *Folkehøgskolen*, nr. 2, 1975. Men mange likte ikkje heilt det nye begrepet vaksenopplæring og foreslo heller å bruke vaksenopplysning (jmf. *Folkehøgskolen*, nr. 2, 1969 (Olav Klonteig) og nr. 1, 1977 (Halvard Skauge)).

¹⁴ Jmf. referat frå fellesmøte i Oppland/Hedmark i *Folkehøgskolen*, nr. 2, 1975.

¹⁵ NOU 1976:39, s. 89.

desse kursa vart løna som timelærer på årskurset eller etter særskilde satsar for foredrag.¹⁶

Det nye reglementet saman med den såkalla relasjonstalsordninga frå 1968, som overlet til skolane å avgjere kor stort elevtalet i grupper og klasser skulle vere, ”forløste ekstra virksomhet”, som ein rektor sa.¹⁷ Tendensen omkring 1970 var at folkehøgskolane tok til å løyse og mjuke opp tradisjonelle undervisningsmønster og kursmodellar. Det vart lagt meir vekt på emnekrinsar enn tradisjonelle fag og fordjupning i einskilte emne. Gruppedeling, gruppearbeid og studieringarbeid på grunnlag av brevkurs vart meir utbreidd.¹⁸ Desse pedagogiske tiltaka var dels tilpassa eldre og modne elevar og dermed den vaksenopplæringa som skolane orienterte seg mot. Nansenskolen i Lillehammer var i særleg grad innretta mot vaksne elevar og byrja tidleg i 1960-åra å tilby bedrifter og næringslivet kurs eller studiekonferansar om ”Mennesket og bedriften”. Andre skolar sette i gang organisasjonskurs. Vaksenopplæringsrådet peikte nettopp på folkehøgskolane som viktige partnerar i opplæring av medarbeidarar i organisasjonane.¹⁹ Utover i 70-åra vart lagsleiaropplæring ”stadig meir aktuelt”, noe som også var naturleg sidan mange skolar var sette i gang eller eigd av organisasjonar. Dei praktiske kursa over tre veker eller meir var ”i grunnen vaksenopplæringskurs som blir finansiert over folkehøgskolebudsjettet”.²⁰ Men først og fremst var dei opne kortkursa på minst tre dagar, og ofte arrangert i samarbeid med organisasjonar, reine vaksenopplæringskurs. Skolane vart i auka grad interesserte i dette utvida verkeområdet, og noen byrja å planleggje særskilde kursinternat for vaksenopplæringskurs. Med både lange og korte kurs samtidig kunne folkehøgskolen bli ”møtestad mellom generasjonane” og medverke enda meir til ”sosial og kulturell integrasjon”, argumenterte Fossgard. Livslang læring tydde vel i praksis å rekruttere ”folk i alle aldersgrupper”, meinte han.²¹ Nytt frå 1972 var at folkehøgskolane skipa 1–2 vekers kurs for eldre og tilbydde ymse nyttige emne, lokalhistorie, kulturhistorie, bibeltimar, praktiske aktivitetar, trim og ekskursjonar.²² Utover i 1970-åra vart det stadig fleire slike kortkurs, og halvparten av skolane hadde tilbod om dette i 1981.²³ Kvinner utgjorde fleirtalet også på desse kursa.

40.1.1 Akademiet i Rauland

Eit tiltak som også vart stimulert av den nye interessa omkring vaksenopplæringa, var akademiet i Rauland. Dette var noe som heile norskdomsrørsla stod bak, og det var Noregs mållag som tok initiativet til ei nemnd for å drøfte tanken om eit bygdeuniversitet styrt på nynorsk.²⁴ Nemnda (Knut Fortun, Stein Fossgard og Odd Nordland) avviste den store tanken om eit bygdeuniversitet, men tilrådde i staden å reise eit

¹⁶ *Høgskulebladet*, nr. 2, 1966.

¹⁷ *Høgskulebladet*, nr. 3, 1970. Bruk av relasjonstal, dvs. lærartimetal delt på elevtal for utrekning av lærartimar skolen kan bruke, vart innført som prøveordning frå 1968 og gjort fast i 1972. Skolar som brukte denne ordninga kunne bruke fritt det samla lærartimetal etter behov.

¹⁸ *Høgskulebladet*, nr. 3, 1970.

¹⁹ *Arbeidsdelingen i vaksenopplæringa* (1971).

²⁰ NOU 1976:39, s. 91.

²¹ Fossgard, 1973.

²² *Folkehøgskolen*, nr. 3, 1975.

²³ St. prp. nr. 1, 1983 – 84.

²⁴ Ideen var lansert av prost Alv Askeland i byrjinga av 1960-talet.

akademi med ei tredelt oppgåve. For det første å drive etter- og vidareutdanning for lærarar i folkehøgskolen. Akademiet skulle vere ein ”overbygnad over våre eksisterande folkehøgskular” og knytte seg til ein folkehøgskole som kunne vere øvingsskole for metodikk og eksperiment.²⁵ For det andre skulle akademiet gi spesialopplæring for personar som var engasjerte i vaksenopplæring og fritt folkeopplysningsarbeid, t.d. ”opplysningskonsulentar, instruktørar, ungdoms- og organisasjonsleiarar”. For det tredje var tanken å reise eit ”forskningscenter der bygdesamfunnet i oppkomststruktur og framtidsform vart emne for vitenskaplege studiar. Bygdesoge og bygdesosiologi er her nærliggjande og viktige emne”. Etter mye diskusjon om både innhald og stadval gikk så Norges Mållag, Norges Ungdomslag, Norges Høgskulelærarlag, lokale krefter og styresmakter inn for å reise akademiet. Stadvalet fall til slutt på Rauland i Vinje kommune, og Akademiet i Rauland var formelt godkjend av departementet i 1970 og kom i drift to år etter. For initiativtakarane skulle akademiet vere ”ein faneberar i alt vårt nasjonale kulturarbeid”.²⁶ Men i samanhengen her merkar vi oss at satsinga på vaksenopplæring og behovet for etter- og vidareutdanning også var ei drivkraft i arbeidet, og var sikkert også ein viktig grunn til at institusjonane vågde å satse økonomisk på prosjektet.

40.1.2 Fridom og sjølvstende eller tilpassing?

Fossgard og andre tok likevel visse atterhald i den vilkårslause orienteringa mot vaksenopplæring. Det viktigaste omsynet var prinsippet om fridomen for skoleslaget. Skolen måtte ha same fridom som dei frivillige organisasjonane i høve til staten, og han skulle ikkje vere reiskap for særinteresser. Fossgard formulerte dette fridomskravet slik at det ikkje må

”vere inngrep eller påtrykk utanfrå som hindrar folkehøgskolen i fritt å velje sine kursformer, sine emne og sitt lærestoff, sine metodar og midlar, og fritt å forme ut sitt pedagogiske, kulturelle og sosiale program i samsvar med sitt grunnsyn og si pedagogiske målsetting”.

Fossgard hevda her det tradisjonelle folkehøgskolesynet om fridom for skolar og organisasjonar, noe han såg som ”sjølve sentralnervesystemet i eit levande demokrati”.²⁷ Begge dei to høgskolelaga stod også samla om at folkehøgskolen måtte sjølv forme ut sitt vaksenopplæringstilbod og at all slik opplæring måtte byggje på ”heile mennesket”.²⁸ Dette fridomskravet kolliderte stundom med førestellingar og interesser hos sentrale organisasjonsfolk. Da medlemmene i lovkomiteen (NOU 1972:41), Fjæstad og Hansen, karakteriserte folkehøgskolane som ”serviceorgan for organisasjonene”, reagerte folkehøgskoleutvalet på ei slik oppfatning. Folkehøgskolen var ein verdifull samarbeidspartnar til organisasjonane, men ville ikkje bli redusert til serviceorgan.²⁹

²⁵ *Tilråding om eit lærdomssete – eit akademi – i bygdesamfunnet*. I arkivet til Norges ungdomslag. Jmf. *Målreising i 75 år*, 1981, s. 251.

²⁶ *Tilråding om eit lærdomssete – eit akademi – i bygdesamfunnet*.

²⁷ Fossgard, 1973.

²⁸ NOU 1976:39, s. 94.

²⁹ NOU 1976:39, s. 93.

Folkehøgskolefolka var som før på vakt mot tankar om å gi folkehøgskolen instrumentelle funksjonar i skoleverket og tilpasse skolen til nye utviklingstendensar og samfunnskrav. Folkehøgskolen skal ikkje vere ein passiv tenar for samfunnsutviklinga, var folkehøgskolelærer Olav Klonteig si klare melding. Han skal tene samfunnet ved å vere samfunnskritisk, og samfunnet skal tene individet. Klonteig mana skoleslaget til å forsvare den pedagogiske fridomen og meinte at både elevar og lærarar trong å bli frigjorde frå fagtenking og det einsidige eksamensnyttige. Hans ideal var ”kunnskapsformidling som personleg oppleving” og ”personlegdomsutviklande undervisning”. Derfor skulle folkehøgskolen heller ikkje vere forskole for andre og forsterke samfunnspresset på individet, men tvert imot sjå det som oppgåve å ”hjelp dei individuelle behov som lir under dette presset”.³⁰ Sigmund Moren var av same grunn skeptisk til oppbygginga av andreårskurs, særliner og at gjennomført folkehøgskole gav tilleggs-poeng og generell kompetanse for opptak til andre skolar. Folkehøgskolen måtte ikkje ofre si eigentlege målsetting og bli utdanningsretta for å berge seg gjennom kriser og få framgang, var hans bodskap.³¹ Ein annan veteran i folkehøgskolen, Hilmar Rørvik, var like skeptisk. Folkehøgskolen skal ikkje vere forskole for anna utdanning, og ”formell kompetanse for ein skole eller eit yrke skal ikkje folkehøgskolen gi”.³²

Men det var ein viss skilnad mellom folkehøgskolane i desse oppfatningane. Da Forsøksrådet for skoleverket tilrådde folkehøgskolane å sette i gang vidaregåande kurs som forskole til andre skolar, reagerte dei kristelege ungdomsskolane positivt. Dei fri-lynde folkehøgskolane derimot frykta ei slik utvikling.³³ Desse gikk og imot fleirtalet i Folkehøgskoleutvalet som ville la folkehøgskolen utgjere ein ”lekk i oppbygging av 3-årig vidaregåande utdanning etter avslutta grunnskole”. Medlemmene Akerlie og Ormseth ”reserverte seg overfor tanken om å skaffe folkehøgskolen formell kompetanse i høve til andre skolar”. Folkehøgskolen skulle etter deira syn vere eit sjølvstendig alternativ og ikkje supplere eller gå inn på området til andre skoleslag. Fleirtalet i utvalet meinte derimot at det måtte vere aktuelt å tilby kurs som høyrde inn under andre skoleslag, men Akerlie og Ormseth frykta for at folkehøgskolen i så fall ville ”bli bunden pedagogisk”.³⁴ Dei var imot at visse liner, kurs eller fagkombinasjonar skulle leggjast til grunn for ei kompetansevurdering. Etter deira syn måtte det vere folkehøgskolen som heilskap som eventuelt måtte bli verdsett ved opptak til andre skolar eller i arbeidslivet. Det var eit prinsipp som slo igjennom i kompetansedebatten i 1990-åra, men det skal eg kome tilbake til.

³⁰ Klonteig, 1970, s. 23 ff. Om ikkje Klonteig ville gi karakterar, var dette likevel praktisert ved 65 folkehøgskolar i 1970 (Folkehøgskolen, nr. 10, 1987).

³¹ Moren, 1970, s. 32 ff.

³² Rørvik, 1972, s. 89.

³³ NOU 1976:39, s. 56–57.

³⁴ NOU 1976:39, s. 85.

KOMPETANSEUTVIKLING, ETTER- OG VIDAREUTDANNING 1981 - 2003

Perioden frå 1980-åra representerer på mange vis ein ny utviklingsfase i vaksenopplæringa si historie. På det økonomiske området var 1980-åra prega av arbeidsløyse og ei utvikling mot større marknadsliberalisme. På det politiske området talar vi om høgrevind og nyliberalisme. Også sosialdemokratiet vart tatt av denne vinden som rokka ved den tradisjonelle tilliten til at staten evna å regulere og styre utviklinga. Internasjonalt rakna det kommunistiske systemet på ein måte som fekk mange til å hevde at det kapitalistiske systemet hadde erobra det definitive politiske og økonomiske hegemoniet og ført historia til sitt endelege mål og sluttpunkt.

Kapitalismen vart meir enn før global, og med frisleppet av marknadskreftene hardna den internasjonale konkurransen og ramma fleire individ og bedrifter. Da Arbeidarpartiet køyrde fram nye utdanningsreformer, var internasjonal konkurranse og globalisering stadig framme som argument. Eit anna argument var den teknologiske utviklinga som gikk stadig raskare. Innføring og bruk av ny datateknologi viste dette til fulle. Behovet for opplæring akselererte i takt med denne teknologiske utviklinga, og da turen var komen til ei ny offentleg utgreiing om vaksenopplæringa, var det begrepa kompetanseutvikling, etter- og vidareutdanning som kjenneteikna feltet og dels erstatta begrepet vaksenopplæring.

41 VAKSENOPPLÆRING UNDER MARKNADENS ÅR

I historieboka *Vårt århundre* (1991) kallar Berge Furre perioden etter 1981 for marknadens år. Året markerer slutten på eit samanhengande arbeidartistyre frå hausten 1973 og innleiinga til eit høgredominert styre under Kåre Willoch. 1980-åra vart kjenneteikna av ei høgrebølgje der partiet Høgre fekk over 30 prosent av røystene ved stortingsvala i 1981 og 1985. Men før brakvalet for Høgre i 1981 la regjeringa Oddvar Nordli fram ei melding om vaksenopplæringa der Arbeidarpartiet vurderte utviklinga på feltet etter innføringa av Lov om vaksenopplæring i 1976 og kva tankar det hadde om vaksenopplæringa i framtida. Om lag samtidig kom stortingsmeldinga *Utdanning og arbeid* som på mange område tok opp banebrytande idear som først fekk gjennomslag under Kompetansereforma på 90-talet. Desse to meldingane representerer sentrale synspunkt innafor Arbeidarpartiet på denne tida, og eg skal først gå inn på desse før eg ser på høgrepolitikken.¹

41.1 Arbeidarpartiet og vaksenopplæringa

For arbeidarrørsla var vaksenopplæring, som vi har sett i tidlegare kapittel, ei kampsak som i 1970-åra vart sett inn i arbeidet for større likestilling og demokratisering av samfunnet. I stortingsmeldinga 1981 framheva Arbeidarpartiet at vaksenopplæring framleis var ei stor utdanningspolitisk sak og ”et av de mest sentrale områder innen opplæring- og kulturpolitikk de nærmeste år ... (og) et viktig virkemiddel for å nå bestemte utdanningspolitiske mål”. Stortingsmeldinga var jamt over fornøgd med utviklinga sidan 1976 og kva ein hadde oppnådd for vaksenopplæringa. Måla stod fast, men var ikkje oppfylte, sa meldinga. Framleis var det eit stykke igjen til likestillingsmåla, ”likhet i livsvilkår ... (og) reelt like muligheter for voksne og unge og reelt like muligheter for ulike grupper av voksne”, var oppnådde.² Som vi skal sjå seinare var dette eit ankepunkt som høgresida seinare nytta for å hevde at vaksenopplæringspolitikken til arbeidarrørsla var feilslått. Men i 1981 var dette noe som mest bekymra venstresida i politikken. I 1970-åra viste levekårsundersøkingar at utdanning kunne produsere ulikskap,³ og forskinga dokumenterte stor skeivrekuttering og at aktiviteten var størst i kommunar med relativt store ressursar (jmf. kap. 36). Stein Ørnhoi (SV) summerte derfor opp resultatet slik:

”Vaksenopplæringa bidrar med andre ord til å forsterke og til dels utvide ulikheter i samfunnet – ulikheter mellom sosiale grupper, mellom menn og kvinner, mellom unge og eldre og mellom distrikter. Vi har altså fått påvist en stor avstand mellom Stortingets og Regjeringens mål for vaksenopplæringa og de faktiske virkninger av loven.”⁴

¹ St. meld. nr. 72, 1980–81; St. meld. nr. 45, 1980–81.

² St. meld. nr. 72, 1980–81, s. 59.

³ NOU 1976:46.

⁴ St. forh. 1980–81, 7c, s. 3.951.

Som Grete Knudsen (DNA) innrømte var det ein ”lang vei å gå når det gjelder likestilling i adgang til kultur og utdanning”.⁵ Regjeringa var altså klår over dette, men vona at de ”til dels kritiske holdningar overfor voksenopplæring fra flere hold ... er midlertidig”. Ho ville drøfte om det var behov for å lovfeste retten til vaksenopplæring for visse grupper for å auke utjamninga og tenkte særleg på vaksne med mangelfull grunnutdanning og andre som på grunn av arbeidsløyse, økonomi eller funksjonshemming trong særskilt tilrettelagt opplæring. Men stortingsmeldinga nøyde seg med å vise til § 24 i lova som opna for å gi særlege tilskott til visse grupper.

Så kort tid etter innføring av lova ville ikkje Arbeidarpartiet gå til større prinsipielle endringar. Stortingsmeldinga var særleg opptatt av organisasjonane sitt arbeid og framstilte vaksenopplæring som nærmast identisk med frivillig studiearbeid. Den offentlege styringa av feltet måtta balanserast opp mot at verksemda til organisasjonane på feltet skulle utvikle seg ”i størst mulig frihet”. Meldinga understreka – nærmast som eit påbod – at kvar organisasjon stod fritt i å organisere kva kurs det ville og avgjere innhaldet i dette.⁶ Regjeringa roste i særleg grad organisasjonane for deira innsats med å fremje ”kulturelle og demokratiske målsetjingar og tradisjoner” og såg det frivillige studiearbeidet som ”sentralt virkemiddel ... for å bevare og styrke norsk kultur” mot kommersielle interesser og masseproduksjon. Derfor ville regjeringa også halde fast ved det automatisk verkande tilskottssystemet som gav ”klare fordeler for vaksne som ønsker opplæring”. Det skapte og minst problem for arrangørane. Regjeringa avviste kritikken frå Høgre om at systemet var uforeinleg med kravet om budsjettmessig styring.

Som tidlegare var altså Arbeidarpartiet forsvarar av at vaksenopplæring også var kulturarbeid. Ja, Liv Aasen sa i stortingsdebatten at ”det blir Arbeiderpartiets fortsatte oppgave å verne om folkeopplysningens idé i vårt land”.⁷ Men for sterk støtte til vaksenopplæring i regi av organisasjonane, frykta Høgre kunne få negative ”konsekvenser for andre, presserende skoleoppgaver”.⁸ Også for dei andre borgarlege partia var nok vaksenopplæring – som før – meir ei utdanningssak enn ei kultursak. Men det var heller ikkje tvil om at Arbeidarpartiet meinte at vaksenopplæring dreidde eg om utdanning. Det har blitt ”en økende erkjennelse”, konstaterte regjeringa, at dei områda som lov om vaksenopplæring regulerer, er ein ”del av vårt lands utdannings-system”.⁹ Med dette markerte også partiet at det hadde forlatt tankegangen om å avgrense vaksenopplæringa til eit eige felt eller område som kunne likestillast med ”anna utdanning”, som det heitte i programerklæringa frå St. prp. nr. 92 i 1965. I staden

⁵ *Fakkelen*, nr. 6-7, 1981.

⁶ Statsråd Einar Førde hadde i kommentar til Budsjettinnst. nr. 12 for 1979–80 avvist eit krav om å ”lage klareste mulige kriterier på hvilke typer tiltak som skal godkjennes for tilskottet til studie- og opplysningsarbeid”. Han åtvarte sterkt imot å lage ”reglar som avgrensar den fridomen organisasjonane til nå har hatt til å godkjenne kurstypar og kursinnhald”. (sitert i St. meld. nr. 72, 1980–81, s. 72). Regjeringa samstemte i dette også i 1981.

⁷ St. forh. 1980-81, bd. 7c, s. 3.948.

⁸ Innst. S. nr. 327, 1980–81. Merknad frå Høyre sine medlemmer i Kyrkje- og undervisningskomiteen. Sjå også innlegget til Håkon Randal i stortingsdebatten 4. juni 1981 (St. forh. 1980-81, bd 7c, s. 3.936 ff.).

⁹ St. meld. nr. 72, 1980–81.

hadde det livslange læringsperspektivet vorte eit overordna prinsipp. Ideen om livslang læring utviska grensene, og departementet fann i 1981 at det er

”verken ... mulig eller hensiktsmessig å gi en avgrensing eller nærmere definering av hva voksenopplæring er. Det er imidlertid grunn til å understreke at det ikkje går noe skilje mellom voksenopplæring og annen utdanning, og voksenopplæring er ikkje avgrenset til å gjelde bestemte typer opplæring”.

41.1.1 Utdanning og arbeid

Vaksenopplæring i det offentlege skoleverket fekk like merksemd i meldinga til Arbeidarpartiet. Til gjengjeld trekte partiet fram arbeidslivet som det ”tredje senter for læring”. Det vart særleg gjort i Stortingsmelding nr. 45 (1980 – 81) *Utdanning og arbeid*. I denne meldinga var kløfta mellom ein teoretisk kunnskapsskole og det praktiske arbeidslivet som vart problematisert. Det var tale om ei mistilpassing på arbeidsmarknaden, og grunnane kunne vere forlenga utdanningstid, endringar i næringsstruktur og busettingsmønster og profesjonalisering som gjorde at ekspertar fekk monopol på visse yrke og arbeidsoppgåver. Men viktigare, meinte regjeringa, var den teknologiske utviklinga, og denne representerte særlege utfordringar for utdannings- og opplæringspolitikken.

Men regjeringa hadde ikkje til føremål å styre denne stramt etter behova i arbeidslivet. Som meldinga sjølv peikte på var utdanningssystemet og utbygginga av skoleverket meir styrt av etterspørselen enn av det sannsynlege behovet for arbeidskraft i framtida. Hovudoppgåva for utdanningssystemet var å ”dekke behovet for kunnskap av betydning for økonomisk og sosial utvikling”. Men regjeringa ville ikkje regulere dette ut frå

”bestemte, tallmessige mål for behovet for arbeidskraft. Hovudprinsippet må være å dekke etterspørselen etter utdanning. ... De viktigaste utdanningspolitiske tiltak for å sikre samsvar mellom arbeidskraftens kvalifikasjoner og arbeidslivets behov på lang sikt, må være å gi den enkelte muligheter for en solid og bred grunnutdanning. ... Videre må det satses sterkere på etterutdanning”.¹⁰

Otlosen-komiteen hadde tidlegare argumentert for å gjere vidaregåande skolegang opp til 18 – 19 år obligatorisk, men regjeringa ville i 1981 heller dekke opplæringsbehova gjennom etterutdanning, ”opplæringstilbud for voksne” og ”stimulere til en veksling mellom utdanning og arbeid”. Eit hovudbodskap i meldinga var altså å realisere ideen om tilbakevendande utdanning (*recurrent education*). Men det var ein idé med mange konsekvensar.

For det første innebar det ei erkjenning av at praktisk arbeidserfaring gav relevante og nyttige kunnskapar for vidare studiar. Det burde vere fruktbart for utdanningsinstitusjonane å bruke ”studentenes erfaring fra arbeidslivet ... positivt i undervisninga”, sa meldinga. Dessutan var det også spørsmål om å få verdsett praktisk erfaring, og meldinga kom i denne samanhengen inn på begrepet realkompetanse og det

¹⁰ St. meld. nr., 45, 1980–81, s. 6 og s. 30.

uløyste problemet med å oppfylle lovnaden i § 3 i lova om at vaksne skal ha rett til å dokumentere sine kunnskapar og ferdigheiter ”uavhengig av på hvilken måte de har skaffet seg disse”. Det var eit komplisert spørsmål som meldinga ikkje kunne gå inn på, men vart overlatt til eit offentleg utval året etter.¹¹

For det andre utfordra ideen skoleverket til å tilpasse seg betre behov i arbeidslivet. Tankegangen attom *recurrent education* var som departementet uttrykte det, å ”medvirke til bedre balanse mellom praktisk virksomhet og teoretisk lærestoff”. Konkret lanserte regjeringa eit reformarbeid for å opne” de vanlige offentlige utdanningstilbud enda mer for personer med praktisk arbeidserfaring” og søke å ”fjerne formelle hindringer for utdanningsdeltakelse”. I vaksenopplæringa måtte ein legge enda meir vinn på å organisere og tilpasse opplæringa til vaksne sine behov, erfaringar og interesser.

For det tredje aktualiserte slagordet om tilbakevendande utdanning spørsmålet om utdanningspermisjonar for arbeidstakarar. Det var tatt opp av ILO alt i 1965 og resulterte i ILO-konvensjonen i 1974 om retten til betalt utdanningspermisjon. Stortinget hadde ikkje slutta seg til denne konvensjonen.¹² Men under innføring av Lov om vaksenopplæring bad Kyrkje- og undervisningskomiteen om at saka vart utgreidd.¹³ LO pressa på i same sak i brev til Kyrkje- og undervisningsministeren i 1980,¹⁴ og hevda at innføring av rett til betalt eller ubetalt utdanningspermisjon ville vere eit konkret steg i retning av å realisere livslang læring idealet. Men Storting og regjering var ikkje i 1981 budd til å ta dette steget, og overlet spørsmålet til eit offentleg utval.¹⁵

For det fjerde kopla meldinga tilbakevendande opplæring til læring på sjølve arbeidsplassen. Arbeidarane skulle ikkje berre ut for å lære, men undervisning kunne organiserast ”i nær tilknytning til arbeidsplassene ... for å trekke med vaksne som ikkje så lett nås av andre undervisningstilbud”. Regjeringa tenkte seg at

”På lengre sikt må det være muligheter for å knytte mer omfattende undervisningsoppgaver til den enkelte arbeidsplass, uten at disse oppgavene primært skal styres ut fra den enkelte bedrifts interessser. Viktig her er arbeidstakernes innflytelse på bedriftens opplæringsvirksomhet. En utvikling i denne retning kan gjøre arbeidsplassene til et tredje naturlig sentrum for organisert læring for vaksne, i tillegg til organisasjonene og utdanningsinstitusjonene.”¹⁶

Prinsippet om livslang læring var med å oppheve skiljet mellom yrkesrelevant læring og læring som ikkje var det. Sivertsen hadde alt i 1965 understreka at dette skiljet var

¹¹ Resultatet vart lagt fram som NOU 1985:26, men førte ikkje til noe før det kom opp igjen som ei viktig sak i Kompetansereforma på slutten av 90-talet. Sjå elles Dalin, 1996.

¹² Gullichsen, 1980; NOU 1986:23.

¹³ Innst. O. nr. 46, 1975–76.

¹⁴ Gjengitt i St. meld. nr. 45, 1980–81, s. 72.

¹⁵ Spørsmålet om økonomisk støtte til utdanningspermisjon vart tatt med i mandatet til Livslang læring utvalet i 1981 (NOU 1986:23).

¹⁶ St. meld. nr. 45, 1980–81, s. 65.

meningslaust, og Ottosenkomiteen hadde sagt det same. I meldinga om vaksenopplæringa hadde regjeringa framheva at i bedriftsopplæring var hovudsaka å skape eit godt læringsmiljø, og at utgangspunktet dermed ikkje berre var snevra produksjonsomsyn, men motivet var like mye ”den enkelte arbeidstakers personlighetsutvikling”. I *Utdanning og arbeid* sa regjeringa:

”Nesten all læring vil i visse situasjoner kunne være av betydning for den enkeltes arbeidsinnsats. Samtidig vil kvalifisering for arbeidsfunksjoner også kunne ha betydning for den enkeltes evne til å mestre og påvirke sin allmenne livssituasjon. Det tradisjonelle skille mellom teoretisk og praktisk utdanning i grunnutdanning er allerede i dag i utakt med realitetene i samfunnet ellers. I opplæringsstilbud for voksne har et slikt skille liten mening” (s. 70).

Men ved å argumentere for at all læring, utvikling og vekst har verdi for arbeidslivet, vil også arbeidslivet krevje heile mennesket. Meissner tala alt i 1971 om effekten av arbeidslivets lange arm, dvs. korleis arbeidslivet (med Habermas sitt uttrykk) koloniserer fritidssfæren og livsverda. Ved å oppheve skiljet mellom yrkesrelevant læring og allmenn læring, eller mellom kompetanse for arbeidslivet og kompetanse for menneskelivet, kan ein og hamne i ein situasjon der behova og interessene til arbeidslivet tar herredømmet over utdanningspolitikken. I kva grad dette har skjedd, skal eg kome tilbake til under drøftinga av kompetansereforma.

Dette kunne altså bli baksida ved ei livslang læring som arbeidarpartirepresentantar skildra som ei ”kontinuerlig ... kvalifisering og rekvalifisering for endrede oppgaver og funksjoner”. Læringsbehovet ville følgeleg auke, og ”utviklinga i arbeidslivet vil trolig bli den enkeltfaktor som det må legges mest vekt på”, sa t.d. Kirsti Grøndahl (DNA).¹⁷ Men den kritiske innvendinga frå Stein Ørnhoi var at

”Slagordet *livslang læring* kan også inngå i en strategi for tilpasning av utdanninga til den rådende samfunnsutvikling, med større vekt på økt omstilling, større mobilitetskrav osv. ... Det vil kunne bli det siste perspektivet som vil vinne fram. Retten til å velge en veksling mellom utdanning og arbeid noen ganger i løpet av livet er egentlig noe ganske annet enn å bli tvunget til omskolering og skifte av yrke fordi en har blitt offer for de frie markeds-kreftene.”¹⁸

41.1.2 Borgarleg kritikk

Dei borgarlege partia var kritiske til fleire punkt i desse meldingane frå Arbeidarpartiet. For det første meinte både Høgre og mellompartia at Arbeidarpartiet reduserte den rolla skoleverket burde ha i vaksenopplæringa. Arbeidarpartiet hadde i meldinga gjort frivillig studiearbeid i regi av organisasjonane og etterutdanning til pilarane i vaksenopplæringa. Høgre prioriterte ”førstegangsupplæring ... foran etterutdannelse og hobbypregede kursvirksomhet”.¹⁹ Kristeleg Folkeparti og Senterpartiet samstemte i at skole-

¹⁷ St. forh. 1980–81, 7c, s. 3.459.

¹⁸ St. forh. 1980–81, 7c, s. 3.456.

¹⁹ Innst. S. nr. 327, 1980–81. Merknad frå Høgre sine medlemmer i Kyrkje- og undervisningskomiteen.

verket skulle ha det primære ansvaret for vaksenopplæring. Det borgarlege fleirtalet slo fast at frivillig studiearbeid gjennom organisasjonane

”skal være et supplement til de øvrige utdannelsetilbud og ikke konkurrenter som skal kunne erstatte disse. Vaksenopplæringslovens siktemål er først og fremst å utvikle undervisningstilbud til dem som på grunn av alder eller andre omstendigheter har vært avskåret fra å gjennomgå en 9-årig grunnskole og de videregående skolenes undervisning”.²⁰

Dei borgarlege representantane hadde derfor ingen sympati for alternative opplegg for vaksne, slik som lova gav høve til. Det var skoleverket si oppgåve å vere så fleksibelt at det kunne tilpasse undervisninga til vaksne sine særlege føresetnader. Vaksenopplæringa bør ikkje ”etablere seg som et eget, parallelt undervisningssystem i konkurranse med det ordinære skoleverket. ... Organisasjonenes arbeide skal være av utfyllende karakter”, sa desse.

For det andre reagerte særleg Høgre mot at Arbeidarpartiet i *Utdanning og arbeid* ville ”reducere utdanningssystemets rolle som forvalter av retten til å gi formell kompetanse”. Formell kompetanse skal uttrykke kvalifikasjonane for vidare skolegang eller yrke, og dersom ikkje, må utdanninga ajourførast, sa Tore Austad (H).²¹ Oppgåva til skolen, sa dei borgarlege partia i 1981, er å kvalifisere for ulike arbeidsoppgåver. Den mis tilpassinga som hadde utvikla seg på arbeidsmarknaden, skuldast utdanningssystemet, meinte Høgre i ei seinare melding om sysselsettinga og arbeidsmarknadspolitikken.²² Når Arbeidarpartiet i meldinga sette realkompetansen opp mot den formelle, vart dette av andre parti tolka som ei negativt haldning overfor skoleverket. Dei borgarlege partia var samde i at inntak til høgre utdanning burde knytast til realkompetanse for studiar, men protesterte mot lanserte framlegg om å gi generell studiekompetanse for alle over 25 år som hadde minst fem års yrkeserfaring.²³

For det tredje var det stor skepsis til eit system der ein skulle ”vandre mellom skoleporten og bedriftsporten så å seie heile livet”. Det minte Tore Austad om undervisningsprogram i visse kommunistiske land, og ville i røynda legge til rette for eit ”gigantisk privatskolesystem ... som bedriftsledelsen og de ansatte har styringen med”. Det ville vere skreddarsydd for AOF som kunne sikre seg monopol på å gjennomføre bedriftsopplæring, var ei av skuldningane.²⁴ Hans Olav Tungesvik (Kr.f.) teikna også opp andre konsekvensar av pendlinga mellom skolegang og arbeidsliv og det auka kravet om å tilpasse seg ”auka mobilitet og raske omstillingar”, som han meinte arbeidarpartipolitikken la opp til:

²⁰ Innst. S. nr. 327, 1980–81.

²¹ St. forh. 1980–81, 7c, s. 3.460.

²² St. meld. nr. 85, 1982–83.

²³ Innst. S. nr. 247, 1980–81. Inntaksreglar basert på realkompetanse var tidlegare drøfta av Immatruleringskomiteen (1971) og i St. meld. nr. 22, 1979–80 *Om den videregående skolen*.

²⁴ Olav Djupvik (Kr.f.) og Tore Austad i debatten om *Utdanning og arbeid* (St. forh. 1980–81, 7c. s. 3.456 ff.).

”For mykje veksling mellom utdanning og arbeid kan skapa urolege sosiale tilhøve og sviktande stabilitet på arbeidsplassen. Med den aukande tendens til familieoppløysing og sundbrotne heimar som me ser i vår tid, er eg redd at ei sterk veksling mellom utdanning og arbeid, som òg vil medføra geografisk uro for mange, vil forsterka slike tendensar.”²⁵

Tungesvik samstemte derfor med Høgre i at det viktigaste var å prioritere ei ”brei og solid grunnutdanning”. Men mot desse synspunkta trekte Einar Førde (DNA) fram ein annan verdi av den livslange læringa. Utdanning kunne vere eit ”forsvarsmiddel” i den prosessen som Tungesvik omtala,

”eit bidrag til å sette den einskilde og samfunnet betre i stand til å meistre dei urolege omstillingskrefter som faktisk finst i dette samfunnet. Evna til å skaffe seg ny utdanning, evna til å kunne omstille seg vil vere avgjerande for om vi skal kunne greie å minske mobiliteten eller halde den på eit ønska nivå”.²⁶

41.2 Høgre og vaksenopplæringa

Høgre danna ny regjering hausten 1981 med Kåre Willoch som statsminister, og Willoch heldt så fram som statssjef for ei borgarleg samlingsregjering frå juni 1983 til mai 1986. I denne perioden nytta regjeringa høvet til å vurdere vaksenopplæringspolitikken på ny. Kristelig folkeparti og Senterpartiet var ikkje fullt samstemte med Høgre i denne politikken, men eg trekkjer her fram Høgre sitt syn som stod i klårast motsetnad til Arbeidarpartiet. Stortingsmelding nr. 43 (1984 – 85) *Om vaksenopplæring* hadde som undertitel ”En del prinsipielle spørsmål og prioriteringer” og var langt på veg ei motmelding til Arbeidarpartiet si stortingsmelding nr. 72 i 1981. Utgangspunktet var at regjeringa Willoch ikkje fann ”godt samsvar mellom visse sentrale intensjoner i loven, de erfaringene som allerede er gjort og de konklusjoner som ble trukket i St. meld. nr. 72”. Meldinga viste til at det som tradisjonelt hadde vore ei kjernesak for arbeidarrørsla og nedfelt som hovudformålet med lova, nemleg å medverke til større likestilling og utjamning mellom grupper med ulik utdanning, ikkje var oppnådd. Som nemnd framfor samtykte politikarar som Stein Ørnhoi og Grete Knudsen i ein slik konklusjon. Statsråd Tore Austad i den første reine Høgreregjeringa til Willoch anklaga derfor Arbeidarpartiet for at det ikkje tok ”konsekvensen av den viten (som Ørnhoi presenterte) ved utforminga av tilskottsreglene”.²⁷ Meldinga, presentert av Kjell Magne Bondevik (Kr.f.) som vart ny statsråd etter Austad, tok derfor til orde for ei omprioritering, innføring av rammestyring og styrking av førstegongsutdanning og skoleverket si rolle i vaksenopplæringa.

41.2.1 Omprioritering

Ein hovudintensjon med meldinga var å få til ei betre ressursutnytting, og med stigande arbeidsløyse i 1980-åra vart dette ei sentral målsetting. Regjeringa ville oppnå dette

²⁵ St. forh. 1980–81, 7c, s. 3.469.

²⁶ St. forh. 1980–81, 7c, s. 3.471.

²⁷ *FU-nytt*, nr. 1, 1982.

gjennom samordning og koordinering, behovsanalyse og målstyring. Regjeringa argumenterte for å omfordele ressursane i samsvar med likestillingsmåla i lova og såg det som ei hovudsak å

”bedre opplæringsstilbudene for dem som står opplæringsmessig svakt, eller som av andre grunner har et særlig behov for opplæring for å kunne fungere tilfredsstillende sosialt og yrkesmessig”.²⁸

Dernest måtte ein prioritere det grunnleggande, nyttige og yrkesretta. ”Alle kurs er likeverdige, men de bør ikkje ha det samme kravet om offentlig støtte”, som statsråd Austad uttrykte det i 1983.²⁹ Om opplysningsorganisasjonane sitt studiearbeid heitte det at

”departementet har ... drøftet spørsmålet om å stimulere økonomisk til at det blir igangsatt studieringer som er grunnleggende eller som har en særlig generell nytteverdi i videre opplæring, yrkes- og samfunnsliv”.

Dette studiearbeidet var av folk flest knytt til ”hobbyvirksomhet og fritidssysler”, medan departementet ønskte at ”en riktig utformet voksenopplæring” skulle spele ei større rolle i ”sysselsettingsarbeidet”. Det var ei klar melding frå departementet at ”yrkesforberedende kurs bør prioriteres høyere enn kurs som i utpreget grad er knyttet til fritidssysler og hobbies”. Primært ville regjeringa differensiere tilskotta etter nytte og andre kriteria, særleg å ”bedre tilbudet i studieringar om grunnleggende emner”. Men sjølv om det var ”gode grunner for en differensiering av tilskudd etter emne”, kom ein fram til dette ville bli for vanskeleg i praksis.

Den tredje prioriteringa gjaldt førstegongsutdanning på grunnskolenivå og vidaregåande skoles nivå, fordi det var denne som gav ”generelle og grunnleggende kunnskaper og ferdigheter som gjør videre opplæring mulig”. Dessutan var ei god grunnutdanning generelt nyttig og viktig i yrkessamanheng og la grunnlaget for seinare livslang læring. Medan Arbeidarpartiet forsøkte å redusere skoleverket si betydning, tok den borgarlege meldinga på mange vis standpunkt for skoleverket og trekte opp strengare grenser for verksemda til organisasjonane. Dei vart oppmoda om å konsentrere seg om å ”dekke opplæringsbehov som faller utenfor skoleverkets ansvarsområde ... (og ta) utgangspunkt i sin egenart som organisasjon og i de tradisjonelle folkeopplysningsidéer, snarere enn i skoleverkets læreplaner”.³⁰ Organisasjonane kunne yte ”assistanse” på skoleverkets område, men burde konsentrere seg om korte kurs. Meldinga lanserte kurslengde som nytt kriterium for arbeidsdelinga og sette grensa ved 35–40 timar. Samnemnda for studiearbeid protesterte, og dei borgarlege medlemmene i Stortingskomiteen strekte seg da til 60 timar. Arbeidarpartiet avviste heilt kurslengde som kriterium og meinte at organisasjonane som skoleverket måtte avgjere kurslengde ut frå praktisk-pedagogiske forhold.

²⁸ St. meld. nr. 43, 1984-85, s. 4.

²⁹ *FU-nytt*, nr. 1, 1983.

³⁰ Denne formuleringa i meldinga er henta frå ein tale statsråd Austad heldt på Samnemndakonferansen på Dombås i 1983 (*FU-nytt*, nr. 1, 1983)

41.2.2 Rammestyring

Høgre gav omlagløvingsprinsippet med automatiske tilskott skulda for at likestillingsmåla ikkje vart nådd, for det favoriserte ikkje svake grupper. Meldinga viste til at ein liten del av budsjettauken gikk til tiltak for opplæringssvake grupper (jmf. kap 36). Forskinga hadde dokumentert at dei mest ressurssterke deltok mest. Høgre såg bort frå at skeivrekutteringa var eit internasjonalt fenomen, men nytta altså denne mot den automatiske tilskottsordninga som det alltid hadde gått imot. I praksis hadde Arbeidarpartiet mellombels oppheva ordninga i 1979, men Høgre ville gå vidare og innføre rammestyring av tilskotta til studiearbeid. I staden for refusjon av utgifter for igangsette tiltak, ville regjeringa gå ”over til å fastsette tilskuddene på grunnlag av beregnede kostnader”. Grunnlaget for rammene skulle vere timetal, utgifter til administrasjon, materiell og lærarlønningar. Men ulempene ved rammestyring vart og drøfta, og problemet var først og fremst at styresmaktene måtte fastsette kva det offentlege skulle støtte av ulike tiltak med politiske, ideologiske, sosiale eller andre formål. Det kolliderte mot demokratiske prinsipp og intensjonar i lova som overlet til deltakarane og organisasjonane å avgjere tilbudsstrukturen. Ei kompromissløyving som meldinga landa på var å innføre to ulike satsar for tilskott og rammestyring for berre ein del av løyvingane.

41.2.3 Motbør

Også denne meldinga vekte motbør, ikkje berre frå venstresida i politikken, men og frå mellompartia. Dei lanserte framlegga til ei omlegging av vaksenopplæringspolitikken vart da heller ikkje gjennomførte. Mange avviste nyttebegrepet som rettesnor for tilskotta. Å differensiere tilskotta etter kva emne som var nyttig, gav jo meldinga sjølv opp, og mange meinte at det streid mot folkeopplysningstanken.³¹ Tom Thoresen (DNA) peikte dessutan på at ”grensen mellom det mer fritidspregede og det mer yrkespregede vil viskes ut, selve arbeids- og nyttebegrepet vil viskes ut”. Heile Stortingskomiteen sa at for dei vanskelegstilte gruppene – som meldinga generelt ville prioritere – var ikkje nyttefag som

”regning, norsk eller data svar på de mest presserende behov. For disse menneskene er det først og fremst spørsmål om kontakt, følelse av trygghet, at hverdagen igjen blir levende og kanskje endog meningsfylt. Ved deltakelse i voksenopplæringen har mange fått oppleve en slik ny utvikling”.³²

Heile stortingskomiteen stod samla i å forsvare at studietilbodet til organisasjonane gjaldt fagområde i førstegongsopplæringa og var både viktig for den einskilde deltakar og ”klart samfunnsnyttig”. Å forsøke å styre denne verksemda i frivillig sektor kolliderte både mot folkeopplysningstradisjonen og den nye kulturpolitikken frå 1970-åra. Ein samla stortingskomité minte om at formålsparagrafen i lova sette opp som ”samfunnets mål for voksenopplæringen at den skulle hjelpe den enkelte til et mer meningsfylt liv og at dette skulle skje på enkeltmenneskets egne premisser”. I kva grad dette var oppnådd, kunne verken forskarar eller andre dokumentere. Individet hadde den

³¹ St. forh. 1984–85, 7c, s. 5077 ff.

³² Innst. S. nr. 280, 1984–85, s. 10.

privilegerte retten til å avgjere kva som var verdifullt, hadde Arbeidarpartiet tidlegare sagt, og dette prinsippet frå 1970-åra kunne heller ikkje andre parti gå imot. Arbeidarpartiet stod altså i 1984 fram som forsvarar av folkeopplysninga og organisasjonane, slik som det hadde gjort i 1981. Det fekk støtte frå andre i den borgarlege leiren som framleis såg vaksenopplæringa som ”kilde til personlig vekst og utvikling” (Ragnhild Queseth Haarstad, Sp), og Guttorm Hansen (DNA) minte om at vaksenopplæring hadde vore ei ”kulturreising”.³³ At vaksenopplæring vart stadig sterkare knytt til målretta opplæring, var i og for seg sjølv ikkje galt, sa Guttorm Hansen, ”det er sikkert mange som har behov for kompetansegivende kunnskap gjennom vaksenopplæring”. Men ”skolen gir ikkje alt”, og som hans kollega Ernst Wroldsen sa, gav meldinga uttrykk for ønske om å ”dreie vaksenopplæringsloven fra å være en bred kulturlov til å bli en snever skolelov”. Guttorm Hansen og andre trakk altså fram folkeopplysningstradisjonen, det folkelege kulturarbeidet som ei motkraft til tankegodset i meldinga. Hansen var sjølv eit produkt av ”kulturreisinga” der han hadde lært mye. ”Ikke noe av dette er kompetansegivende, ... men det er noe annet ... det er ikke bortkastet, og ... det er ikke tidsfordriv”. Mons Espelid frå Venstre sa beint ut at det er ”kultur det eigentleg dreiar seg om”.

I denne debatten ser vi altså døme på det Raymond Williams omtalar som tradisjon og straumar og som i 1980-åra stod mot kvarandre. Arbeidarpartiet og noen frå andre parti tydde til folkeopplysningstradisjonen for å forsvare seg mot nyliberale straumar som truga med å bli hegemoniske. Desse representantane kunne derfor ikkje gå med på at vaksenopplæringa hadde mislukkast med å oppfylle målsettinga, og tvert imot skapt større ulikskap. Arbeidarpartiet, med tilslutning frå heile stortingskomiteen, hevda dette var ei for negativ tolking av resultatane. Forskinga viste, trass all dokumentasjon av skeivrekuttering, at 60 prosent av dei som deltok i studiarbeid hadde 9 års skolegang eller mindre. Det var ikkje noe negativt trekk ved studiarbeidet at dei med høg utdanning deltok relativt meir enn dei med låg utdanning. Vaksenopplæringa hadde og som mål å skape menneskeleg vekst og utvikling for mange og ikkje berre vere retta mot dei svakaste gruppene. Høgre-meldinga derimot ville dreie vaksenopplæringa i retning av sosialpolitikk som ytte ei ”sosial handling overfor de aller svakeste”.³⁴ At også retten til særskilt opplæring (etter sakkunnsing vurdering) for ungdom og vaksne vart flytta frå grunnskolelova til vaksenopplæringslova i 1982, forsterka inntrykket av vaksenopplæring som sosialpolitikk.

Ein kritikk som også somme borgarlege representantar slutta seg til, var at manglande måloppfylling hang saman med storleiken på budsjettet. Meldinga opplyste sjølv at dei statlege tilskotta hadde gått ”vesentlig ned de siste 4–5 årene” og utgjorde ”vanligvis 15–30 % av totalkostnadene”. I forhold til totale utgifter til utdanning var løyvingane til vaksenopplæring redusert frå 4,2 prosent i 1979 til 3,3 prosent i 1985.³⁵ Det var derfor ein falsk argumentasjon, meinte somme, når høgresida ville prioritere svake grupper, men skar ned på budsjettet. Arent M. Henriksen (SV) meinte at både forskning og sunn

³³ St. forh. 1984–85, 7c, s. 5.084 og s. 5.091.

³⁴ Innst. S., nr. 280, 1984–85, s. 8–9. Espelid i stortingsdebatten, sjå St.forh. 1984–85, 7c, s. 5.089.

³⁵ St. meld. nr. 43, 1988–89.

fornuft fortalte at når kursavgiftene auka og tilboda minka, gikk dette hardast ut over dei med minst utdanning og dårlegast økonomi.³⁶

Det forskinga hadde vist, og som er drøfta i kap. 36, var at deltakinga i grunnskoleopplæring hadde minka. Forskaren Odd Nordhaug hadde påvist at organisasjonar som AOF og Folkeuniversitetet hadde organisert mye førstegongsutdanning som studiearbeid. Lova i 1976 hadde lagt ansvaret over på skoleverket, men det rekrutterte på langt nær så mange vaksne til grunnskoleopplæring som organisasjonane. På dette grunnlaget hevda derfor Nordhaug at nedskjeringar på budsjettet til studiearbeidet i organisasjonane ville ramme førstegongsutdanninga, nettopp det som Høgremeldinga ville prioritere.³⁷ Men om dette vart konsekvensen utover i 80-åra, er uvisst. Frå 1986 gikk dei statlege løyvingane til grunnskole og vidaregåande opplæring for vaksne inn i rammetilskotta til kommunar og fylke, slik at denne prioriteringa vart i stor grad overlatt til lokale styresmakter. Det betyr at vi har mindre statistikk og faktaopplysningar om ordinær førstegongsopplæring og spesialundervisning etter 1986 både når det gjeld ressursar og deltaking. Men mye tyder på at det skjedde ei forskyving frå det fritids-, hobby- og kulturorienterte studiearbeidet til det arbeidslivsretta. Det vil eg tolke som ei utvikling i tråd med prioriteringa til Høgre av det nyttige, yrkes- og kompetanseretta. Auka arbeidsløyse førte til særleg stor vekst i arbeidsmarknadsopplæringa. Slik sett skjedde ei kraftig omprioritering, men som verken var ønska eller planlagt.

³⁶ St. forh. 1984–85, 7c, s. 5.087.

³⁷ *FU-nytt*, nr. 2, 1983 og nr. 1, 1984.

42 NY REFORMPOLITIKK

I mai 1986 overtok Gro Harlem Brundtland statsministerposten og innleidde ein lang periode med sosialdemokratisk styre – med avbrot av regjeringa Syse (H) frå oktober 1989 til november 1990. Arbeidarpartiet la opp til ein og ny og storstilt reformpolitikk på utdanningssektoren. Arkitekten bak reformene var Gudmund Hernes som Harlem Brundtland plasserte i statsrådstolen i 1990. Hernes skildra sjølv denne reformperioden som eit ”oppbrudd ... (der) alt er under endring, fra grunnskole til høyskoler”.¹ Det byrja med ei utgreiing om høgre utdanning og forskning, leia av Hernes og lagt fram som NOU 1988:28 *Med viten og vilje*. Same året kom ei utgreiing om lærarutdanninga ved høgskolar og universitet, NOU 1988:32 *For et lærerikt samfunn*. Deretter la regjeringa fram St. meld. nr. 43 (1988 – 89) *Mer kunnskap til flere* som pretenderte å vere ”en samlet framleggelse av den kunnskapspolitiske satsingen på en del hovedområder” og var eit tverrsektorielt samarbeid mellom fire departement. ”Tiden er kommet for nye reformer”, heitte det i meldinga, ”særlig med sikte på å øke omfanget og heve kvaliteten på utdanninga” (s. 11).

Vaksenopplæringa fekk vente ei stund, men i byrjinga av 90-talet vart det gjennomført lovendringar og forenkling av tilskottssystemet til frivillige organisasjonar og ei omstrukturering som førte til at 44 studieorganisasjonar og studieforbund vart halvert til 22 studieforbund. Lovendringa innførte ei form for rammestyling som var i samsvar med den målstyringa St. meld. nr. 37 (1990 – 91) *Om styring og organisering av utdanningssektoren* foreslo og som Stortinget slutta seg til.

Neste trinn var reformer i vidaregåande opplæring innevarsla med NOU 1991:4 *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Med St. meld. 33 (1991 – 92) *Kunnskap og kyndighet* vart det lagt opp til ein heilt ny struktur og ein lovfesta rett til vidaregåande opplæring for alle mellom 16 og 19 år. Denne reform 94 fekk også konsekvensar for vaksne som heretter måtte stille seg bakerst i køen for å få skoleplass. Reformarbeidet held så fram med nye utgreiingar, stortingsmeldingar og lover for høgre utdanning, grunnskolen og barnehagen.² 1996 var det internasjonale året for livslang læring, og da var også turen komen til vaksenopplæringa. Men det blir først tema for neste kapitel. Her skal eg følgje utviklinga fram til Kompetansereforma.

42.1 Rett til livslang læring?

Stortingsmeldinga *Utdanning og arbeid* i 1981 hadde reist mange spørsmål som kravde meir utgreiing, og på tampen av styringstida si i 1981 nedsette regjeringa Harlem Brundtland eit nytt utval for å ”utrede spørsmålet om vidare utbygging av retten til livslang læring for alle”. Det vart leia av direktør for Norsk arbeidsgiverforening, Øyvind Skard. Departementet var representert ved ekspedisjonssjefen, først Kjell Eide og så Trygve Tønnesen etter at Eide gikk over til Kultur- og vitkapsdepartementet frå

¹ Tale i 1992, her sitert frå Telhaug, 2002, s., 45.

² Sjå Telhaug, 2002, som gir både ei god oversikt og ein fargerik analyse av norsk skoletenking frå 1990 til 2002.

1982. Byråsjef Bitten Kallerude var sekretær for utvalet. Medlemmene elles var sekretær Jan Balstad frå LO, skoledirektør Harry Kvalsvik, professor Eva Sivertsen, sosionom Guri Dyrendal og student/konsulent Lillian Ødegård. Medlemmet avdelingsleiar Eva Andersen gikk ut av utvalet i 1983 og vart ikkje erstatta. Utvalet tok seg god tid og la først fram innstillinga si i 1986, trykt som NOU 1986:23 *Livslang læring*. I denne utgreiinga vart heile feltet gjennomgått og drøfta i eit breitt perspektiv som inkluderte både livskompetanse og kompetanse for arbeidslivet. Det oppvurderte verdien av uformell læring, og etterlyste innsats for å finne ”måter å vurdere uformell kompetanse” (s. 41). Det var også nytenkande når det gjaldt å framheve betydninga av gode læringsmiljø. Det hadde mandat om å halde seg innfor realistiske økonomiske rammer, men foreslo tiltak som hadde større økonomiske konsekvensar enn regjeringa kunne gå med på. Eit viktig punkt var å heve tilskottsrammene, for utvalet hevda at tida no var ”inne for å tilgodese voksnes utdanning” (s. 81). Konkret foreslo utvalet å prisjustere løyvingane, særleg til opplysningsorganisasjonane, slik at løyvingane held seg oppe på minst 1979-nivå. Det ville i så fall ha betydd ei dobling av tilskottet i 1986. Utvalet gjorde også framlegg om å reservere eigne midlar i ein overgangsperiode til etterutdanning, oppbygging av ei allmenn støtteordning til kortvarig opplæring og endringar i reglane for Statens lånekasse. Innsatsen burde aukast på etterutdanningsida, og som i stortingsmeldinga *Udanning og arbeid* (1981), argumenterte utvalet for å auke mulegheitene til etterkvalifisering (etterutdanning, vidareutdanning, spesialisering) og tilbakevendande utdanning framfor å forlenge grunnutdanninga. Det tilrådde å lovfeste retten til utdanningspermisjon og grunn gav denne både med arbeidsmarknadspolitiske og utdanningspolitiske mål. Men på kort sikt ville utvalet prioritere dei områda som hadde hatt størst nedgang, nemleg vidaregåande opplæring for vaksne, opplæring i regi av opplysningsorganisasjonane og studieringar på høgre nivå (s. 82).

Innstillinga var på mange måtar eit forsvar for eit felt som utvalet dokumenterte ”har vist seg å være et svakt og sårbart område”. Av denne grunn ville utvalet førebels halde på den lova slik ho var og ikkje flytte deler av feltet over i andre utdanningslover. Det kritiserte utviklinga på 80-talet som hadde ført til nedskjeringane til frivillig studiearbeid, færre deltakarar og høgre kursavgifter og oppsummerte utviklinga i 1980-åra slik:

”Det brede preget opplæring i opplysningsorganisasjonene hadde er borte, og disse opplæringsmulighetene for voksne er sterkt redusert” (s. 81).

Utvalet forsvarte dermed organisasjonane sin plass og rolle i vaksenopplæringa og understreka ”folkeopplysningens brede karakter” (s. 27). Men utviklinga hadde gått i motsett retning, ”mot innsnevring og nedbygging. Folkeopplysning som verdigrunnlag trenger en gjenoppveising”, sa utvalet, og trekte fram at grunnsynet i folkeopplysnings-tradisjonen var at ”mennesker gjennom læring forbedrer sin livskvalitet”. Følgjeleg knytte knytte utvalet vaksenopplæringa til kultur: ”Folkeopplysning må ha voksnes kulturelle utvikling som en sentral oppgave”, og målet var å ”utvikle den enkelte personlig, sosialt og kulturelt” (s. 27-28).

42.2 Nye argument for vaksenopplæringa

Da Gro Harlem Bruntland kom tilbake til makta i 1986, hadde regjeringa med NOU 1986:23 eit godt grunnlag for å ta fatt på vaksenopplæringa. Innstillinga samsvarte godt med synet Arbeidarpartiet hadde i 1970-åra på vaksenopplæringa og den kritikken partiet hadde reist mot den nye høgrepolitikken på 80-talet. Men arbeidsløysa hadde på dette tidspunktet fått internasjonale dimensjonar, og regjeringa ”fant liten anledning til å satse på store prosjekter av typen livslang læring”, som Kjell Eide formulerte det. Han hevdar også at utvalet hadde fått ”signaler om å fare varsomt”, og skildrar framlegga det kom med som ”forholdsvis beskjedne”. Dei vart heller ikkje gjennomførte på kort sikt:

”Prinsippet om livslang læring ... ble bare delvis fulgt opp, fordi det viste seg å være en trussel mot sterke, etablerte interesser, i økonomien, i utdanningsinstitusjonene og i politisk dominerende befolkningsgrupper.”³

42.2.1 Vaksenopplæring som kompetanseutvikling

Slik som det skjedde med innstillinga frå Gran Andresen komiteen i 1960 kom heller ikkje innstillinga frå Livslang læring utvalet opp i Stortinget. Men med St. meld. nr. 43 (1988 – 89) *Mer kunnskap til flere* vart NOU 1986:23 kvittert ut. Det er freistande å trekke parallellen til 1960-åra vidare. Da ville Arbeidarpartiet sette ”folkelig kulturarbeid” inn i ein større samanheng, og det gjorde partiet med St. prp. nr. 92 i 1965. Med St. meld. nr. 43 i 1989 vart livslang læring sett inn i ein strategi for ei samla kunnskapspolitisk satsing. Med kunnskapspolitikkk meinte meldinga ”den samlede kompetanseutvikling”. Kompetanse var blitt det nye begrepet i tida, og parallellen til 1960-åra ligg også i skifte av begrep. Da vart folkeopplysning bytt ut med vaksenopplæring, i 1980-åra var det kompetanseutvikling som overtok. Begrepskiftet innevarsla ei meir økonomisk motivering for utdanningspolitikken – også det minner om stortingsproposisjonen til Sivertsen i 1965. Utdanning stod fram som eit middel til økonomisk utvikling og vekst: ”Et hovedelement i en langsiktig strategi for økonomisk utvikling er å skaffe mer kunnskap til flere”, sa regjeringa i stortingsmeldinga (s. 11). Vidare la meldinga til:

”Kunnskapsutvikling er en forutsetning for å styrke norsk økonomi, sikre full sysselsetting, få til effektive omstillinger og skape grunnlag for ny virksomhet i arbeidslivet. Dette reiser særlig utfordringer for utdanningssektoren. I økonomisk forstand har utdanning en strategisk betydning for vår verdiskaping” (s. 12)

Utdanninga si betydning for økonomien vart gjenoppdaga, som Kjell Eide formulerte det.⁴ Denne revitaliseringa av human kapital teorien medførte at behova i arbeidslivet vart den grunnleggjande motiveringa for utdanningspolitikken. ”Generelt er utdanning den enkeltfaktor som har størst betydning for tilknytning til arbeidsmarkedet,” meinte meldinga, og dei viktigaste utfordringane var følgjeleg

³ Eide, 1996.

⁴ Eide, 1996. Det nye fokuset på menneskelege ressursar var internasjonalt og gjorde seg m.a. gjeldande innafør utdanningstenkinga i OECD, påpeikar også Eide (1995, s. 70).

- ”å utvikle den kompetanse vi trenger for omstillingar, fleksibilitet og nyskaping.
- å få en best mulig overensstemmelse/balanse mellom tilgang på og etterspørsel etter kvalifikasjoner på arbeidsmarkedet” (s. 12).

Meldinga viste til at også innafor arbeidslivet var det ei utbreidd oppfatning at ”manglende grunnleggende kunnskaper er en vesentlig hindring for omstilling og kompetanseutvikling”. Dei vaksne vart her ei sentral målgruppe i kunnskapspolitikken å få ”nok kompetanse ut av befolkningens talent”, som Hernes formulerte det i 1988.⁵ Han gjentok det same overfor Stortinget etter at han var utnemnd til statsråd: ”Norge er et så lite land at vi ikke har råd til å la noen talent gå tapt”.⁶

42.2.2 - og som etter- og vidareutdanning

Det økonomiske og humankapitalistiske motivet for utdanning førte til auka merksemd på vaksenopplæring, og det skjedde i mange europeiske land og med om lag same grunngevingar som her. Etterutdanning var stadig meir nødvendig, for førstegong-opplæringa vart raskt forelda i det nye kunnskapssamfunnet. Men grunnen var og demografisk. Barnekulla på 1970- og 80-talet var små og ville utgjere ein liten del av den yrkesaktive befolkninga.

”Arbeidslivet vil i mindre grad bli tilført ny kunnskap via de unge, og vi må de neste 20-30 år gi tilbud om etter- og videreutdanning til den store andelen av den yrkesaktive befolkninga som de store etterkrigskullene utgjør, slik at vi får en oppdatert og produktiv arbeidsstyrke.”⁷

St. meld. nr. 43 (1988–89) omdefinerte langt på veg vaksenopplæring som etter- og vidareutdanning.

”Lov om voksenopplæring gjelder utdanning for voksne og er i sin helhet tilbud om etter- og videreutdanning” (s. 39).

Tidleg på 80-talet var det tendens til å oppfatte livslang læring som synonymt med vaksenopplæring, men meldinga gjorde det klart at livslang læring var ”et grunnleggende og felles perspektiv for kunnskapspolitikken på alle opplæringsområder” (s. 6). I staden vart det altså etter- og vidareutdanning som vann fram. Ei parallell jamføring med England er her interessant. Det engelske begrepet *further education* var knytt til yrkesretta utdanning og nytta etter 1945 om yrkesretta college-utdanning. Det stod i ein viss motsetnad til *adult education*, men på 1990-talet ser ein det brukt om alle typar vidaregåande (*continuing*) utdanning, og *further*, *continuing* og *adult* var mest nytta om kvarandre.⁸ Tilsvarende skjedde i Norge:

⁵ NOU 1988:28.

⁶ Tale til Stortinget 15.11.1990, her sitert frå Telhaug, 2002, s. 20.

⁷ St. meld. nr. 43, 1988-89, s. 12-13.

⁸ Fieldhouse, 1996, kap. 3.

”Med en vid forståelse av kompetansebegrepet vil voksenopplæring og etter- og videreutdanning ses på som likeartede begreper og ha omtrent samme meningsinnhold”,

heitte det i NOU 1993:6 (vedlegg 6). Men når begrepa etterutdanning og voksenopplæring nærma seg kvarande, tar eg det som teikn på at etterutdanning har fått ei utvida tyding og at tyngdepunktet i voksenopplæringa flytta seg til det yrkesretta.

42.2.3 Det internasjonale og globale argumentet

St. meld. nr. 43 (1988–89) sette også voksenopplæringa inn i ein større samanheng på den måten at regjeringa grunn gav kunnskapspolitikken med den internasjonale utviklinga og globale utfordringa. Omsynet til internasjonal konkurranse og marknader har vi høyrte før, men det nye frå slutten av 80-talet er – i tillegg til begrepet globalisering – at internasjonalisering og globalisering vert sentrale legitimeringar for tiltak og som innhaldet i utdanninga må tilpasse seg eller rette seg etter. Stortingsmeldinga viste til at ”internasjonaliseringen av konkurransen i arbeidslivet krever ny kompetanse hos arbeidsstokken”. Målet for kompetanseutviklinga var å ”hevde Norge i den internasjonale konkurranse i næringslivet” (s. 14). Seinare offentlege dokument kom tilbake til liknande argument. Blegenutvalet (NOU 1991:4) tala om ein handlingsplan for å gjere ”vidaregåande opplæring og fagopplæring bedre i stand til å møte den globale og europeiske utfordring”. Den etterfølgjande stortingsmeldinga viste også til internasjonalisering og globalisering og meinte at internasjonaliseringa vil auke i styrke og ”tvinge Norge ... til å skjerpe sine internasjonale konkurransefortrinn ytterligere”.⁹

Vi skal møte det globale argumentet også som grunniving for Kompetansereforma i neste kapittel, men eg vil her peike på at dette flytta perspektivet frå individet til samfunnet. Motivet for voksenopplæringa var ikkje lenger å ”hjelp den enkelte til et mer meningsfylt liv”, som det heitte i lova frå 1976, men å hevde Norge i den internasjonale konkurransen. Samtidig – og paradoksalt – harmoniserer likevel dette med auka individualisering i den tydinga å gjere individet konkurransedyktig og tilpasse utdanningstilbod til individuelle behov og krav. Kunnskapspolitikken til Arbeidarpartiet kan både tolkast å samsvare med nyliberalistisk aksentuering av konkurranse og sosialdemokratiske førestellingar om felles velferd. Telhaug ser t.d. læreplanen for vidaregåande skole i 1993 som forsøk på å verne om velferdsstaten:

”Den må forstås som myndighetenes forsøk på å opprettholde norsk konkurransevne, på å overvinne arbeidsløsheten og i siste instans som et forsøk på å forhindre forvitringa av velferdsstaten.”¹⁰

Den sosialdemokratiske reformpolitikken for kompetanseutvikling og voksenopplæring kan tolkast i same retning.

⁹ St. meld. nr. 33 1991–92.

¹⁰ Telhaug, 2002, s. 82.

42.3 Hernes: Både-og

Kunnskapspolitikken til Hernes er sagt å vere både visjonær og idealistisk.¹¹ Her er det ikkje som under Høgrestyret i 80-åra snakk om prioritering, men både-og.¹² For det første var det ikkje tale om å velje etterutdanning framfor førstegongsutdanning. Med livslang læring som overordna prinsipp, bygde kunnskapspolitikken på fleire pilarar – og reformarbeidet gjaldt alle nivå frå barnehage til universitet. Ei solid grunnutdanning skulle leggje basis for vidare utdanning, det måtte leggest systematisk til rette for tilbakevendande utdanning, og etter- og vidareutdanning skulle integrerast på alle utdanningsnivå. Arbeidarrørsla gav opp den tidlegare skepsisen mot å forlenge grunnutdanninga og utvida både grunnskolen til 10 år og innførte rett for ungdom til vidaregåande opplæring.¹³ For det andre måtte ein nyttiggjere seg både formell og reell kompetanse. For det tredje var det ikkje på tale å nedprioritere arbeidet for kulturell utvikling, demokrati, menneskelege og sosiale verdiar, likestilling og miljø. Arbeidet til opplysningsorganisasjonane var viktig som ledd i å styrke den kulturelle dimensjonen, og St. meld. nr. 43 varsla at regjeringa ville ”gjenreise denne delen av vårt utdannings-system”. At organisasjonane og brevskolane hadde blitt meir marknadsorienterte og utvikla seg mot kompetansegivande opplæring, vart vurdert som ei uheldig utvikling. Det var ikkje tapet av organisasjonane som motkultur eller ei frisione som bekymra, men deira eigenart og opparbeidde kompetanse som gjorde at dei utfylte skoleverk og arbeidsliv, skapte breidde og nådde fram til personar som skolen ikkje hadde aktuelle tilbod for.

42.4 Omstrukturering og lovendingar

Både-og politikken viste seg også i arbeidet for å omstrukturere opplysningsorganisasjonane, og det kravde endringar i Lov om vaksenopplæring. Denne framstøyten vart varsla alt av den borgarlege samlingsregjeringa i St. meld. nr. 43 (1984–85) som ønskte ei nyvurdering av godkjenningsordninga for opplysningsorganisasjonar og andre nærslekta spørsmål. Meldinga ville stimulere til danning av studieforbund. Departementet nedsette så ei arbeidsgruppe i 1987, og i samsvar med synspunkta i mange av organisasjonane sjølve, gikk gruppa inn for å avgrense talet på organisasjonar med tilskottsrett til større studieforbund. Argumentet var at store studieforbund ville gi større slagkraft og ”gjennomslagskraft overfor myndigheter, media og allmennhet”. I tillegg ville ein få administrative og pedagogiske gevinstar og ikkje minst meir samarbeid og samordning og dermed meir effektiv ressursbruk. Regjeringa følgde opp med framlegg om lovendingar i 1991 for å gjennomføre eit slik strukturendring og ei ny tilskottsordning for studiearbeid.¹⁴

Ein bakgrunn for nyordninga var praksisen med godkjenning av organisasjonar, noe som både departementet og organisasjonslivet fann problematisk. Det var blitt 44 organisasjonar med rett til statstilskott. Somme store organisasjonar tykte det var

¹¹ Utdanningspolitikken til Hernes er studert av Bertil Rolf (1993) som omtalar strategien som idealistisk. Jmf. Telhaug, 1995.

¹² Jmf. Telhaug og Aasen (red.), 1999, som påviser dette trekket av både-og intensjonar.

¹³ Det oppstod usemje i 1991 om utvidinga av lærarutdanninga til 4 år. Hernes gikk inn for 3-årig utdanning med prioritering av etter- og vidareutdanning, men hans eige parti gikk her saman med SV, Kr.f. og Senterpartiet inn for å innføre ei 4-årig lærarutdanning (Telhaug, 2002, s. 40–41).

¹⁴ Ot.prp. nr. 46, 1990–91.

godkjent for mange (jmf. kap. 35), men likevel var det enda fleire som ønskte å kome inn under tilskottsordninga. I 1991 var det 70 organisasjonar (i tillegg til dei 44) som var godkjende som opplysningsorganisasjonar, men utan tilskottsrett. Det var altså lett å bli godkjend som organisasjon, og departementet følgde på dette punktet formelle og juridiske reglar. Men det var vanskeleg å få tilskottsrett, noe som formelt var opp til Stortinget å avgjere. Hovudgrunnen var omsynet til budsjettet, og Stortinget prioriterte organisasjonar som arbeidde for ”svakstilte” grupper og følgde prinsippa om mangfald og at det var berre frivillige organisasjonar (og i visse tilfelle yrkesorganisasjonar) som burde godkjennast.¹⁵

Det nye framlegget, som Stortinget slutta seg til, var at berre studieforbund skulle ha tilskottsrett. Organisasjonar som ønskte slik rett, måtte vere medlem i eit studieforbund, og det var opp til studieforbundet sjølv å godkjenne medlemmer. Dermed vart strids-spørsmålet om godkjenningsordninga løfta ut av departementet og overlatt til organisasjonslivet sjølv. Kravet til studieforbundet var at det måtte minst ha arrangert 20.000 studietimar i gjennomsnitt dei tre siste åra og ha vaksenopplæring som hovudformål.¹⁶ Som før i lova var godkjenninga elles knytt til kravet om at studieforbunda måtte vere landsomfattande og ha ei demokratisk organisasjonsform. Eit unntak for kravet om minste timetal vart gjort for dei politiske studieforbunda og seinare også for dei samiske. Argument for dette unntaket var at desse var særleg viktige for å skape debatt om sentrale samfunnsspørsmål og dermed medverke til eit levande demokrati. Med denne ordninga følgde Norge det svenske mønsteret. Det var berre enda meir sentralisert i 11 godkjende studieforbund, og kravet om omfang var i Sverige sett så høgt som til 50.000 studietimar årleg.

Proposisjonen forenkla også tilskottssystemet og samla dei mange gamle tilskottsordningane i tre typar; tilskott til opplæringsverksemd, administrasjon/drift og pedagogisk utviklingsarbeid. Dei to første vart gitt som rammetilskott der grunnlaget for løyvingane var gjennomførte studietimar dei tre siste åra. Lovendringane i 1991 innførte dermed ei form for rammestyrt som både dei politiske partia og organisasjonane kunne samlast om. Departementet motiverte framlegget med ønske om ”forenklingar i regelverket, mindre detaljstyring, delegering av ansvar og større frihet i disponeringane av midlene ved rammetildelingar”.¹⁷ Dette var i røynda gamal Høgrepolitikk som no Arbeidarpartiet førte vidare, og det la naturleg nok eit grunnlag for ei større tverrpolitisk semje om vaksenopplæring enn tidlegare.

Men Fremskrittspartiet (FrP) dissenterte frå denne allmenne politiske semja. Fremskrittspartiet og forgjengarane til partiet hadde alltid stilt seg negativt til vaksenopplæringa og røysta mot løyvingar. I 1991, da partiet for alvor hadde blitt stort (13 prosent av røystene ved stortingsvalet i 1989), la FrP meir enn før vekt på å klargjere si haldning. Det erklærte da å vere ”grunnleggjende uenig i grunntanken bak vaksenopplæringa”¹⁸ og ville berre støtte

¹⁵ Ot.prp. nr. 46, 1990–91.

¹⁶ Arbeidsgruppa hadde gjort framlegg om 15.000 timar, medan departementet ville ha 25.000. Stortinget landa på kompromisset om 20.000 studietimar.

¹⁷ Ot. Prp. nr. 46, 1990–91.

¹⁸ Innst. O. nr. 1, 1991–92, s. 5.

”relevant allmenn- og fagutdanning som munner ut i en offentlig godkjent eksamen, ... samt arbeidsmarkedsutdanning som retter seg inn mot arbeidsmarkedets behov. All annen ”utdanning” som skjer i regi av voksenopplæringsorganisasjonene må defineres som veiledning i fritidssystemer som er det offentlige uvedkommende”.

Til nød kunne partiet gi tilskott til undervisning for ”særlige målgrupper som funksjonshemmede”. Partiet kunne altså på ingen måte røyste for eit lovframlegg som var ”mer konsentrert om kvantitet enn kvalitet” og tydde ”en gigantisk monopolisering i favør av de største aktørene” på feltet. Partiet avviste også den lovpriste og etterlyste samordninga mellom organisasjonar og studieforbund og meinte at alle organisasjonar fritt burde få konkurrere om statstilskott. Det alternative lovframlegget til Fremskrittspartiet ville ha redusert vaksenopplæringa til rein sosialpolitikk overfor funksjonshemma pluss utdanning som gav yrkeskompetanse ”eller på annan måte bedrer elevens forutsetninger i arbeidsmarkedet”. Finansieringa av denne skulle skje i ”form av stykkpristilskudd som utbetales ved bestått eksamen eller kurs”. Fremskrittspartiet gikk og klart i mot å gi vaksenopplæringsmidlar til dei politiske partia, noe dei såg på som ”fordekt støtte til partienes hovudorganisasjoner”.¹⁹ Partiets opplysningsorganisasjon var lagt ned i frå 1988, men det meldte seg i tilskottskøa igjen frå 1998, og Fremskrittspartiets studieforbund kom til å drive ei meir rein politisk skoloring av tillitsmenn enn noe anna parti.

Lovendringa i 1991 greip sterkt inn i organisasjonsstrukturen i vaksenopplæringsfeltet. Organisasjonar og studieforbund måtte slå seg saman og finne nye partnarar for å kome opp i kravet om minste studietimetal. Av denne grunnen fekk organisasjonane ein frist på fem år til å gjennomføre ordninga, og i løpet av denne perioden vart talet på godkjende studieforbund halvert. Organisasjonane sjølve helsa endringane ”med glede”.²⁰ Departementet understreka nemleg deira viktige rolle i samfunnet. Ikkje berre på grunn av si historiske forankring til folkeopplysning og skoloring i demokrati, men også dagens rolle i å gi

”kompetanse for arbeidslivet eller mer grunnleggjende ”livskompetanse” ... kompetanse for deltakelse i demokratiet og for å mestre og orientere seg i informasjonsamfunnet”.

I tillegg var opplæring i regi av organisasjonane ”en billig opplæringsform” som nådde ut til der folk budde og tok ”utgangspunkt i lokalmiljøets behov”. Departementet aksepterte organisasjonane si sjølvforståing som gikk ut på at dei hadde vaksenpedagogisk erfaring, evne til fleksibilitet og var flinke til å tilpasse tilboda til deltakarane sine behov og interesser. Både departementet og stortingsrepresentantar framheva særleg at ”mange kvinner nyter godt av voksenopplæringsystemet”.²¹ Organisasjonane kunne altså vere godt nøgde med at verdien med sivilsamfunnet var så å seie gjenoppdaga. Det var ein internasjonal trend etter det kommunistiske samanbrotet i aust. Der vart verdien av sivile frivillige organisasjonar tydelegast, og nordisk folkeopplysning og organisasjonsdemokrati vart føredøme og eksportartikkel til dei

¹⁹ Innst. O. nr. 1, 1991–92.

²⁰ Ingeborg Botnen i Stortingsdebatten 10. okt. 1991. St. forh. 1991–92, bd. 8, s. 6.

²¹ Jmf. Grethe Fossum i St. forh. 1991–92, bd. 8, s. 12.

tidlegare diktaturlanda. Samstundes vart sivilsamfunnet omfamna frå nyliberale økonomar og den såkalla kommunitarismen som redninga for velferdssamfunnet og det forpliktande sosiale, kollektive livet i lokalsamfunnet. Organisasjonane var kjerneelement i teoriane om produksjon av sosial kapital og kunne trekkast inn i dei nye økonomiske argumenta om partnerskap.²² Statsråd Hernes sa i presentasjonen av lovendinga at

”Voksenopplæringsfeltet er et godt eksempel på samarbeid mellom den tredje sektor av frivillige organisasjoner og det offentlige for å løse samfunnsmessige oppgaver.”²³

Hernes understreka at departementet la til grunn ein ”vid forståelse av kompetanse”, både ”livs- og samfunnskompetanse” og at ”personlige kunnskaper og kvaliteter er også innvevd i kompetansebegrepet. ... Det er m.a.o. ingen motsetning mellom yrkesrettet kompetanse og generell personlig kompetanse.” Han inviterte kort og godt organisasjonane inn som sentrale aktørar i sin offensive både-og politikk for livslang læring. Når han så var overtydd om at vaksenopplæringa si betydning var aukande, var det klart at organisasjonane var positive til å bli omstrukturerte når argumentet var å bli meir profesjonelle, effektive og slagkraftige. Å bli delegert større ansvar er det også sjeldan noen protesterer mot.

²² Jmf. Putnam, R.D. (1993). *Making Democracy Work* og den Putnam-inspirerte forskinga omkring sosial kapital. Partnerskap referer her til ideane om økonomisk fordeling og ansvar av utdanningskostnadane mellom stat, arbeidsgivarar/arbeidsliv og deltakar. Sjå Tuijnman, 1996.

²³ St. forh. 1991–92, bd. 8, s. 11.

43 KOMPETANSEREFORMA

Mot slutten av 1995 gikk Gudmund Hernes av som utdanningsminister for å overta Helsedepartementet. Mye var gjort i utdanningssektoren, men reformarbeidet var ikkje ferdig enno. Like før Hernes gikk av sørge han for å oppnemne ein ny komité som skulle greie ut reformer i lærarutdanninga. I innstillinga 1996 var det framleis ein Hernes-inspirert både-og politikk som vart skissert: Det offentlege opplæringssystemet skal satse både på ”grunnutdanning og fortsettende utdanning. ... I opplæringen skal tradisjon og fornyelse forenes ... ivareta hensynet til både fellesskap og individ ... (og) forene helhet med særpreg”.¹ Budsjettproposisjonen for 1995-96 uttrykte på tilsvarande vis at den samla kompetansepolitikken ”både skal fremme næringsutviklinga og den enkeltes personlege utvikling”.²

1996 var også det internasjonale året for livslang læring, og den nemnde innstillinga kunne referere til at ei vaksenopplæringsreform var på trappene. Samtidig kom utvalet inn på årsakene til og bakgrunnen for dette reformarbeidet. Eg skal starte dette kapitlet med å sjå på bakgrunnen, grunngevingane og forarbeidet til det som vart kalla kompetansereforma.

43.1 Bakgrunn og forarbeid

Ei eller anna reform i vaksenopplæringa var varsla alt frå slutten av 1980-talet og låg implisitt i dei stadige understrekingane av kompetanseutvikling og etterutdanning som vilkår for konkurransevne og økonomisk vekst. Vi har framfor vist til at offentlege dokument argumenterte med den internasjonale og globale utviklinga for å grunngi etterutdanning og i auka grad identifiserte vaksenopplæring med etter- og vidareutdanning. Eit utsagn frå Kleppeutvalet (NOU 1992:26) kan trekkast fram som typisk for den nye humankapitalistiske retorikken:

”Internasjonalt sett har Norge et høyt utdanningsnivå. En sterkere innsats i etterutdanning er nødvendig for å sikre en varig samfunnsmessig avkastning av det høye nivået. En raskere oppdatering og fornyelse av yrkeskompetanse og profesjonell kompetanse er nødvendig for raskt å kunne ta i bruk ny teknologi og kunnskap” (s. 254).

Utvalet som drøfta lærarutdanninga merka seg at det høge utdanningsnivået var ei relativ sanning, for den utdanningspolitiske bekymringa gjaldt særleg den store andelen – 38 prosent av arbeidsstyrken i 1995 - utan fullført grunnutdanning på vidaregåande nivå. Desse var ei særleg utsett gruppe som trengte auka kompetanse for å halde oppe og styrke sin ”konkurransevne i arbeidslivet”. Når så tilveksten av nyutdanna var liten av demografiske årsaker, kan ein slå fast, sa utvalet at

¹ NOU 1996:22 kap. 4.1.

² St. prp. nr. 1, 1995–96.

”Kompetanseheving av den voksne yrkesaktive delen av befolkningen er nødvendig hvis Norge skal være konkurransedyktig i det internasjonale samfunnet. Dette gjelder så vel grunnutdanning for voksne som etter- og videreutdanning.”³

Dette var velkjende tonar i tråd med stortingsmelding nr. 43 (1988–89), og ”som så ofte før hadde Arbeiderpartiet initiativet”, som Telhaug skriv.⁴ Men det var LO og Øystein Djupedal (SV) som sparka i veg ballen, og dei konsentrerte seg i første omgang om retten til utdanningspermisjon. LO lanserte ein handlingsplan for etter- og vidareutdanning og kravde rett til utdanningspermisjon tilsvarande 10 prosent av arbeidstida. Djupedal greip så initiativet våren 1995 og bad regjeringa lovfeste permisjonsretten, byggje opp ei fondsordning for å finansiere utdanningspermisjonar og nedsette ein kommisjon for å greie ut spørsmålet om ei etterutdanningsreform.

For Djupedal var omsynet til eit arbeidsliv i stadig omforming den viktigaste grunngevinga. Men han tok også utangspunkt i det breie perspektivet frå NOU 1986:23 *Livslang læring* og argumenterte for at lovfesta rett til etterutdanning i tillegg ”kan ... begrunnnes i å bedre den enkeltes livskvalitet, styrke demokratiet og sikre oss mot et nytt klasseskille mellom de som har og ikke har utdanning og kompetanse”.⁵ Fleirtalet på Stortinget slutta seg til ei slik brei grunngeving for vaksenopplæringa og bad regjeringa leggje fram ei stortingsmelding om ”ei livslang lærings-reform” der målet skulle vere å ”skape grunnlag for ein nasjonal handlingsplan for etter- og vidareutdanning og vaksenopplæring”. Dette fleirtalet understreka at livslang læring var noe meir enn å skaffe seg formalkompetanse og la til at ”kontinuerleg livslang læring må kunne utviklast til å vere ein naturleg livsform som er med på å sikre einskildmennesket ein god livskvalitet”. Men Høgre reserverte seg mot å ta med dei mange gode formål og sa at

”formålet med en etter- og videreutdanningsreform for voksne må først og fremst være å fremme kompetanseutvikling i bedriften eller i virksomheten. Det er behovet for økt kompetanse på den enkelte arbeidsplass og hos den enkelte arbeidstaker, og ikke ønsket om en ny permisjons- og velferdsreform, som må ligge til grunn for reformarbeidet”.

Dessutan var Høgre redd for dei offentlege kostnadane og framheva igjen at første-gongsutdanninga la det viktigaste grunnlaget for livslang læring. Reforma måtte derfor ikkje kome på ”bekostning av grunnutdannelsen”.

Fremskrittspartiet var enda meir reservert. Det avviste heilt at det offentlege skulle ”gå inn og vedta ansvaret for etter- og vidareutdanning”. Som før ville det avgrense offentlig støtta vaksenopplæring til det som gav ”formalkompetanse” og la kvar einskild betale for sine ”fritidsinteresser” og ”fritidsaktiviteter”.⁶

³ NOU 1996:22, s. 49.

⁴ Telhaug, 2002, s. 153.

⁵ St. forh. Dok. nr. 8:71, 1994–95.

⁶ Innst. S. nr. 133, 1995–96.

Kva meinte så Arbeidarpartiet på dette tidspunktet? I ein artikkel 1996 nytta dåverande partiformann Torbjørn Jagland høvet til å presentere reformtankane som var i ferd med å bli innarbeidd i partiprogrammet. Utgangspunktet var at utdanning var ei investering som lønte seg både for arbeidaren og bedrifta.

”Kunnskapen blir etter hvert den viktigste konkurransefaktor i næringslivet og det viktigste satsingsområdet for det offentlige.”

Med tilvising til overslag frå Statistisk Sentralbyrå viste Jagland til at befolkninga utgjorde 70 prosent av nasjonalformuen mot berre 10 prosent for naturressursane. På denne bakgrunnen tok Arbeidarpartiet initiativet til ei ”stor etter- og vidareutdanningsreform” som sikta mot å realisere kravet om livslang læring, ”arbeiderbevegelsen gamle kampsak”, skreiv Jagland. Innhaldet i reforma var følgjande:

- Rett til utdanningspermisjon for alle arbeidstakarar.
- Finansiering av utdanning gjennom eit utdanningsfond i samband med lønnsoppgjera med tilskott frå staten, bedriftene og den einskilde arbeidstakar. Jagland argumenterte for å redusere på kravet om lønnsauke og heller ta ut ”den framtidige veksten i form av økt kunnskap”, altså utdanning.
- Kvar arbeidstakar skulle få ein utdanningskonto som viste oppspart betalt utdanningstid.
- Offentleg støtte til analysar av kompetansebehov og gjennomføring av opplæringsplanar i bedriftene. ”Verdien av investeringar i menneskelig kapital bør kunne synleggjøres på samme måte som andre investeringar.”
- Samarbeid mellom skoleverket, organisasjonane og arbeidslivet om utdanningstilbod.
- Auke mulegheitene til å dokumentere uformelt tileigna kunnskap og etablere eit offentleg system for betre dokumentasjon av relevant arbeidspraksis.

Jagland viste til at det europeiske sosialdemokratiet hadde samanfallande syn på utdanning som investering. Etterutdanning var det viktigaste middelet for å motverke arbeidsløyse som nettopp skuldast at dei ledige mangla ”kompetanse til å ta de nye jobbene som kommer”. Derfor var reforma også for Arbeidarpartiet ei arbeidslivsreform, og Jagland tok ikkje opp Djupedals meir breie perspektiv som inkluderte omsorg for livskvalitet og demokrati. I det kunnskapssamfunnet Jagland skisserte var desse problemstillingane blitt mindre relevante:

”Omstillingen til kunnskapsbasert industri utgjør på mange måte en sosial revolusjon. Nå innser bedriftsledelsen i større grad at likhet og medbestemmelse fremmer produktiviteten. Slik har kunnskapsbasert industri en spore til mer likeverdige behandling av ulike grupper medarbeidere og til å utvikle nye former for medbestemmelse. En lærende organisasjon må bestå av likeverdige mennesker.”

Også individet innsåg at kunnskap var det som gav ”makt i form av bedre kontroll over eget liv ... frihet og mulighet for et godt liv og ikkje minst et godt arbeid”. Derfor var det heller ikkje relevant å drøfte Fremskrittspartiet og Høgre si bekymring for offentlig støtte til fritidsinteresser og at folk kunne bruke utdanningsfondet til noe unyttig om dei fekk rett til utdanningspermisjon.

”Folk vil selvfølgelig ikkje bruke slik dyrebar tid til å ta hobbykurs. Man må ikkje ta utgangspunkt i at folk er idioter”.⁷

43.2 Buerutvalet og stortingsmeldinga om kompetansereforma

I staden for å kome med ei stortingsmelding nedsette regjeringa eit utval i september 1996 for å få ei grundig drøfting av ”etter- og vidareutdanning for voksne”. Det var no blitt den vanlege begrepsbruken, og mandatet til utvalet var å ”greie ut grunnlaget for ein nasjonal handlingsplan for eit tilpassa, målretta og heilskapleg system for vaksenopplæring og kompetanseutvikling i arbeids- og samfunnslivet”. Det var i mandatet fokusert på arbeidslivet, og regjeringa bad utvalet ta opp dei to uløyste spørsmåla om lovfesta rett til etter- og vidareutdanning og dokumentasjon av realkompetanse. Utvalet skulle elles drøfte og leggje fram ei reform for heile vaksenopplæringa. Det fekk eit breitt utval av 20 medlemmer frå byråkratiet, arbeidslivet, organisasjonane i arbeidslivet og utdanningsinstitusjonar. Statsadministrasjonen var sterkt representert med tre ekspedisjonssjefar frå like mange departement pluss ein rådgivar frå eit fjerde. I tillegg var sekretariatsleiar henta frå departementskontora. Universitets- og høgskolesektoren var og godt representert med fem utvalsmedlemmer. Vaksenopplæringsforbundet (dvs. opplysningsorganisasjonane) var representerte med generalsekretær Liv Kjuus frå Bygdefolkets studieforbund. Leiar for utvalet var Lars Buer, som hadde bakgrunn i AOF, hadde vore statssekretær for Bjartmar Gjerde, og seinare hatt stillingar i privat næringsliv.

Buerutvalet la fram innstillinga si hausten 1997, trykt som NOU 1997:25. Utvalet følgde opp dei tankane om ei etter- og vidareutdanningsreform som det syntes å vere stor semje om mellom polititakar og næringslivsfolk. Sentrale element i reforma var alt skisserte opp av Arbeidarpartiet og LO. Langt på veg slutta Høgre og andre parti seg til, så sant det var tale om ei arbeidslivsreform for kompetanseutvikling i bedrifter og verksemder og der spørsmålet om etterutdanning i jobbsituasjon var underlagt ”arbeidsgivers godkjenningrettighet” som Høgre uttrykte det.⁸ Premissane for reforma vart i klårtekst lagt av det næringspolitiske utvalet med Arent M. Henriksen som leiar og ei rekkje direktørar frå næringslivet som medlemmer, inkludert viseadministrerende direktør Gro Bækken frå NHO. Innstillinga, NOU 1996:23 *Konkurransen, kompetanse og miljø*, sa følgjande:

”Det er etter utvalgets oppfatning avgjørende at en reform for etter- og videreutdanning er forankret i arbeids- og næringslivets behov. I vurderingene av rettigheter knyttet til en livslang læringsreform må det stå sentralt at ordninga skal bidra til økt verdiskaping” (s. 179).

Dette var i samsvar med det mandatet som Buerutvalet held seg innafor, og det siterte nettopp frå denne innstillinga (s. 50). I utgangspunktet ser vi altså at ei stor utdanningsreform blir køyrt fram av ein allianse mellom politikarar, arbeidslivsorganisasjonane og næringslivet – og vi kan legge til universitets- og høgskolesektoren. For som nemnd

⁷ Jagland, 1996.

⁸ Innst. S. nr. 133, 1995–96.

hadde denne også mange medlemmer i utvalet, men skolefolka og den (tradisjonelle) pedagogiske ekspertisen var tynt representert i arbeidet og tause i debatten.

På bakgrunn av innstillinga la regjeringa fram St. meld. nr. 42 (1997 – 98) som følgde tett opp ånd og innhald i Buerutvalet. Det gjorde liten skilnad at det var den borgarlege regjeringa med statsråd Jon Lilletun frå Kr.f. som sette reforma ut i livet. Han dempa rett nok omsynet til det einsidige materielt nytteretta som det økonomisk prega språket i Buerutvalet gav inntrykk av ved å tilføye at ”mennesket lever ikkje av brød alene”. Men det var framleis ei reform i mammons ånd og marknaden hender, som Alfred Telhaug spissformulerte det i sin kritikk.⁹ Det er følgjeleg liten grunn til å skilje skarpt mellom innstilling og melding, og på bakgrunn av begge pluss debatten i stortinget om meldinga spør eg derfor: Kva var grunngevingar for reforma, kva var innhaldet og kva kunnskaps-syn, pedagogiske og politiske idear uttrykker kompetansereforma?

43.2.1 Globaliseringsargumentet

Sterkare enn tidlegare uttrykker Buerutvalet og stortingsmeldinga at dei internasjonale utviklingstrekk, samanfatta i begrepet globalisering, er styrande for norsk utdannings-politikk:

”Globalisering av handel, politikk, finanssamarbeid og informasjonsflyt bringer med seg omfattende krav til forandring både i næringslivet og i offentlig sektor. ... Industri og tjenesteytende virksomhet har kommet inn i en ny konkurranse-situasjon der markedet ikke lenger kan defineres som nasjonalt, men ofte blir mer og mer globalt. ... Dette stiller næringslivet overfor en helt ny konkurranse-situasjon.”¹⁰

Globalisering var eit faktum som hadde utvikla seg med dei teknologiske endringane, reduksjonen av handelshindringar og deregulering av marknader. Konsekvensane av globaliseringa var sterkare internasjonal konkurranse, og derfor var ”evnen til å konkurrere effektivt ... avgjørende for bedrifters overlevelse og vekst, og dermed også for sysselsettingen”. Sidan det så var ”arbeidstakernes kompetanse, som er bedriftenes viktigste innsatsfaktor og helt avgjørende for deres konkurranseevne”, vart altså globaliseringa ei grunnleggande motivering for kompetansereforma. Det var denne utviklinga som stilte ”helt nye krav til kompetanse og dermed til utviklinga av kunnskapssamfunnet”. Meir presist var det ”evnen til å skaffe seg ny kompetanse, omstillingskompetanse” som stod fram som det strategisk viktige på den globale marknaden – og globalisering vart nettopp tolka som ein prosess der verda smelta saman til eit felles marknad prega av beinhard konkurranse.¹¹ ”Berre ved å liggje i front når det gjeld kompetanse, kan vi sikre ein god konkurranseposisjon og auke verdiskapinga”, sa statsråd Lilletun i stortingsdebatten.¹²

⁹ CV, nr. 1, 1998.

¹⁰ NOU 1997:25, s. 11–12.

¹¹ NOU 1997:25, s. 25. Jmf. Bremer, 2000, s. 49.

¹² St. forh. 1998-99, bd. 7b, s. 1.562.

På denne måten låg det ein god del tvang i den globale utfordringa og parolen om livslang læring.

”Vi vet at det å lære hele livet vil bli en nødvendighet enten en ser dette fra bedriftens side, eller fra den enkeltes side – ellers vil en bli akterutseilt.”

sa t.d. Grete Knudsen (DNA) i same debatten. Debattantane uttrykte temmeleg samstemt den nye utdanningspolitiske dagsordenen som idéhistorikar Jens Erik Kristensen ved Århus Universitet kallar livslang kompetanseutvikling gjennom læring. Det er eit internasjonalt fenomen som Kristensen karakteriserer slik:

”På tværs af nationale, politiske, professionelle og institutionelle forskelle har ’læring’ og ’kompetenceudvikling’ nærmest uforbeholdent fået status af mantraer, af hellige ord, der tillægges særlig frelsende og forløsende kraft. Og det, hvad enten det drejer sig om individers, virksomheders eller hele nationens fremtidige skæbne i den globale vidensøkonomi.”¹³

Det eine trekket i dette pedagogiske paradigmeskiftet er altså den skjulte utviklings-
tvangen. Vaksenopplæring, definert ofte før som ein frivillig aktivitet, har i dag meir karakter av tvang der imperativet kjem utanfrå. Det humanistiske idealet om sjølvstyrt læring ut frå indre behov og interesser gjeld ikkje for den store massen av

”unskilled or unemployed adult who have been forced to adjust, professionally, personally and socially, to new labour market situation requiring new types of qualifications and general skills”,

slik Knud Illeris karakteriserer det nye bildet av vaksenopplæring i Danmark.¹⁴

Det andre trekket er at samfunn, næringsliv og individ får felles interesser i kompetanseutvikling som middel til å styrke konkurransevne, ”employability” og ”marketability”. St. melding nr. 42 kunne derfor legge til grunn både ”arbeidslivets og samfunnets behov” og ”det enkelte individs behov for kompetanse og personlig utvikling”. Arbeidslivet, samfunnet eller individ sine behov kunne da plasserast i fokus for reformene etter som det passa. Statsråd Lilletun tala i debatten om investering som skulle kome ”samfunnsfellesskapet” og deretter ”enkeltmennesket” til gode. Men etter kommentar frå Fremskrittspartiet retta han på rekkjefølgja: ”Heilt klart kjem enkeltmennesket fyrst, men dersom enkeltmennesket får heva kompetansen, vil det òg vere samfunnsmessig nyttig”.¹⁵

Eit tredje trekk, som Kristensen peikar på, er at

¹³ Kristensen, 2001. Utdanning i lys av globalisering og den nye kunnskapssamfunnet er og interessant drøfta av Ove Korsgaard i boka *Kunnskapskapløbet* (1999).

¹⁴ Knud Illeris, 2000.

¹⁵ St. forh. 1998–99. bd. 7b, s. 1562 ff.

”begrepene er flydt ud og ind i hinanden ... genomsyrer det pædagogiske felt, som bliver mer og mer porøst og sammenflydende med andre felter; det terapeutiske, det økonomiske, det politiske og forvaltningsstrategiske”.

Kompetansereforma vart da også i enda mindre grad enn tidlegare offentlege dokument og instillingar ei sak for pedagogar. Vaksenopplæring er som vist i dette arbeidet eit sektorovergripande felt som dreiar seg især om økonomi-, næringsliv-, kultur- og sosialpolitikk i tillegg til utdanning.

43.2.2 Konsekvensar for utdanningssystemet

Buerutvalet såg som hovudutfordring å sørge for eit ”kompetansemessig løft i norsk arbeidsliv”. Det stilte store krav til utdanningssystemet og tilbydarane om å ”i møtekomme behovet for fleksibilitet, tilgjengelighet, åpenhet, kvalitet og arbeidslivsorientering i tilbudene”. Hovudstrategien i reforma var at ”kompetanseutviklingen kombineres med jobb” (s. 17). Stortingsmeldinga følgde opp:

”Både grunn- og etterutdanninga for voksne bør i størst mulig grad være etterspørselsstyrt, fleksibel, tilgjengelig og tilpasset den enkelte person og den enkelte bedrifts behov.”

I desse utsegnene finn vi dei mest sentrale honnørord og begrep. Etterspørselsstyring og tilpassing til behov og interesser var eit hevdvunne prinsipp i vaksenopplæringa og slått fast m.a. i vaksenopplæringslova. Fleksibilitet var eit meir nyare honnørord som tydde mulegheiter til å kombinere jobb og utdanning, bruk av fjernundervisning og høve til å kombinere ulike typar utdanning og opplæringspakkar (modular). Med tilgang og open meinte ein i første rekkje å gjere høgere utdanning meir open og tilgjengeleg for visse målgrupper og personar utan formell studiekompetanse. Det har vore eit sentralt formål for all vaksenopplæringspolitikk. Særleg i England har ”access” vore eit program som har tatt karakter av ei rørsle og produsert eit eige tidsskrift, *Journal of Access Studies*.¹⁶ Inspirert av *Open University* i England lanserte Gro Bækken frå NHO ideen om eit femte universitet for folk utan formell studiekompetanse, men Stortingsmelding nr. 42 (1998–99) avviste tanken og gikk heller inn for generelle fleksible inntaksordningar i heile utdanningssystemet.¹⁷ I kompetansereforma kom spørsmålet om tilgang til å bli kopla saman med verdsetting av realkompetanse. Buerutvalet gjorde framlegg om at inntak til høgere utdanning og avkorting av studiar kunne skje på grunnlag av ”dokumentert likeverdig realkompetanse”. For etter- og vidareutdanningstilbod på universitet- og høgskolenivå skulle det normalt ikkje stillast krav om generell studiekompetanse.

Ein viktig bodskap i Kompetansereforma var å å heve kompetansenivået for dei med minst grunnutdanning. Det var og eit næringspolitisk mål.¹⁸ Særleg Høgre understreka at ”det viktigste grunnlaget for kompetanseutviklinga i samfunnet er at den enkelte får

¹⁶ Sjå Fieldhouse, 1996 og Benn & Burton sin artikkel i *International Journal of Lifelong Education*, nr. 6, 1995.

¹⁷ Gro Bækken lanserte ideen som medlem av Mjøsutvalet. Sjå intervju med henne i *CV*, nr. 1, 1998.

¹⁸ Jmf. NOU 1996:23, s. 24.

en grunnutdanning av tilfedsstillende kvalitet.”¹⁹ Det var dokumentert at lågtudanna tradisjonelt tok minst del i opplæringstiltak, og etter mange si meining var det behov for både motiveringstiltak og særskilt tilrettelegging. Buer-utvalet rekna med at det framleis var nærmare 90.000 personar utan formell utdanning på grunnskolenivå, og ein samla Stortingskomité bad regjeringa fremje eit lovframlegg om individuell rett for vaksne til grunnskoleopplæring. DNA og SV kravde at regjeringa kom tilbake til Stortinget med eit opplegg for ”gjennomføring av kunnskapsløftet knyttet til grunnskoleopplæring”.

Behovet for vidaregåande opplæring var større. Ei gallupundersøking som Buer-utvalet fekk utført, viste at om lag 265.000 personar ønskte å fullføre vidaregåande opplæring.²⁰ DNA og SV ville også lovfeste retten for desse til å ta vidaregåande opplæring slik som ungdom hadde fått gjennom Reform 94. Det var ”et skrikende behov for retten til vidaregåande opplæring”, sa DNAs hovudtalsmann, Rune E. Kristiansen, som viste til at dette behovet gjaldt 40 prosent av den yrkesaktive befolkninga. Men KrF, Sp og Venstre nøydde seg med å krevje, slik som Buer-utvalet, at fylkeskommunen fekk lovfesta plikt til å tilby ”tilrettelagt vidaregåande opplæring for alle vaksne”. Høgre var noe meir avvisande til å innføre ein individuell rett til vidaregåande opplæring før økonomiske og andre konsekvensar var avklåra. Som før var både Høgre og Fremskrittspartiet redd for at satsing på vaksenopplæring ville gå ut over grunnutdanninga. Det var følgjeleg mange merknader om retten til vidaregåande opplæring og ikkje fleirtal for noen. Men som vi skal sjå vart denne retten etter kort tid likevel innført.

43.2.3 Realkompetanse

Eit sentralt punkt i Buerutvalet, stortingsmeldinga og debatten i Stortinget var spørsmålet om dokumentasjon av realkompetanse. Dette begrepet hadde versert i lengre tid og hadde sitt utgangspunkt i § 3 i Lov om vaksenopplæring. Det vart drøfta av eit særskilt utval (NOU, 1985:26), men innstillinga vart ikkje følgd opp. Buer-utvalet hadde fått saka med i mandatet, og regjeringa var innstilt på å kome fram til konkrete løysingar. Spørsmålet hadde to sider; realkompetanse retta mot arbeidslivet og dokumentasjon av realkompetanse retta mot opptak til vidaregåande utdanning. Det var det siste som stod i fokus og vart debattert på Stortinget, og debatten viste at det var mange nyansar i spørsmålet.

Trass i fleire års bruk av begrepet realkompetanse var tydinga av det uklår. Ei fleirtalsopfatning frå alle parti utanom Høyre, definerte det slik:

”Realkompetanse bør omfatte bl.a. kunnskaper og erfaringar som en person har tilegnet seg ad ulike veier, tradisjonell opplæring, arbeidserfaring, omsorgsarbeid, ’egne’ studier, kulturelle og sosiale erfaringar med mer.”

Denne definisjonen samsvarte bra med den Buer-utvalet hadde gitt. Realkompetanse var altså summen av ”skolering og erfaringsmessig kunnskap”, som Ursula Evje (FrP) uttrykte det i Stortinget. Men St. meld. nr. 42 hadde lagt ein annan definisjon til grunn,

¹⁹ Innst. S. nr. 78, 1998–99, kap. 2.

²⁰ St. meld. nr. 42, 1997–98, kap. 3.

nemleg at realkompetansen var det som kom i "tillegg til den kompetansen vedkommende har dokumentert gjennom grunnutdanning", altså eit tillegg til den formelle kompetansen. Derfor vart det noe uklart når talspersonar frå ulike parti tala om realkompetanse som likeverdig opptaksgrunnlag til etter- og vidareutdanning, eller å sidestille realkompetansen med den formelle kompetansen.²¹ Høgres hovudtalsmann i debatten, Inge Lønning, var skeptisk til sjølve begrepet og fleirtalets "meget åpne, meget vidtgående og meget sterke forslag om at realkompetanse i alle sammenhenger skal anses som likeverdig med formalkompetanse". Denne talen var tilsrørende, meinte Lønning, for på ein måte var det ingen skilnad på formell og reell kompetanse. Når realkompetanse skal vurderast, blir denne i neste augneblink formalkompetanse, "for noen må innstå for at realkompetanse virkelig er likeverdig med det som måles med de tradisjonelle metodene", hevda han.²² Men poenget for andre parti var nettopp å finne måtar å dokumentere realkompetanse på utan å gå gjennom tradisjonelle prøveordningar. Det sentralt viktige, og som alle var samde i, var å få eit system som gav vaksne høve til å dokumentere den uformelle kompetansen som var tileigna utanom den formelle skolegangen. Og denne kompetansen skulle få telje med ved opptak til studiar, gi avkorting av utdanningar og erstatte formelle utdanningskrav til visse arbeidsoppgåver eller yrke. Med ei slik verdsetting av realkompetanse vil vi endeleg akseptere at det er ulike måtar å tileigne seg kunnskap på. "Vi vil få et nytt og utvidet kunnskapsbegrep", sa Rolf Reikvam (SV). Ja, "det er et nytt menneskesyn som føres inn", supplerte hans partikollega Øystein Djupedal. Stortinget bad regjeringa etablere eit system for dokumentasjon av realkompetanse, og i tråd med Buerutvalet vart dette arbeidet definert som eit eige prosjekt i kompetansereforma.

43.2.4 Utdanningspermisjon

Eit av utgangspunkta for utgreiinga av kompetansereforma var spørsmålet om retten til utdanningspermisjon som Djupedal hadde reist. For SV var også dette det mest "banebrytande" nye, og SV tok det som ein siger at alle parti, med unntak av Høyre og Fremskrittspartiet, gikk inn for å lovfeste ein individuell rett til permisjon. Fremskrittspartiet gikk prinsipielt imot, og Høyre ville først ta realitetsstandpunkt når ein hadde fått drøfta dei praktiske ordningane for å gjennomføre ein slik rett. Kr.F, Sp og Venstre tok visse atterhald når det gjaldt "de ulempene slike permisjoner kan skape for arbeidsgiver", men DNA og SV vurderte saka ut frå interessene til arbeidstakarane. Det skulle vere deira behov for kompetanseheving og deira ønskje om type utdanning, meir enn behova til bedriftene, som skulle gjelde som kriterium for permisjon.²³

Finansiering av utdanningspermisjon var eit uavklåra spørsmål, men DNA og SV var pådrivarar for å få ei ordning og bad regjeringa leggje fram ei eiga sak om studiefinansiering i samband med etter- og vidareutdanningsreforma. Alle var innstilt på ei tre-partsfinansiering mellom deltakar, arbeidsgivar og staten. Men kor stor del kvar av desse skulle yte, var eit uavklåra stridsspørsmål og kunne bli ei forhandlingssak. Det var ikkje minst uavklåra korleis personar utan lønna arbeid skulle finansiere etter- og vidareutdanning. Men, sa særleg DNA og SV, det var "viktig at personer som ikkje er i

²¹ St. forh. 1998–99, bd. 7b, s. 1.570.

²² St. forh. 1998–99, bd. 7b, s. 1.553 ff.

²³ Innst. S. nr. 78, 1998–99, kap. 2.7.

et arbeidsforhold, også får ta del i reformen”. Høyre og Fremskrittspartiet var motstandarar eller negative til statsstøtte. For som Lønning sa; ”det er ingen grunn til at det offentlige skal betale for utdanning som de fleste bedrifter i dette land vil være mer enn villig til å betale for”.²⁴ Eit overslag gjort for Buerutvalet viste at bedriftene årleg spanderte ca. 9.000 kroner pr. arbeidstakar i kompetanseutvikling – eller 19 mrd. kroner til saman.²⁵ Tredjeparten av alle arbeidstakarar fekk opplæring i løpet av siste året, fortel arbeids- og bedriftsundersøkinga i 1993. Sjølv om vi går ut frå eit lågare overslag på 11 – 12 mrd., blir dette om lag halvparten av det totale statsbudsjettet til utdanning.²⁶ Mange vil også vere villig til å ta vidare opplæring. I ei undersøking i 1999 svarte 2/3 av alle som var i arbeid at dei rekna det for sannsynleg at dei kunne ta fri frå arbeidet for å delta i kurs eller opplæring. Mest halvparten av desse ville gjere det for å styrke kvalifikasjonane sine.²⁷

43.2.5 Læringsarenaer

Begrepet kompetanseløft var ei parallell nemning til den svenske satsinga som vart kalla ”kunnskapslyftet”. Formålet med den svenske reforma var særleg å sørje for at flest muleg fekk utdanning på minst vidaregåande skoles nivå. Det var også ei sentral målsetting i Kompetansereforma, og somme kritikarar frå frivillige organisasjonar meinte reforma i for stor grad var lagt på premissane til det offentlege skoleverket. Vaksenopplæring er meir enn å sitte på skolebenken, sa Anders Nordby frå Norsk Kristelig Studieråd. Talspersonar frå fleire studieforbund tykte det var for einsidig fokus på kompetansegivande utdanning og klaga over at det breie perspektivet frå Livslang læring innstillinga i 1986 vart borte og at vaksenopplæring var redusert til etter- og vidareutdanning.²⁸ Desse etterlyste folkeopplysningsperspektivet og verdsetting av den læringsarenaen som organisasjonane – og spesifikt studiesirkelen – representerte. Forståinga som Buerutvalet hadde av læring var så nær knytt til skoleverket at ”andre arenaer mister sin posisjon og verdi”, heitte det frå Norsk Kristelig Studieråd.²⁹ Denne kritikken er forståeleg. Stortingsmeldinga tala rett nok positivt om folkeopplysningsorganisasjonane, ho bygde på ”en bred kunnskapsforståelse”, men gav ikkje den sivile sektoren noen sjølvstendig plass og eiga rolle å spele i kompetansereforma. Det var i samspel med andre at studieforbund hadde sin misjon.

Meir enn skoleverket var det arbeidsplassen som kompetansereforma peikte ut som viktigaste arena for kompetanseutvikling. Her var Buerutvalet på line med alle som argumenterte for ei arbeidslivsreform, og med den nasjonale og internasjonale forskningstrenden som no var læring på arbeidsplassen.³⁰ Utvalet kunne og støtte seg til spørjeundersøkingar som påviste at arbeidstakarar og arbeidsgivar la meir vekt på

²⁴ St. forh. 1998–99, bd. 7b, s. 1.554.

²⁵ NOU 1996:23.

²⁶ Nordhaug og Gooderham, 1996. Det totale budsjettet til KUF for 1995 var på 32. mrd., derav om lag 24 mrd. til utdanning.

²⁷ Skaalvik, Finbak og Ljosland, 2000.

²⁸ Informasjonsaviser frå Norsk Studierådet 1998 og studieforbundsleiar Anders Nordby i Aftenposten 22.05.1998. Kommentrarar frå andre studieforbund i *Studienytt*, nr. 4, 1997 og CV, nr. 1, 1998.

²⁹ Informasjonsavis *Aktuelt om studiearbeid*, oktober 1998.

³⁰ *Reforms and Policy*, 2000; Field, 2000.

praksislæring og sosial kompetanse enn skolelæring.³¹ Forskarar spådde også at framtidens læring i auka grad ville gå føre seg i ein arbeidssituasjon.³² Når utvalet og stortingsmeldinga la slik vekt på realkompetanse, var det nettopp ei erkjenning av verdien av arbeidslivserfaring. Ved å akseptere ”arbeidslivserfaring, annen type kunnskap, annen type utdanning ... (som) del av den formelle utdanninga ... (vil) en reform for livslang læring ... bli en innholdsreform i hele vårt utdanningssystem, fra grunnskolen til høyere utdanning”, sa Rolf Reikvam.³³

Inntrykket etter debatten er likevel at det ikkje er tale om ein læringsarena, men fleire, altså eit både-og syn. Det var intensjonen, slik stortingsmeldinga proklamerte, at kompetansereforma skulle byggje på ei brei forståing av kunnskap der både ”både teoretiske og praktiske kunnskaper og utviklinga av kreativitet, initiativ, entreprenørskap, samarbeidsevne og sosiale ferdigheter inngår i et hele”. Vi finn alle syn representerte, og kan summere opp desse slik: Det nye og sterke innslaget er oppvurderinga av arbeidsplassen som læringsarena. Mellompartia, og særleg Høgre, gikk lengst i å leggje vekt på skoleverket og dei formelle utdanningsinstitusjonane som den viktigaste læringsarenaen. Universiteta og høgskolane må spele ei særleg viktig rolle, sa t.d. Venstre representanten Helene Falch Fladmark i stortingsdebatten. Desse ville ”gi kompetansereforma et vidare perspektiv enn ren nytte for næringslivet”. DNA og SV hylla arbeidsplassen som læringsarena, men tala også varmast for studieforbunda som supplement og alternativ til det formelle utdanningssystemet. Eit framlegg frå desse var å gi slike kursarrangørar eksamensrett i ein overgangsperiode slik som AOF ei kort tida hadde fått når det gjaldt kurs fram til fagprøve og svenneprøve.³⁴

43.2.6 Styringsorgan

Ein konsekvens av det såkalla nye kunnskapssynet (Reikvam og Djupedal) og sidestillinga av arbeidslivserfaring (= realkompetanse) med formell utdanning var frigjering av kompetansereforma frå pedagogane sitt herredømme – eller konkret frå å bli underlagt KUF. Situasjonen har ein parallell med 1960-åra da DNA ville flytte folkeopplysninga og vaksenopplæringa ut av departementskontora og opprette eit direktorat for vaksenopplæring og knytte det, etter LO sitt primære ønske, til Arbeidsdirektoratet. I 1998 ville partiet opprette eit nytt ”styrings- og utviklingssenter for etter- og vidareutdanning ... utenfor departementene, etter modell av Statens nærings- og distriktsutviklingsfond (SND)”. Grunngevinga var at

”dersom reformen skal fungere etter forutsetningene og bli en arbeidsnær reform, må det etableres en styrings- og ledelsesform som sikrer en bred forankring hos brukerne, fleksibel og god kontakt med forsknings- og utdanningsmiljøene og kvalifisert prosjektledelse”.

Arbeidarpartiet ville ikkje sette departementet ut på sidelina, sa saksordførar Kristiansen, men ville ta ”et bredere grep om vaksenopplæringa enn det vi har hatt

³¹ Larsen, 1992; Reichborn, Pape og Kleven, 1998.

³² Hager & Beckett, 1998.

³³ St. forh. 1998–99, bd. 7b, s. 1.558.

³⁴ St. forh. 1998–99, bd. 7b; Innst. S. nr. 78, 1998–99, kap. 2.8.

fram til i dag”.³⁵ Men den borgarlege regjeringa var heller ikkje no med på ei slik styringsform, og ingen andre parti støtta framlegget. I røynda uttrykte det klar mistillit til vaksenopplæringsavdelinga i KUF. Men ved å opprette *Forum for kompetanseutvikling*, leggje operatøransvaret for kompetanseutviklingsprogrammet til Norsk Fjernundervisning (seinare VOX) og gi Statens utdanningskontor i Oppland styringsansvar for å involvere hovudorganisasjonane i reformarbeidet, vart det tatt noen grep som fjerna grunnlaget for å opprette nye styringsorgan.

43.2.7 Reform for alle?

Høgre hadde på førehand varsla at partiet ikkje ville gå inn for å gjere retten til utdanningspermisjon og etterutdanning til ei allmenn velferdssak, og saksordførar Karstensen frå DNA presiserte da også at reforma ikkje var noen ”tradisjonell utdanningsreform, men heller noe i retning av en større arbeidslivsreform”. Spørsmålet er så kven som var målgruppene: Skulle reforma gjelde berre lønna arbeidstakarar, eller alle? Stortingsmeldinga sa det slik:

”Både de som er i arbeidsstyrken og de som av forskjellige grunner er utenfor, er målgruppe for reformen. Hele arbeidskraftpotensialet må trekkes med. ... Arbeidslivet, samfunnets og individets behov for kompetanse må være basis.”

Jon Lilletun presiserte i stortingsmeldinga og i tråd med Buerutvalet, at ”arbeidslivets definerte behov skal stå sentralt”. Men det ”velmenende menneske”³⁶ Jon Lilletun la også til for eiga rekning at mennesket ikkje hadde verdi berre som ”tannhjul i et velfungerende arbeidsliv”, men har sin eigen verdi og er ”selve målet for det hele ... Derfor må kompetanse og kompetanseutvikling ses i relasjon til hele mennesket, ikkje bare til deler av det.”

Men i praksis, når det kom til framlegg om konkrete tiltak og finansiering, var det snakk om støtte til to målgrupper; personar som trengte opplæring på grunnskolens og vidaregåande nivå og arbeidstakarar/bedrifter for ”å stimulere og styrke kompetanseutviklinga i virksomheter”. Det var altså tale om kompetanse som var nyttig og relevant for det arbeidande mennesket og ikkje den breie livskompetansen, omtala i Livslang læring (1986), som gjaldt mennesket som sosialt fungerande vesen og samfunnsborgar. Intensjonen var at reforma skulle omfatte ”alle voksne i og utenfor arbeidsmarkedet”, men reformarbeidet drøfta ikkje korleis personar utan lønna arbeid skulle ta del i og ikkje minst finansierte etter- og vidareutdanning (utanom generelt høve til å låne pengar). Debatten avgrensa seg til fromme ønske om, særleg frå DNA og SV, at det var ”viktig at personer som ikkje er i et arbeidsforhold, også får ta del i reformen”.

43.2.8 Utdanning, eit særleg sosialdemokratisk prosjekt?

For Øystein Djupedal var 19. januar 1999 – da innstillinga frå stortingskomiteen om kompetansereformen vart diskutert – ”en meget gledelig dag i Stortinget”. Han var ein

³⁵ Innst. S nr. 78, 1998-99, kap. 2.10: St. forh. 1998-99, bd. 7b, s. 1.546.

³⁶ Telhaug, 2002, s. 223.

av fadrane til reforma, men sa han delte gleda med norsk arbeidsliv. Han trudde at vedtaka Stortinget gjorde ville få ”enorm konsekvens for arbeidslivet i det neste århundret”. Gjennom lovfesta rett til utdanningspermisjon var eit gode for dei få blitt ein rett for mange. Reforma gir ”en grenseløs mulighet ... (og) den muligheten er nå gitt arbeidstakeren”, sa Djupedal. Trond Giske frå DNA supplerte med like store ord: Kompetansereforma var ”kanskje den største utdanningsreformen Norge har vært gjennom. ... Det er en helt revolusjonerende endring av samfunnet som foregår med den etter- og videreutdanningsreformen og i det etter- og videreutdanningssamfunnet som vi går inn i”. Slike ”17. mai-taler” trudde ikkje Høgres Inge Lønning på. At Giske lanserte reforma som ”den største utdanningsreform i Noregshistorien ... kan tyde på at realkompetansen i historie må være relativt moderat”, repliserte Lønning. Desse verbale duellane gjorde også 19. januar til ein stor dag på Stortinget. Men det interessante er: Kva var det som fekk Kompetansereforma til å stå fram som eit sosialdemokratisk prosjekt? For det var slik DNA og SV framstilte det: Kompetansereforma føydde seg inn i rekkja av utdanningsreformer som var kjempa fram av arbeidarrørsla mot skepsis og motstand frå høgresida i politikken.

Det er lett å sjå at kompetansereforma også føydde seg inn i den tradisjonelle politikken til arbeidarrørsla for å utvide mulegheitene for å ta opplæring og utdanning. Utdanning var eit gode, og auka tilgang til dette godet hadde alltid vore ei sak som hang saman med venstresida sitt arbeid for demokratisering, utjamning og større likskap. Utviding av skolegangen hadde henta fram kunnskapsreservane i folket, og velferdssamfunnet med sine støtte- og låneordningar gav større reelle like mulegheiter for vanlege arbeidsfolk til å ta utdanning. Kompetansereforma vart lansert som ei likestillingsreform i rekkja av utdanningsreformer, og mellomparti delte også dette synet. ”Etter- og videreutdanningsreformen (var) et viktig virkemiddel for å utjevne ulikheter i samfunnet”, sa stortingskomiteen. DNA og SV festa seg særleg ved utsegner om å sette dei med minst utdanning i sentrum, og det ville nettopp ”være en forutsetning for å hindre et klassedelt samfunn”.³⁷ Dessutan ville jo reforma oppvurdere realkompetanse og læringa på arbeidsplassen – den tradisjonelle læringsarenaen for arbeidsfolk.

Arbeidarrørsla hadde også tidleg akseptert førestellinga om kunnskapssamfunnet. Hernes hadde introduserte begrepet i utgreiinga *Viten og vilje* (1988), og hans etterfølgjarar tok dette til seg. Jens Stoltenberg sa det slik:

”Kunnskap og ideer vil være vår viktigste kapital. Derfor er utdanning så viktig og forskning så avgjørende. Derfor må vi gjennomføre en etter- og videreutdanningsreform.”

Giske følgde opp i 2001:

”Moderne samfunn er kunnskapssamfunn, basert på forskning og utdanning”.³⁸

³⁷ Innst. S. nr. 78, 1998–99.

³⁸ Her sitert frå Telhaug, 2002, s. 224–25 og s. 235.

Ei rekkje tilsvarende utsegner viser at arbeidarrørsla oppfatta kunnskaps- og kompetanseutvikling som del av det moderne prosjektet – og Arbeidarpartiet har alltid erklært seg i pakt med framtida og det moderne. Det har også alltid hatt tru på utdanning som middel til personleg frigjerung og sjølvrealisering og som nødvendig for velferd og demokrati så vel som økonomisk utvikling. Kompetansereforma passa slik sett inn i rørsas sjølvpålagte rolle som velferds- og nasjonsbygger – i 1990-åra også for å hevde Norge i den globale konkurransen.

Synspunkta er på line med det som internasjonalt i 90-åra stod fram som den tredje vegs politikk under førarskap av statsmenn som Tony Blair og Gerhard Schröder og sosiologen Anthony Giddens. Denne politiske tenkinga aksepterte den gamle førestellinga om utdanninga sin verdi ”in cultivating initiative and responsibility”. Den tredje veg tok opp det beste i liberalismen for å reformere sosialdemokratiet. Likskapskravet frigjorde seg frå referansen til materielle gode og la i staden større vekt på ”equality of opportunity”. Det var altså meir snakk om korleis folk kan gjere effektiv bruk av gode og dei mulegheitene dei hadde for sjølvrealisering. I staden for den gamle frykten for at utdanning reproduserte ulikskap, framhevar t.d. Giddens mulegheitene for fridom for individet til å velje livsstil og bestemme over livet sitt.³⁹ Derfor kunne Blairs krav om utdanning, meir utdanning og enda meir utdanning innpassast som ledd i eit kjent og akseptert sosialistisk frigjeringsprogram. Jagland påpeikte dette slik i 1996:

”Kunnskapens økende betydning fører med seg grunnleggende forandringer. Den nye maktkilden er ikke lenger penger i hendene på et fåtall, men de manges kunnskap.”

Strevet for utdanninga, kampen om kunnskapen, vart dermed eit viktig ledd i klassekampen. For i ”vårt kunnskapssamfunn”, sa ein samla stortingskomité, ”vil arbeidstakerne selv eie det viktigste produksjonsmidlet – sin egen kompetanse”. Og var det da ikkje god sosialistisk politikk å styrke arbeidaren si makt over dette produksjonsmidlet? Og ville ikkje den moderne teknologiske utviklinga med bruk av IKT, som avskaffa tradisjonelle utdanningsmonopol og gjorde kunnskap lettare tilgjengeleg for alle, vere noe som ein sosialistisk politikk måtte støtte? Svaret var altså sjølvklart; etter- og vidareutdanningsreforma var god sosialistisk politikk, ”en sentral del av å videreutvikle solidaritetsalternativet”⁴⁰ og gav ”den enkelte økte muligheter i et arbeidsliv i forandring, både for økt samfunnsengasjement og større trygghet og tilfredshet i arbeidssituasjonen”.⁴¹ Det gjaldt berre å følgje opp reforma slik at ikkje utdanning gav grunnlag for nye klasseskilje i samfunnet.

Det var fleirtalet av partia på Stortinget som formulerte seg slik. Kunnskapssamfunnet muleggjorde også større harmoni mellom partia og mellom bedrifter og arbeidarar. Tidlegare førestellingar om vaksenopplæring og utdanning som potensiale for sosial endring var fråverande hos alle i 1999. Også DNA og SV tilpassa seg den globale, internasjonale konkurransen og bedriftene sine behov. Utviklinga kunne ikkje styrast av politikken. Politikarane si oppgåve, sa Trond Giske, var å ”sørge for at etterutdanningen

³⁹ Giddens, 2000, s. 86–87.

⁴⁰ Reidun Gravdahl (DNA) i stortingsdebatten, St. forh. 1998–99, bd. 7b, s. s. 1.567.

⁴¹ Innst. S. nr. 78, 1998–99, kap. 2, fleirtalsfråsegn frå stortingskomiteen.

er i takt med og tilpasset det arbeidsliv som etterspør den”.⁴² Men det offentlege måtte altså følgje opp med ekstra tiltak for å styrke etterspørselsverdien for dei som stod i fare for å falle utanfor og hamne i ein ny underklasse. Eit inkluderande arbeidsliv, vart slagordet og tatt med i målsettinga for vaksenopplæringspolitikken. Også dette var ein tredje vegs politikk som nettopp byggjer på førestellingane om å kunne kombinere sosial solidaritet med ein dynamisk økonomi.⁴³ Men vi kan vel legge til at det her ikkje er tale om gamal og tradisjonell arbeidarsolidaritet, men solidaritet med næringslivet som den tredje veg håpar skal garantere for ei velferdsutvikling for alle.

43.3 Tiltak og resultat

På bakgrunn av St. melding nr. 42, innstillinga om Kompetansereforma og debatten i Stortinget, oppnemnde regjeringa i mai 1999 *Forum for kompetanseutvikling* under leiing av kyrkje-, utdannings- og forskingsministeren. Dette var meint å vere ein arena på høgste plan for drøfting av faglege og politiske spørsmål i tilknytning til kompetanseutvikling. I tillegg gjorde også departementet bruk av ei breitt samansett kontaktgruppe. Desse utforma så ei fireårig *Handlingsplan for Kompetansereforma* og skisserte åtte innsatsområde:

- Fleksible opplæringsformer
- Den einskildes rammevilkår
- Kompetanseutviklingsprogrammet
- Dokumentasjon og verdsetting realkompetanse
- Folkeopplysning og demokratisk deltaking
- Ny sjanse; grunnskole- og vidaregåande opplæring
- Strukturell omstilling av det offentlege utdanningssystemet
- Motivasjons- og informasjonstiltak

Regjeringa nedsette også eit særskild utval i samband med tariffoppgjeret i 1999. Det var leia av Oluf Arntsen, administrerande direktør i Sparebanken Pluss, og skulle m.a. vurdere innpassing av etter- og vidareutdanning i samband med tariffoppgjeret. Dei samstemte premissane for arbeidet vidare med kompetansereforma var dei tidlegare påpeikte nye krava til kompetanse som teknologi, internasjonal konkurranse og globalisering stilte til arbeidstakarane. Handlingsplanen slo fast at ”vi er på vei inn i et samfunn med ønske om fleksible måter å organisere utdanning, arbeid og fritid på”. Kombinasjonen utdanning og arbeid var blitt meir vanleg, arbeidstakarane hadde heilt andre forventningar til arbeidsplassen enn før, og ”vi må derfor i større grad benytte **arbeidsplassen som læringsarena**”. Målet for etter- og vidareutdanninga, sa Arntsen-utvalet, var å auke verdiskapinga. Det betydde at reforma måtte sikte mot at ”produktiviteten øker, at eldre ønsker å stå lengre i arbeidslivet og at arbeidskraften lettere flyter til de yrker og bransjer hvor etterspørselen etter arbeidskraft er størst”.

⁴² St. forh. 1998–99, bd. 7b, s. 1.568.

⁴³ Giddens, 2000, s. 5.

Regjeringa la følgeleg vekt på tiltak som gjorde det muleg å gjennomføre opplæring ”uten å måtte tre ut av arbeidsmarkedet”.⁴⁴

Det var to former for tiltak som utkrystalliserte seg i dette reformarbeidet. Med utgangspunkt i NOU 1997:25 vart desse kalla *Ny sjanse* og *Ny kompetanse*. Med Ny sjanse sikta ein mot å gi alle vaksne høve til å fullføre grunnskole og vidaregåande opplæring. Buerutvalet hadde tenkt seg ei tidavgrensa satsing på ti år for å ta unna søkjarane som var fødte før 1978 og dermed ikkje var omfatta av Reform 94. Med Ny kompetanse skulle ein utvikle marknaden for etter- og vidareutdanning og skape betre balanse mellom arbeidslivet sitt behov for kompetanse og tilgangen på kvalifisert arbeidskraft. Buerutvalet hadde rekna med at dette ville krevje årlege investeringar på 200-300 millionar kroner. Regjeringa følgde opp desse tankane, og i det følgjande skal eg sjå på dei viktigaste resultatane.

43.3.1 Kompetanseutviklingsprogrammet

Reformarbeidet bygde frå starten av på føresetnaden at finansiering av opplæring skulle vere eit partssamarbeid mellom det offentlege, arbeidsgivarane og arbeidstakarane sjølve. Opplæring og utdanning var i særleg grad ei sak av felles interesse mellom partane i arbeidslivet, det låg så å seie utanfor klassekampens sfære. Skulle det kome noe godt ut av kompetansereforma var ”gjensidig respekt og gode relasjonar mellom arbeidstaker og arbeidsgiver ... en forutsetning”, heitte det frå Forum for kompetanseutvikling.⁴⁵ I Hovudavtalen mellom LO og NHO om kompetanseutvikling var det sjølvsaagte utgangspunktet at all slags utdanning var viktig for ”den enkelte, bedriftens utvikling og samfunnet”. Men avtalen gjorde det klart at ”utvikling av kompetanse gjennom etter- og vidareutdanning må bygges på bedriftens nåværende og fremtidige behov ... (og) ta utgangspunkt i de mål bedriften har for sin virksomhet”. Arbeidarane måtte vere med å ta ansvar for kompetanseutvikling, og delta i kartlegging av behovet, men kostnadane var ”bedriftens ansvar”.⁴⁶

Men forskning viste at bedriftene i stor grad mangla opplæringsprogram og i liten grad kartla og definerte kompetansebehova sine.⁴⁷ Det gjaldt særleg små og mellomstore bedrifter, og St. melding nr. 42 (1997–98) varsla ei tilskottsordning for å støtte kompetanseutvikling i bedriftene. I samband med inntektsoppgjæret våren 1999 lanserte så statsminister Bondevik at regjeringa ville løyve 400 millionar kroner over ei 2-3 års periode til delfinansiering av eit kompetanseutviklingsprogram for utvikling av marknaden for etter- og vidareutdanning. På budsjettet for 2000 vart det avsett 50 millionar kroner, deretter 100 millionar for 2001, nye 100 millionar for 2002 og 25 millionar kroner for 2003 til spreiding av resultat og erfaringar frå programmet. Formålet for programmet var å

- gjere private og offentlege verksemdar betre i stand til å identifisere, uttrykke og oppfylle kompetansebehova sine,

⁴⁴ KAD (1999). Arntsen-utvalet si innstilling (odin.dep.no/aad/publ/1999/autvalg/kap06.html); KUF (2001). *Handlingsplan 2000–2003 Kompetansereformen*.

⁴⁵ KUF (2001). *Handlingsplan 2000–2003 Kompetansereformen*.

⁴⁶ Sitert frå KAD (1999). Arntsen-utvalet si innstilling (odin.dep.no/aad/publ/1999/autvalg/kap06.html)

⁴⁷ Nordhaug og Gooderham, 1996.

- vidareutvikle arenaer for samarbeid mellom aktørar på arbeidslivssida og utdanningssida,
- utvikle etter- og vidareutdanningstilbod som er tilpassa behov i arbeidslivet.⁴⁸

I programdokumentet frå departementet heitte det at det var eit ”mål at læring i arbeid skal kunne anerkjennast på linje med opplæring i utdanningssystemet”. Det gjaldt å bygge ned grensene mellom utdanning og arbeid og etablere eit nært samarbeid mellom utdanningssystemet og arbeidslivet.

Programmet er under evaluering, og den vidare analysen får vente til seinare. Så langt er det delfinansiert støtte til 600 prosjekt, og konkrete kriterier for støtte var særleg at prosjekta skulle medverke til å utvikle nye læringsformer og helst gjorde bruk av IKT, at etter- og vidareutdanninga kunne skje på arbeidsplassen og inkluderte både arbeidstakar og arbeidsgiversida, at prosjekta både var nyskapande og hadde overføringsverdi og bygde på samarbeid mellom arbeidsplass og utdanningstilbydar. Endringskompetanse vart eit honnørord i dette programmet, og det var noe som både ”den enkelte og virksomheten” måtte tileigne seg for å ”møte morgendagens utfordringer”.

43.3.2 Dokumentasjon av realkompetanse

Under debatten om kompetansereforma 19. januar 1999 vedtok Stortinget følgjande:

”Stortinget ber regjeringa etablere et system som gir voksne rett til å dokumentere sin realkompetanse uten å måtte gå veien om tradisjonelle prøveordningar.”

Realkompetanse vart eit slags nøkkelord for heile reforma og tankane om arbeidsplassen som læringsarena. ”Den viktigste kilden til ny kunnskap for voksne er i arbeidslivet”, heitte det, og derfor var det viktig at ny kompetanse kan byggje på denne arbeidslivslæringa og at ”den kunnskapen som er erhvervet – realkompetansen – anerkjennast og dokumenteres”.⁴⁹ Regjeringa gjorde arbeidet med å etablere eit dokumentasjonsystem til eit eige prosjekt, Realkompetanseprosjektet. Det var i arbeid i tre år og la fram sluttrapport i 2002. Året etter kom også evalueringsrapporten av realkompetanseprosjektet.⁵⁰ Eg viser til desse publikasjonane, og nøyer meg her med følgjande:

Hovudmålet for realkompetanseprosjektet var

”Å etablere et nasjonalt system for dokumentasjon og verdsetting av voksnes realkompetanse, med legitimitet både i arbeidslivet og utdanningssystemet”.

Denne oppgåva vart søkt løyst gjennom ei rekkje utviklingsprosjekt der om lag 22. 000 personar deltok i utprøving av ulike ordningar. Målgruppa var alle vaksne som ønskte å

⁴⁸ Programdokument for kompetanseutviklingsprogrammet, fastsett av KUF 18. januar 2000.

⁴⁹ Nettsida for realkompetanseprosjektet: <http://www.realkompetanse.org/bakgrunn>.

⁵⁰ Vox, 2002; UFD, 2003a; UFD, 2003b.

få realkompetansen sin dokumentert, vurdert og verdsett i forhold til utdannings-systemet, arbeidslivet og organisasjonsverksemd. Realkompetansevurdering av innvandrere var ei særleg utfordring, og desse utgjorde ein viktig del av målgruppa. Begrepa verdsetting og likeverdig kompetanse kom til å stå sentralt i arbeid, og i stor grad gjaldt problemstillinga verdsetting i forhold til vidaregåande opplæring. Spørsmåla her var i kva grad læring og kompetanse tileigna utanfor skolesystemet kunne gi grunnlag for fritak, avkorting eller erstatning for deler av eit studium. Eit anna spørsmål var om dokumentert realkompetanse kunne gi grunnlag for opptak til studiar. Dette vart særleg tatt opp av Mjøsutvalet som kom med ei eiga instilling om *Realkompetanse i høgre utdanning* (NOU 1999:17). Konklusjonen her var innføring av lovendringar som i større grad enn gjeldande opna for å ta opp studentar på grunnlag av deira erfaringar frå arbeidslivet, eventuelt i kombinasjon med anna utdanning. Frå hausten 2001 vart alle offentlege høgre utdanningsinstitusjonar pålagt å vurdere søknader om opptak på grunnlag av realkompetanse, og ca. 4.400 kvalifiserte søkjarar bad om å få slik vurdering.⁵¹

Arbeidet med å dokumentere realkompetanse samla brei støtte frå alle hald, og det var fleire grunnar til det. LO-leiar Yngve Hågensen, NHO-direktør Finn Bergersen og organisasjonane la alle vekt på at verdsetting av realkompetanse tydde eit nytt kunnskapssyn, ”en liten revolusjon når det gjelder synet på læring”, som Bergersen uttrykte seg.⁵² SV hadde som vist framfor, sagt det same i stortingsdebatten om kompetanse-reforma. Organisasjonane fekk gjennomslag for sitt lenge hevda positive syn på erfaringslæring og såg lyst på at den nonformale og informale læringa kunne bli synleggjort, dokumentert og verdsett i arbeids- og samfunnslivet. Hågensen trudde dessutan at det nye fokuset på realkompetanse ville ”fremme aktiv deltakelse i samfunns- og organisasjonsliv”. Å få dokumentert realkompetanse tydde å få utnytta eit kunnskaps- og kompetansepotensialet som fanst og la det kome individet sjølv og alle til gode.

Det er også grunn til å tru, slik mange gjer, at verdsetting av realkompetanse vil lette og auke tilgangen for vaksne til vidaregåande opplæring og til høgre utdanning. Heile arbeidet gikk ut på å skape effektive læringsforløp og smidige overgangar mellom utdanning og arbeid. Slik hadde realkompetansarbeidet både sosiale og økonomiske sider,⁵³ og var del av Kompetansereforma sitt satsingsområde om å skape fleksible læringsformer.

43.3.3 Rett til grunnskoleopplæring og høgre opplæring

Det var eit mål i Kompetansereforma å få fleire til å fullføre vidaregåande opplæring. Men med innføring av Reform 94, som gav alle født før 1978 rett til slik opplæring, kom vaksne sist i køa. Evalueringa av Reform 94 viste stort fråfall av vaksne elevar (dvs. elevar over 18 år) i vidaregåande opplæring,⁵⁴ og Stortinget tok konsekvensen av

⁵¹ KUF (2001). *Handlingsplan 2000–2003 Kompetansereformen*.

⁵² *Nyhetsbrev Realkompetanseprosjektet*, nr. 3, 2001. Hågensen sitt syn er uttrykt i *Nyhetsbrev* nr. 2, 2001.

⁵³ Ekspedisjonssjef Petter Skarheim i *Nyhetsbrev Realkompetanseprosjektet* nr. 1, 2000 og Finn Bergersen i *Nyhetsbrev* nr. 3, 2001.

⁵⁴ Engesbak, Finbak og Tønseth, 1998.

dette ved å innføre lovfesta rett for alle til vidaregåande opplæring. Det heiter i lovvedtaket at opplæringa skal byggje på realkompetanse og vere tilpassa behovet til den einskilde vaksne. Evalueringa av Reform 94 tydde nettopp på at manglande tilpassing til vaksne sine behov og livssituasjon, var viktig årsak til fråfall. Frå 2000 løyvde derfor regjeringa pengar til utvikling av undervisningsmodellar i vidaregåande opplæring tilpassa vaksne sine behov.

Også deltakinga i grunnskoleopplæring hadde gått ned i 90-åra, og behovet for slik opplæring var usikkert. Som resultat av Kompetansereforma løyvde regjeringa pengar til eit prosjekt for å kartleggje dette behovet og likeins til vidareutvikling og utprøving av undervisningsmodellar på grunnskolenes område. Frå skoleåret 2002/2003 fekk vaksne lovfesta rett til grunnskoleopplæring.

Tidlegare hadde tiltak for å styrke førstegongsutdanninga for vaksne blitt lansert under slagordet om å gi vaksne rettferd på etterskott. No heitte det ny sjanse. I større grad enn før var merksemda retta mot å hjelpe vaksne som hadde lese- og skrivevanskar og generelt legge til rette for fleksible opplegg, dvs. fleksibilitet i "forhold til tid, sted og arbeidsform samt varighet og progresjon". Dessutan at opplæringa kunne kombinerast med "forpliktelser som arbeid, omsorg og aktiv samfunnsdeltakelse".⁵⁵

43.3.4 Rett til utdanningspermisjon

Spørsmålet om utdanningspermisjon stod sentralt i opptakten av kompetansereforma, og som nemnd framfor vart kravet tidleg reist om å lovfeste retten til utdanningspermisjon. Spørsmålet vart utgreidd av eit særskild utval (NOU 1998:20), og LO og NHO vart våren 1998 samde om viktige prinsipp for permisjon i ein felles "Handlingsplan for kompetanse". Gjennom lovendring av arbeidsmiljølova i desember 1999 vedtok så Stortinget å gi arbeidstakarar individuell rett til utdanningspermisjon i inntil tre år. Men vilkåret var at arbeidstakaren måtte ha vore i arbeid i minst tre år og tilsett på arbeidsplassen i to år som han søkte permisjon frå. Arbeidsgivaren kunne krevje at utdanninga måtte vere yrkesrelatert, og han kunne nekte permisjon dersom det hindra ei forsvarleg drift og bruk av personalet.⁵⁶

43.3.5 Økonomiske støtteordningar

Økonomien kunne vere ei hindring for mange til å utdanne seg vidare, og kompetansereforma (NOU 1997:25 og St. meld. 42, 1997-98) tok også opp spørsmålet om økonomiske støtte- og låneordningar. Eit eige utval greidde i 1998 ut spørsmålet om finansiering av livsopphald under etter- og vidareutdanning.⁵⁷ Tiltak som vart gjennomførte var endringar i reglane til Statens lånekasse og endringar i skattelova som innebar skattefritak for fri utdanning i arbeidsforhold.

⁵⁵ Norge.no – Voksenopplæring på grunnskole- og videregående opplæringsområdet (2002): <http://www.norge.no/emne/samfunn.asp?id=287>

⁵⁶ Innst. O. nr. 7, 1999–2000 frå kommunalkomiteen; Statusrapportar om kompetansereforma, 2000. KUF.

⁵⁷ KUF (1998). *Om reglene for utdanningsfinansiering i Lånekassen for etter- og vidareutdanningsstudenter.*

43.3.6 Folkeopplysning og demokratisk deltaking

I alle offentlege dokument om kompetansereforma vart det argument for arbeidsplassen som læringsarena, at behova i arbeidslivet var det sentrale og at ei viktig målsetting var å styrke den økonomiske verdiskapinga og nasjonale konkurransevna. Denne norske politikken var i tråd med internasjonale trendar, men kanskje gikk den norske politikken i meir einseitig ”materialistisk” lei enn i mange andre europeiske land. Mot denne påstanden kan det trekkast fram at heile vegen vart det understreka eit heilskapleg kunnskapssyn og andre målsettingar som inkluderte andre dimensjonar. I handlingsplanen for kompetansereforma gikk desse under satsingsområdet *Folkeopplysning og demokratisk deltaking*. På ein måte er det overraskande at kompetansereforma held fast ved ”folkeopplysningens tradisjonar og deltaking”. Men folkeopplysning vart knytt til demokrati og medborgarskap, og desse aspekta var internasjonalt viktige i vaksenopplæringa. Etter kommunismens fall har vi opplevd ei revitalisering av *education for democratic citizenship*,⁵⁸ og det har verka styrkande tilbake på folkeopplysnings-tradisjonen som har blitt presentert som ”Nordens gave til verden”. At også denne gáva har blitt mottatt, kan sporast i visse EU-dokument der ein kan finne formuleringar som harmoniserer med kva nordiske folkeopplysande organisasjonar og folkehøgskole har halde fram.⁵⁹

I tillegg til problema i mange land med å gjenreise og styrke demokratiet er det to andre bekymringar som ligg til grunn for at folkeopplysninga har blitt gjenverande element (i Williams forstand). Det eine er utvikling mot, eller frykta for, marginalisering på arbeidsmarknaden og i det sosiale livet. Det andre er minkande aktive deltaking og engasjement i politikk, samfunnsliv og i mange frivillige organisasjonar. Svaret på desse utfordringane var også i 2000 utdanning og meir kompetanse:

”Utdanning er et viktig grunnlag for at hver enkelt skal ta del i samfunns- og arbeidsliv på en fullverdig måte. ... kunnskap og opplysning er viktig for den enkeltes personlige utvikling og selvfølelse, og nødvendig for å utvikle folkestyret”,

heiter det i handlingsplanen for kompetansereformen. Vidare:

”Kompetansereformen har som ambisjon å hindre en slik utvikling (dvs. mot marginalisering og passivitet i forhold til samfunnsmessig deltaking) bl.a. gjennom å ta i bruk de mulighetene som det sivile samfunn eller den tredje sektors frie, folkelige opplysningsarbeid representerer.”

Handlingsplanen gjentok formålsparagrafen i lova av 1976 for å ytterlegare understreke at målet om det meningsfulle liv, likestilling og aktiv medborgarskap gjaldt framleis. Men to nye utfordringar er komne til; innvandringa der marginaliseringa er

⁵⁸ Jmf. ei rekkje utdanningsdokument frå UNESCO, EU og OECD, konferansar og seminar med dette tema, m.a. demokratiprojektet *Education for democratic citizenship* som var avslutta med ein konferanse i Strasbourg 14.–16. sept. 2000 der også representantar frå KUF, VOFO og Universitetet i Oslo deltok.

⁵⁹ Eit nyare døme er European Commission (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Jmf. Jarvis, 2002.

skremmande, og IKT som ”både kan stimulere, men også skape nye ulikheter og forskjellige muligheter for deltakelse i demokratiprosesser”. Kompetansereforma – og heile vaksenopplæringa – står midt oppi desse utfordringane.

44 FOLKEHØGSKOLEN – ”STORTINGETS HJERTEBARN”

Folkehøgskolen hadde hatt ei oppgangstid i slutten av 1970-åra og fleire skolar hadde kome i gang. I 1980 var det i drift 88 skolar i alt med eit elevtal på vel 7.700. Men slik som før kom søkninga til folkehøgskolen til å gå i bølger, og det vart ein ny nedgang midt på 80-talet. I perioden etter 1980 heldt gamle diskusjonsspørsmål fram; forholdet til staten, folkehøgskolen sin eigenart og plass i utdanningssystemet og spørsmålet om kompetanse. Også orienteringa mot vaksenopplæring held fram.

44.1 Ny lov 1984

Ei viktig hendig for folkehøgskolen på 80-talet var at skoleslaget fekk ei ny lov. Lova med etterfølgjande føresegner av 1987 ”opna for nye sider ved utviklinga av folkehøgskolane”.¹ Men som ved første lovvedtaket var vegen fram mot ny lovregulering både lang og konfliktfylt. Spørsmålet om revisjon av Lov om folkehøgskolar frå 1949 vart reist alt tidleg på 70-talet. I 1973 oppnemnde regjeringa eit utval for å drøfte prinsipielle, praktiske, administrative og økonomiske sider ved folkehøgskolen. Innstillinga frå utvalet, NOU 1976:39 *Folkehøgskolens stilling i skoleverket*, danna grunnlaget for Stortingsmelding nr. 36, 1979–80 som vart debattert i Stortinget våren 1980. Arbeidarpartiet hadde da regjeringsmakta, men dei sosialistiske partia mista fleirtalet på Stortinget om hausten. Saka om ny lov for folkehøgskolen vart derfor utsett og først reist av den borgarlege samlingsregjeringa i 1984, og lova vart vedtatt om sommaren same år. Men når lovspørsmålet tok så lang tid, var grunnen ikkje minst at det reiste det tradisjonelle stridstemaet om tilhøvet til staten, spørsmålet om styringsretten til eigarane av folkehøgskolen, folkehøgskolen si stilling i skoleverket og kva slags kompetanse elevane skulle få gjennom eit høgskoleopphald. Lovdebatten kom dessutan inn på sjølvne eigenarten og idégrunnlaget til folkehøgskolen. Hovudprinsipp som låg til grunn for lovrevisjonen gjaldt demokratisering, deregulering og desentralisering

Eitt av stridsspørsmåla under det lange forarbeidet mot ny lov gjaldt styringsforma i folkehøgskolen. I den gamle lova frå 1949 hadde styret fått ein viktig funksjon, m.a. til å tilsette styrar og lærarar, men ingen interessegruppe hadde fleirtal i styret. Dei to styrerepresentantane for eigarane var balansert opp mot rektor og staten sin representant. I folkehøgskoleutvalet utkrystalliserte det seg to framlegg om styreform. Fleirtalet, som dei kristelege ungdomsskolane slutta seg til, ville sikre eigarane fleirtal (fire av i alt sju) i styret, men ville ikkje gi representantar for elevar og tilsette røysterett i styret. Dette synet vart støtta av dei borgarlege partia på Stortinget som hevda at styringsretten til eigarane var ein ”klar demokratisk rett i et land der friskolebegrepet er anerkjent og akseptert”, noe anna ville vere ”inngrep i organisasjonsfridomen”. Fleirtalet la følgeleg vekt på demokratisk rett i tydinga ”retten til tros- og åndsfrihet i vårt samfunn”. Det var eigarane som var ”den sentrale berar av skulen sitt idégrunnlag”,

¹ St. prp. nr. 1, 1990–91, s. 159.

og dei hadde alltid verna om den frie og uavhengige stillinga til skoleslaget, meinte dette fleirtalet. Det innebar at skolen sjølv, dvs. eigarane, kunne fastsette si eiga styringsordning og ”ansette det personell som deler livssynet ved skolene”.² Representantar for dei kristelege folkehøgskolane såg dermed styringsforma som ein lekk i ”kristenfolkets kamp om retten til å styre i eget hus. ... Vi vil ikke satse på skoler som vi selv ikke får styre med”, uttalte Norges Kristelege Folkehøgskolelag.³ Mindretalssynet i folkehøgskoleutvalet, som dei frilynde skolane gikk inn for, ville redusere eigarrepresentantane til tre av sju og gi alle fulle rettar. Det vart støtta av Arbeidarpartiet og Sosialistisk Venstreparti på Stortinget. I følgje den frilynde tradisjonen skulle ikkje folkehøgskolen vere instrument for ei særinteresse eller ein ideologi. I så fall vart skolen ein reint privatskole med høgst varierende innhald.⁴ Men i røynda var det dette som hadde skjedd ved at organisasjonar og særinteresser oppretta eigne folkehøgskolar. Dei frilynde reagerte da som før på denne utviklinga.⁵ Dei la også andre tydingar i begrepet demokrati enn fleirtalet; demokrati inkluderte rett til å vere med å styre skolen for dei som arbeidde der til dagleg, dvs. elevane og tilsette. Dei ville bryte ned eineveldet til eigarane som med reint fleirtal kunne innføre autoritær styring i strid med ånd og tradisjon i folkehøgskolen. Fridomsretten for eigarane kan lett bli ufridom for elevane og dei tilsette når desse er utan røysterett i styret, skreiv Folkehøgskolen.⁶ Eit ekte frilynd syn var derimot at ”ingen grupper i styret kan diktere de andre ... eiernes syn må vinne fram ved en overbevisende argumentasjon”. Styring bør skje ”ved dialog og råd”, meinte statsråd Førde.⁷

Denne argumentasjonen vann til ein viss grad fram, for sjølv innafor den borgarlege og kristelege leiren var det ei frykt for at fleirtalsmakta til eigarane kunne svekke folkehøgskolen som verkstad for pedagogiske og demokratiske idear. Under hand-saminga av lovframlegget i Stortingskomiteen vart det derfor semje om eit kompromiss som gav alle medlemmene i skolesamfunnet fullverdig representasjon i styret saman med ein offentleg representant, samtidig som eigarane kunne oppnemne så mange representantar som dei ville. Berre Kristelig Folkeparti heldt på det opphavlege framlegget med lovfesta fleirtal for eigarane og hevda at det var i ”fullt samsvar med folkehøgskolens fridomsstradisjon”.⁸

Resultatet av debatten om styringsform vart dermed at kvar skole sjølv kunne avgjere denne. Konflikten løyste seg opp under ei allmenn semje om å desentralisere og delegere styremakt i folkehøgskolen. I staden for at departementet skulle fungere som overstyre, overlet den nye lova til tilsynsmannen å ”gje råd til og føre tilsyn med skolane”. Tilsynsmannen overtok og det tilsynet som fylkeskommunen hadde, men frå 1992 vart ein del kontrollfunksjonar og tilsynsoppgåver lagt til Statens utdanningskontor. I staden for pålegg og direktiv snakka departementet om samarbeid,

² St. forh. 1979–80, 7c, s. 3.047 ff. Sitat frå innlegga til Karen Sogn, Olav Tungesvik og Lars Korvald.

³ *Folkehøgskolen*, nr. 4, 1984.

⁴ Uttale frå Norsk Folkehøgskolelag. *Folkehøgskolen*, nr. 2, 1984.

⁵ *Høgskulebladet* 1946–48 hadde ein skarp debatt om særskolar som mange meinte var i strid med frilynd folkehøgskoleideologi.

⁶ *Folkehøgskolen*, nr. 2, 1984.

⁷ St. forh. 1979–80, 7c, s. 3.078. Sitat og referat elles frå innlegga til Thorbjørn Kulturp, Erling Løset og Tore Austad.

⁸ St. forh. 1983–84, bd. 8, s. 70–73 og s. 681–704.

impulsar, formidling av idear og rådgiving. Det la og bort planane om eit eige offentleg råd for folkehøgskolane og satsa heller på å byggje ut samarbeidet med det private folkehøgskolerådet, lærarorganisasjonane og eventuelt nytte ad-hoc utval. Lovdebatten om folkehøgskolen vise altså element av den nye styringsdialogen og desentraliseringa som seinare vart generelle prinsipp i forholdet mellom stat og kommunar.⁹ I folkehøgskolelova kom dette til syne i formålsparagrafen som sa at skoleeigar kunne fastsette "verdigrunnlag og målsetjing". Men denne desentralisering var ikkje berre positiv, peikte Norsk Folkehøgskolelag på, for baksida var lokal sentralisering av makt i styret, og det kunne, i uheldige fall, gi i dårlegare arbeidsvilkår for ein fri folkehøgskole.

Lova av 1984 innførte ei ny økonomisk støtteordning i tråd med dei same prinsippa om delegering og desentralisering. Det gamle systemet bygde på ei refusjonsordning der skolane fekk dekt utgifter etter rekning. Den nye ordninga gav friare disponering av midlar og innførte tilskott til dekning av kapitalutgifter, lærarlønner og andre driftsutgifter etter satsar pr. elev. Tilskotta vart gitt som omlagløyving basert på gjennomsnittleg elevtal dei tre siste åra under prinsippet om at skolane skulle vere "frie skolar, administrativt, økonomisk, pedagogisk og ideologisk".¹⁰ Skolane var fornøgde, men Norsk Folkehøgskolelag var skeptiske til at Departementet ville sleppe til andre skoletiltak "som har folkehøgskolekarakter" under same tilskottsordning. Det kunne etter lagets syn svekke førestellinga om folkehøgskolen som eit særskild skoleslag med eiga lov.¹¹

Folkehøgskolen fekk også med lova ein større pedagogisk fridom. Dei gamle føresegnene om kursordning vart mjuka opp slik at hovudkurset kunne variere frå 33 veker og ned til det halve, og dei kunne arrangere kortkurs ned til tre dagar. Det var ein bevisst invitasjon til å orientere seg meir mot vaksenopplæring, og lova sa at målet for skolen var å "fremje allmenndanning på ulike alders- og utdanningssteg". Dette gjorde folkehøgskolen meir enn før til ein skole for heile folket og forsterka folkeopplysningsaspektet, meinte leiaren i Norsk Folkehøgskolelag, Olav Akerlie.¹²

44.2 Orientering mot vaksenopplæring gjennom korte kurs

Orienteringa mot vaksenopplæringa hadde som vist framfor starta alt i 1960-åra. Det betydde i første rekkje at skolane måtte satse på varierte typar av korte kurs. Men reglementet frå 1965 kravde at alle kurs måtte vere på minst tre veker og innehalde teorifag. Skolane satsa meir og meir på korte kurstilbod i tillegg til hovudkurset, og i byrjinga av 1980-talet arrangerte halvparten av skolane kortkurs.¹³ Den nye lova som opna for statsstøtte til kortkurs ned til tre dagar, gav folkehøgskolane nye sjansar for å rekruttere vaksne og eldre. I staden for tomme bygningar utanom den tida hovudkurset varte, fekk dei fleste skolane fylt ut heile kalenderåret med kurs og aktivitetar. Seljord Folkehøgskole arrangerte t.d. "seniorskole" for å mjuka opp overgangen frå aktiv

⁹ Jmf. St. meld. 23, 1992–93.

¹⁰ St. prp. nr. 1, 1986–87 og 1987–88.

¹¹ St. forh. 1983–84, 8, s. 681–704; *Folkehøgskolen*, nr. 2, 1984.

¹² *Folkehøgskolen*, nr. 1, 1984.

¹³ St. prp. nr. 1, 1983–84, s. 166..

yrkeskarriere til pensjonisttilværet.¹⁴ Eit par skolar spesialiserte seg som reine pensjonistiskolar og dreiv berre med kortkurs. Utgarden folkehøgskole satsa spesielt på linetilbod for arbeidslause i regionen.¹⁵ Eit nytt aktivitetsområde for noen var norsk-undervisning for flyktningar og innvandrarak.¹⁶ Medan skolane hadde eit samla elevtal på 8-9.000 før lova, kom skolane i kontakt med over dobbelt så mange. Kortkursa kom til å kompensere for at rekrutteringa til hovudkursa igjen svikta i 1980-åra. Medan elevtalet på hovudkursa minka frå sju tusen ned mot fem tusen, auka deltakarane på korte kurs. Eit toppunkt vart nådd i 1987 med omkring 20.000 kortkurselevar som tilsvarte 1.300 heilårselevar eller 18 prosent av den totale verksemda.¹⁷

Deltakinga på kortkursa minka igjen i 90-åra, og samtidig var det tendens til at desse kursa var relativt kortare. Vel halvparten av kortkursa varte frå 3 dagar til ei veke. Statistikken viser elles at meir enn tredjeparten av deltakarane var over 60 år. Men Norsk Pensjonistiskole i Melsomvik og Nordnorsk Pensjonistiskole i Sømna medverka nok særleg til å dra gjennomsnittsalderen opp. Tala for 2001 og 2002 viste igjen ny oppgang i kortkursverksemda med omkring 20.000 deltakarar. Som elles i folkehøgskolen var mange av desse utanlandske statsborgarar, flest frå nordiske land, men heile 50 land var representerte i desse kortkursa. Dei norske deltakarane kom frå mest alle kommunane i landet, og som på hovudkurset var godt og vel 60 prosent kvinner. Ser vi så på emne, deltok tredjeparten i kurs innafor estetiske fag og handverksfag. Dernest var samfunnsfag største emnegruppe med fjerdeparten av deltakarane, og det var særleg utanlandske statsborgarar som valte kurs innafor samfunnsfag.¹⁸

Utviklinga mot kortkurs i 1980-åra vart møtt med motstridande haldningar innafor folkehøgskolen. Tilsynsman Tormod Hægeland åtvare i 1986 mot at skolane skulle bli for kortkurssentra, for da ville ein "kurse seg bort frå folkehøgskolen". Etter hans syn måtte målsettinga for desse vere den same som for langkursa. Men i praksis var dette neppe haldbart. Som Akerlie peikte på er "oppdragelsesaspektet falt bort på kortkursene. Livsaspektet blir det som står sentralt".¹⁹ Påtroppande byråsjef Ødegard åtvare på rektorsamlinga i 1987 mot å stelle seg slik at kortkursverksemda kom i vanry. Departementet fann det nødvendig å presisere kriteria for kortkursa og stramme inn reglane "med sikte på å halde utanfor kurs og opplegg som ikkje fell innafor folkehøgskolens ramme".²⁰ Men skolane likte dårleg dei nye rundskriva frå Departementet i 1987 og 1988 som hindra dei i sjølve å definere pedagogisk innhald og opplegg for kortkursa.²¹

Men fleire folkehøgskolefolk forsvarte kortkursa og tilnærminga til vaksenopplæringa. "Folkehøgskolen høyrer saman med folkeopplysningstanken, og arbeider i same feltet som vaksenopplæringa", hevda såleis Arild Mikkelsen i 1994. Skolane er

¹⁴ *Frilynt folkehøgskole*, nr. 3, 1992.

¹⁵ *Frilynt folkehøgskole*, nr. 3, 1992.

¹⁶ *Frilynt folkehøgskole*, nr. 1, 1994.

¹⁷ Talopplysningar frå St. prp. 1.

¹⁸ St. prp. nr. 1; SSB Aktuell utdanningsstatistikk. Utdanningsbarometeret 2001 og 2002.

¹⁹ *Folkehøgskolen*, nr. 10, 1986.

²⁰ St.prp. Nr. 1, 1988-89, s. 152.

²¹ *Folkehøgskolen*, nr. 3, 1989.

”folkeopplysningsinstitusjonar med folkeleg opplysning som arbeidsgrunnlag”.²² Olav Akerlie knytte kortkursa til tradisjonen: Gjennom desse kan vi kome tilbake til den gamle kontakten som blei oppnådd gjennom stemne, møte og samlingar. Dei var slett ikkje berre krisetiltak for å bøte på den sviktande rekrutteringa, men var ein ekte del av folkehøgskolen, framheva Akerlie. Kortkursa gav skolane breiare kontaktflate til eldre, til samfunnet generelt og fremja levande veksilverknad i Grundtvig si tyding.²³ Folkehøgskoleutvalet som vart oppnemnd i 2000 støtta dette synet. Gjennom kortkursa kunne skolane stå fram som ”ressursentre og kulturbærere i sine lokalmiljøer”, sa utvalet.²⁴

44.3 Elevtilgang

Som nemnd kom søkninga til folkehøgskolen til å gå i bølger – slik denne også ofte hadde gjort før. Nedgangen i 80-åra meinte mange skuldast konkurransen frå den ”overutbygde vidaregåande skulen”, og noen skolar prøvde å ta opp denne konkurransen ved å tilby vidaregåande kurs.²⁵ Andre la skulda på den allmenne høgredreiinga i samfunnet med vekt på konkurranse og jakt på instrumentelle og målbare kunnskapar og formell kompetanse. Det inntektsgivande har for tida større vekt enn det åndelege, kulturelle og humanistiske, lydte klagene frå folkehøgskolen.²⁶ Auka arbeidsløyse forsterka desse tendensane, men samtidig er det tenkeleg at mange søkte seg til folkehøgskolen nettopp fordi dei ikkje hadde sjansar til gode jobbar.²⁷ Men arbeidsløysa vart og ei utfordring, og folkehøgskolen fekk ekstra statstilskott til ei forsøksordning for å ”integreere vanlige folkehøgskolekurs med arbeidsmarkedstiltak for ungdom”. 30 elevar vart tatt opp i 1984 og kombinerte kursdeltaking på folkehøgskolen med bedriftsintern opplæring.²⁸

Nedgangstendensar vart og møtt med å ta opp nye elevgrupper. Folkehøgskolen hadde lenge hatt elevar frå andre land, men talet auka i 80-åra med veksten av flyktingar og asylsøkjarar. Departementet sette ei grense på fire utdanningssøkande utanlandske elevar pr. skole. Alt i alt fekk skolane om lag fem hundre elevar frå andre land, og talet heldt seg på dette nivået utover 90-åra. Fire skolar retta seg spesielt mot funksjonshemma elevar, og staten gav skolane ekstra tilskott for å ta seg av desse to gruppene.

Med sitt grundtvigske ideal om å ta livet slik det er, var det god folkehøgskolepolitikk å ta imot alle typar og grupper av ungdom. Noen foreldre og andre meinte at folkehøgskolen var eit aktuelt og høveleg miljø for ”problembarn”, og med sviktande rekruttering tok skolen imot. Men resultatet, tykte somme, var at skolen i 80-åra vart for

²² *Frilynt folkehøgskole*, nr. 3, 1994.

²³ *Folkehøgskolen*, nr. 10, 1986, nr. 9, 1987 og nr. 8, 1988.

²⁴ NOU 2001:16, s.16.

²⁵ Roar Rønning i *Folkehøgskolen*, nr. 1, 1985. St. meld. nr. 51, 1995–96 forklarar nedgangen i 1980-åra med at ”fleire fekk sjansen til vidaregåande opplæring og studium ved universitet og høgskolar” (s. 7).

²⁶ *Folkehøgskolen*, nr. 1, 1985.

²⁷ Elevtalet auka i alle fall mot slutten av 80-talet medan arbeidsløysa enno var høg. Søkninga minka i 90-åra da situasjonen på arbeidsmarknaden betra seg, og da vart konkurransen med arbeidslivet brukt som forklaring. Men folkehøgskolen fekk da også merke følgjene av mindre ungdomskull og ikkje minst innføring av rett til vidaregåande opplæring for 16-19 åringane (reform 94).

²⁸ St.prp. nr. 1, 1984–85 og 1985–86.

mye fylt av sosiale kaus som la tyngande band på det skapande arbeidet.²⁹ Andre kritiserte ungdomsskolesyndromet; dvs. at ein rekrutterte ei smal stripe av altfor unge og dermed gjorde skolen til ein treningsleir i folkeskikk og forsømte folkeleg livsopplysning.³⁰ I motsetnad til den gamle folkehøgskolen som rekrutterte svært motivert ungdom, måtte ein no arbeide hardt for å vekke han og engasjere den sløve. Det førte skolen inn på jakt etter nye og spennande fag og emne som trengte unna dei tradisjonelle opplysningsfaga. Men da vart og mange usikre på kvar grensa gikk mellom oppdraging og opplysning. Marknadsorienteringa skuva folkehøgskolen inn på feil bane, følte Arild Mikkelsen i 1985. Ein dreiv ikkje alskens data, media, luftfart eller slalåm om ein tar åndslivet som ein levande realitet.³¹

Folkehøgskolane hadde alltid ønskt modne elevar, men det hadde vist seg at gjennomsnittsalderen svinga i takt med søkninga til skolen. Når søknadsmassen minka, tok skolane igjen inn fleire yngre elevar, og i første halvdel av 1980-talet var over fjerdeparten av elevane 16 år eller under. Men i 90-åra fekk folkehøgskolen meir vaksne og betre utdanna elevar på hovudkurset. Dei to faktorane heng sjølvstamt saman og skuldast mye Reform 94 som gav ungdom rett til vidaregåande opplæring. I slutten av 90-talet utgjorde aldersgruppa under 17 år knapt ti prosent. Berre dei tre siste åra på 90-talet vart aldersgruppa 16 – 19 år redusert med 40 prosent.³² Det tydde at fleirtalet – 70 prosent i 1997/98 - hadde fullført vidaregåande skole før dei tok eit folkehøgskoleopphald. Eit par hundre elevar hadde og høgre utdanning som basis. Berre 12 prosent hadde grunnskole som høgste utdanning. Men framleis var det flest jenter på folkehøgskolen, og dei utgjorde om lag 2/3 av elevmassen.³³

44.3.1 Motivasjon og fagval

Om motiva for å gå på folkehøgskole og valet av emne og fag veit vi ikkje så mye. I 1970-åra vart statistikken om dette tolka slik at ”storparten av elevane går til folkehøgskolen utan tanke på særlege kurstilbod”.³⁴ Det har truleg endra seg. I ei spørjeundersøking mellom elevane i skoleåret 2000 – 2001 svarte eit stort fleirtal at valet av skole var avhengig av linetilbodet. Men når dei same elevane skulle rangere kva som var viktigast i folkehøgskoleåret etter eit halvt års opphald, sette 64 prosent det sosiale miljøet på førsteplass. Linjefaget var viktigast for 38 prosent. Undersøkinga viste elles at for fleirtalet var det å gå på folkehøgskole eit bevisst val og motivert av ønske om å ta eit år for å tenke over kva dei skulle gjere seinare i livet, eller gjere ”noe annet” før dei tok vidare utdanning eller arbeid, og dei ville utvikle seg som menneske.³⁵

Fagvalet til elevane er naturlegvis avhengig av tilbodet, og folkehøgskolen kunne ”styre” etterspørselen gjennom tilboda sine. Dei som bevisst søkte seg til folkehøg-

²⁹ Dagfinn Hjellevrekkje i *Folkehøgskolen*, nr. 9, 1986.

³⁰ Olav Konteig i *Folkehøgskolen*, nr. 1, 1987.

³¹ *Folkehøgskolen*, nr. 1, 1985.

³² St. prp. nr. 1, 2001–2002. Hausten 2002 var 80 % av elevane på hovudkurset 19 år eller meir (SSB Utdanningsbarometeret 2002).

³³ 64,5 prosent i 2002 (SSB Utdanningsbarometeret 2002)

³⁴ NOU 1976:39, s. 35.

³⁵ Lagerstrøm, 2001. Denne undersøkinga kan delvis støtte opp under Steven Borish (1993) sin hypotese om folkehøgskolen som eit psycho-social moratorium, ei utsetting og førebuing til det ”verkelege” livet.

skolen med tanke på kurstilbudet, valde i 1970-åra allmennteoretiske fag. Derneft var det mange, særleg jenter, som valde formingsfag eller sosialfag.³⁶ Men seinare har det etter mange si meining skjedd eit kulturskifte eller paradigmeskifte³⁷ mot det Ove Korsgaard i si historie om dansk folkeopplysning rubriserer under personleg opplysning.³⁸ Dvs. ei vending bort frå dei tradisjonelle danningfaga (særleg historie og litteratur) til dyrking av kropp, individ og sjølvutvikling gjennom estetiske fag eller meir eksotiske emne inspirert av indisk filosofi og New Age ideologi. Korsgaard skildrar eit utviklingstrekk i dansk folkehøgskole frå ånd til kropp og massasje, og nemner døme på skolar som tilbydde ”Sand livsopplysning ifølge Grundtvig og Maharishi”. Trenden er nok svakare i Noreg, men Vestoppland folkehøgskole marknadsførte seg i 90-åra som skole for sjølvutvikling, ”helhetlig livsform og personlighetsutvikling”, organiserte elevane i sjølvutviklingsgrupper og tok dei med på studietur til India. Her var vekta i ekstrem grad lagt på det indre mennesket. Rektor hevda at mennesket sjølv er kjelde for kunnskap, og han distanserte seg frå rasjonell vitskap som etter hans syn må ”kompletteres med en helt annen måte å oppnå innsikt på”.³⁹

Men også eit slikt syn kan finne støtte i tradisjonen, og det mest særmerkte er mangfaldet i val av obligatoriske fellesfag eller kjernefag, linjefag (også kalla hovudfag eller fordjupingsfag) og frie valfag. Folkehøgskolen vil ha *Frihet til mangfold* som er den karakteristiske tittelen på den siste utgreiinga frå eit folkehøgskoleutval (NOU 2001:15). Det betyr ikkje at skolen har alliert seg med nyliberalismen, for dei fleste vil nok som Olav Klonteig håpe at skolen heller skal vere ”motbølgje til 80-åras narsissisme”. Mangfaldet og fridomskravet knyter heller an til det gamle frilyndeidealet som Tormod Hægeland –med basis i den kristne folkehøgskolen – uttrykte slik i 2002:

”Folkehøgskolen kan ikkje og skal ikkje velge eller svare for noen. Men den skal forplikte seg på å stille de relevante og meningsfylte spørsmål, og legge til rette for at hver enkelt kan finne fram til sine svar, ta selvstendig begrunnede valg, og ta ansvaret for sine valg og for sitt liv.”⁴⁰

44.4 Kompetansespørsmålet

Folkehøgskolen skal vere ein pensum- og eksamensfri skole slo lova i 1984 fast, og for dei fleste var dette eit sentralt kjenneteikn ved skolens eigenart og idégrunnlag. Som før stod Stortinget fram som forsvarar av dette særne skoleslaget, og gjentok at folkehøgskolen var ”Stortingets hjertebarn nr. 1”.⁴¹ Det kom ikkje på tale, meinte fleirtalet i Stortinget, å knytte kompetanse til ein viss fagkrins eller eit pensum. Berre noen frå Kristeleg Folkeparti ønskte at folkehøgskolen kunne gi formell kompetanse i forhold til andre skoleslag. Elles var det brei semje om at det var folkehøgskolens kvalitet i seg

³⁶ NOU 1976:39, s. 35.

³⁷ *Folkehøgskolen*, nr. 5, 1985 (Bodil Bie Aalvik) og nr. 1-2, 1991 (Knut-Inge Johnsen).

³⁸ Korsgaard, 1997.

³⁹ *Folkehøgskolen*, nr. 1-2, 1991, og presentasjonen av skolen i FIN-brosjyrene.

⁴⁰ *Kristen folkehøgskole*, nr. 5, 2002.

⁴¹ St. forh. 1983–84, bd. 8, s. 71 (Karen Sogn).

sjølv som eventuelt kunne gi tilleggspoeng for vidare studiar. ”Folkehøgskolens kompetanse er dens egenverdi”, sa Reiulf Steen.⁴²

Prinsippet om pensum- og eksamensfridomen var utforma av den frilynde skolerørsla. Haldninga hadde ligge fast sidan den såkalla Våganfråsegna i 1965 slo fast at folkehøgskolen var ein fri skole utan fastlagde pensumkrav eller eksamenar. I 1969 hadde landsmøtet avvist framlegget frå Forsøksrådet om kompetansegivande sosial-pedagogiske grunnkurs. I 1983 var kompetansespørsmålet igjen oppe på landsmøtet, og det avviste alle krav om spesielle fag eller opplegg som vilkår for at ein elev fekk poeng for å ha gjennomført eit år på folkehøgskole.⁴³ Norsk folkehøgskolelag programfesta året etter at det i samsvar med sitt danningideal ville arbeide for å avskaffe all bruk av karakterar og gradert vurdering. Men det avviste ikkje at folkehøgskolen kunne få ei formell verdsetjing som kom til uttrykk i poeng ved opptak til andre institusjonar. Dette vart også strategien i eit utval som fekk til oppgåve å drøfte og vurdere kompetansespørsmålet. Innstillinga frå utvalet i 1985 foreslo at eitt år på folkehøgskole skulle gi minst like mange tilleggspoeng ved opptak til andre studiar som eitt år på høgskole eller universitet. Dessutan burde visse linjefag og hovudfag gi generell kompetanse for visse vidare studiar. To medlemmer gikk vidare og argumenterte for at ”særskilde opplegg” kunne gi spesiell kompetanse. Men det var nettopp noe mange hadde argumentert mot av frykt for at folkehøgskolen fekk preg av fagskole, blei styrt av krav utanfrå og mista noe av den pedagogiske fridomen. Fleirtalet på Stortinget hadde også tala varmt for folkehøgskolens eigenart, særleg hadde talsmenn frå Arbeidarpartiet med Reiulf Steen i spissen, slått fast at ”mer enn før trenger vi folkehøgskolen som et pensumfritt, eksamensfritt og konkurransefritt pustehull”.⁴⁴

Debatten viste at det var ulike meiningar og haldningar til begrepa kompetanse og fri skole. Hovudskiljet gikk – som før - mellom dei frilynde og dei kristelege skolane.⁴⁵ Dei første tala om livskompetanse som dels var realkompetanse, dels ”personlege eigenskapar” som var vanskeleg å formalisere.⁴⁶ I ein uttale frå Norsk folkehøgskolelag i 1989, også kalla eit manifest for norsk folkehøgskole, vart det elles snakk om generell kompetanse i samsvar med allmenndanningsbegrepet og fridomen skoleslaget kravde.⁴⁷ Mot livskompetansen til dei frilynde stod kunnskapskompetansen til dei kristelege skolane, fordi desse la meir vekt på fagleg disiplin og innsats, var meir opne for å samarbeide med mottakande skoleslag og la ”seg på hjul med den vidaregåande skulen”.⁴⁸

Men dei kristelege skolane peikte med rette på at deira syn samsvarte best med kva Departementet meinte.⁴⁹ Kompetanse var blitt det sentrale begrepet i vaksenopplæringa og utdanningspolitikken generelt, og merksemda byrja å rette seg mot dokumentasjon

⁴² St. forh. 1983–84, bd. 8, s. 684.

⁴³ *Folkehøgskolen*, nr. 9, 1987.

⁴⁴ St. forh. 1983–84, bd. 8, s. 684.

⁴⁵ *Folkehøgskolen*, nr. 7, 1986 som refererer til ei undersøking (mellomfagsoppgåve i pedagogikk, våren 1986 ved Universitetet i Oslo) av Frede D. Christensen.

⁴⁶ *Folkehøgskolen*, nr. 9, 1987.

⁴⁷ *Folkehøgskolen*, nr. 9, 1989.

⁴⁸ *Folkehøgskolen*, nr. 6, 1987; nr. 10, 1987 og nr. 3, 1989.

⁴⁹ *Folkehøgskolen*, nr. 10, 1987. Sjå også boka *Kompetanse – hva så?*, 1988.

og verdsetting av uformell kompetanse. I 1990 sette så departementet i gang eit pilot-prosjekt om elevdokumentasjon ved to folkehøgskolar, og det vart vidareført i det såkalla Kompetanseprosjektet frå 1991 til 1994. Det involverte i perioden fem frilynde og like mange kristelege folkehøgskolar og skulle undersøke

- 1) korleis ein gjennom skoledokumentasjon kunne vise fram skolen som læringsarena for lærings- og livskompetanse,
- 2) om eit program for rettleiing og samtalebaserert vurdering kunne gi god nok tilbakemelding til eleven.

Rapporten fekk ei blanda mottaking, og gamle grundtvigianarar som Akerlie og Klonteig fann ein ”avbleikt folkehøgskole i kompetanseprosjektet”. For det første var desse skeptiske til både vitnemål og elevvurdering, og meinte det var uhyre vågalt å vurdere personleg vekst. For det andre kunne elevsamtalen bli meir terapi enn å opne eleven for verda. Rolla som folkehøgskolen kunne ha for å styrke det demokratiske arbeidet i samfunnet, vart borte dersom terapien erstatta opplysninga, eller om skolen snudde kikkerten den gale vegen, som Klonteig uttrykte det.⁵⁰

Tilsvaret frå regjeringa på Kompetanseprosjektet kom med St. melding nr. 51, 1995–96, men vart eit vonbrot.

”Vi hadde venta så lenge og vi var spente. ... Min første reaksjon på meldinga var undring og oppgitthet. Jeg hadde venta et større dokument enn 28 sider som kunne leses på lokaltoget til Grorud”,

kommenterte Dag Wollebæk. Meldinga som vart lagt fram av statsråd Reidar Sandal – karakterisert av Telhaug som ”en noe nølende og fargeløs statsråd”⁵¹ - var tannlaus, utan livslinje og visjonar, heitte det.⁵² Men om meldinga var kort, trekte ho likevel opp ei framtidslinje ved å diskutere tre hovudmodellar. Den eine var folkehøgskolen som eit pedagogisk, organisatorisk og innhaldsmessig alternativ som ville vere i samsvar med den danske lova i 1996 om fri ungdomsutdanning. Den andre modellen var det svenske og finske mønsteret der også folkehøgskolen var eit alternativ, men langt meir nytteorientert enn den norske. Skulle ein følgje denne modellen, måtte skolen gi opp å vere ubunden av pensum og eksamenar. Den tredje modellen var å halde fast ved folkehøgskolen som eit sjølvstendig og ubunde opplæringstilbod. Det ville vere best i pakt med folkehøgskoletradisjonen, hevda regjeringa, som prinsipielt tok standpunkt for denne og ville sikre skolens eigenart og ”særmerkte tradisjon”. Men meldinga drog dermed også den konklusjonen at folkehøgskolen ikkje kunne få ei verdsetting i form av tilleggs-poeng ved opptak til høgre utdanning.

”Departementet meiner at ein ikkje bør gjeninnføre ordningar med tilleggs-poeng for tidlegare utdanning ved inntak til mellom anna høgre utdanning.”

⁵⁰ *Folkehøgskolen*, nr. 2, 1996 og nr. 6, 1996.

⁵¹ Telhaug, 2002, s. 160.

⁵² *Folkehøgskolen*, nr. 8, 1996.

Men nettopp det byrja å bli eit sterkt krav frå folkehøgskolen etter som rekrutteringa svikta med reform 94. Stortingsmeldinga la dessutan opp til ei sanering av små skolar ved å heve minstegrensa for statsstøtte frå 35 til 50 elevar. Eksistensgrunnlaget for skoleslaget syntest igjen å vere truga, og ”det bør være åpenbart for enhver at folkehøgskolen ikke kan eksistere i samme omfang som nå uten en form for formell kompetanse”, hevda Ola Jonassen frå Sjeberg folkehøgskole. Tradisjonen eller idégrunnlaget måtte altså omtolkast.

Igjen viste Stortinget seg som forsvarar av folkehøgskolen. Det gjekk inn for å halde på gjeldande minstegrense for skolar ved 35 elevar, og gav elevar som fullførte hovudkurs på 33 veker, tre konkurransepoeng ved opptak til høgre utdanning. Det tydde t.d. at eitt hovudkurs ved folkehøgskole vart meir verdsett enn eit grunnfag ved universitet eller høgskole. Full pott, kommenterte *Folkehøgskolen* (1/1997). Folkehøgskolen fekk altså gjennomslag for at det var læringsarenaen som skulle verdsetjast og ikkje liner, fag eller visse kunnskapar. Kompetanseprosjektet hadde da også vist, meinte Folkehøgskolen, at skoleopphaldet verkeleg fungerte som ”samlingsarenaer for en helhet av handlings-, lærings- og livskompetanse”.⁵³

Derfor gikk skolane stort sett lojale inn for departementet sitt krav om å dokumentere korleis undervisning, arbeidsmetodar, læringsformer og sosialpedagogisk arbeid hang saman med målet for skolen. Kravet om skoledokumentasjon vart vilkår for å få konkurransepoenga, og slik sett følte noen at skolane hadde fått fleire ytrestyrte krav. Det var gamle klager.⁵⁴ Men noen fann trøyst i at ei skikkeleg verdsetting kunne og gi skolane større fridom, nemleg fridom frå marknadskreftene.⁵⁵

44.5 Folkehøgskolen i utdanningspolitikken

Den gamle debatten om folkehøgskolen sin plass i utdanningssystemet heldt altså fram. Ved inngangen til 90-talet meinte regjeringa at folkehøgskolane kunne ”vere eit viktig bidrag i arbeidet med generell kompetanseoppbygging”. Det var på denne bakgrunnen det nemnde kompetanseprosjektet vart sett i gang og som gjaldt å ”få til ei formalisering av den realkompetansen folkehøgskolen gir”.⁵⁶ Regjeringa uttalte i sine budsjettproposisjonar at ho vurderte folkehøgskolen inn i ei utdanningspolitisk heilskapstenking, men understreka at ”det er som folkehøgskole, med sitt særpreg at framtida for skoleslaget er sikra”. For skolen var ”bærer av ... det helhetlige kunnskapssynet” og det gjaldt å profilere ”folkehøgskolens kompetanse i relasjon til det økende behovet for tverrgående kvalifikasjoner i samfunn og arbeidsliv”.⁵⁷ Arbeidarpartiet og Hernes si haldning var altså at folkehøgskolen sin misjon låg i skoleslagets eigenart. Hernes sin

⁵³ *Folkehøgskolen*, nr. 8, 1996.

⁵⁴ *Folkehøgskolen*, nr. 2, 1997. Jmf. Klonteig i *Folkehøgskolen*, nr. 1, 1987 som presiserte at ytrestyringa gikk på reglar og ordningar som knyter skolen til administreringa frå Departementet, det gikk på lærarutdanninga og at skolen måtte konkurrere på premissane til den offentlege skolen. Det heiter ofte at vi er pålagde eller har fått i oppdrag osv., skreiv Klonteig, ”men ei sjølvstendig skolerørse veljer sjølv sine oppgåver”.

⁵⁵ *Folkehøgskolen*, nr., 8, 1996.

⁵⁶ St. prp. nr. 1, 1991–92, s. 106.

⁵⁷ St. prp. nr. 1, 1991–92, s.106 og St. prp. nr. 1 1995–96, s. 124.

etterfølgjar, Sandal, slo fast det same i stortingsmelding si, og dei borgarlege partia følgde opp. Statsråd Jon Lilletun frå Kr.f. formulerte seg slik at i 1998 at folkehøgskolen var plassert i skolebildet, men ”utan å vere ein del av systemet. ... Folkehøgskolen var ein verdifull del av førebuinga til høgare utdanning, men ikkje ein del av denne”.⁵⁸ Med slike runde og tillitsskapande ord slo folkehøgskolen seg til ro, og det var liten frykt å spore for at formaliseringa av realkompetanse ville presse folkehøgskolen inn i ein karakter- og eksamensbasert vurderingsform.⁵⁹ Debatten om karakterar og eksamenar syntest å vere over. Da innstillinga frå Buer-utvalet kom med NOU 1997:25 *Ny kompetanse*, vart denne dels positivt motteken i folkehøgskolekrinsar fordi utvalet gjekk varmt inn for å verdsetje realkompetansen til folk. Både Norsk Folkehøgskolelag og Folkehøgskolerådet såg i innstillinga auka mulegheiter for folkehøgskolen til å drive vaksenopplæring. At innstillinga utfordra folkehøgskolen til å utvikle tilbod og ”nærhet til lokalt arbeidsliv”, vart oppfatta som ”sær interessant og viktig”. Folkehøgskolen hadde noe å tilby næringslivet, for personlege eigenskapar og andre sentrale verdiar i folkeopplysningstradisjonen vart i auka grad etterspurde i arbeidslivet. Kompetansereforma kunne gi ”samfunnsmessig innflytelse for folkehøgskolen”, vona Arild Mikkelsen.⁶⁰ For folkehøgskolen vart invitert til å delta i reforma, og allmenndanninga kunne gi ”de motivasjonsimpulser mange trenger for å komme i gang med vidare utvikling og opplæring, og eventuell etter- og vidareutdanning”.⁶¹

Men frå veteranar i folkehøgskolen som Olav Klonteig kom andre reaksjonar. Han såg i *Ny kompetanse* ei sterk prioritering av det produktive mennesket framfor ønsket om å utvikle heile mennesket.⁶² Buerutvalet brukte begrepet realkompetanse i eit instrumentelt perspektiv, hevda Klonteig, ”og er dermed eit anna omgrep enn det folkeopplysninga står for og noko anna enn den realkompetansen som er utmynta i folkehøgskolens kompetanseprosjekt”. Kompetansereforma oppfatta han som næringslivets prosjekt, og næringslivet vil bruke heile mennesket til formål utanfor det sjølv. Personlege eigenskapar er der middel til økonomisk vekst, medan folkehøgskolen set desse i samband med menneskeleg vekst. Det siste er ikkje noe mål i næringslivet, der handlar det om å disiplinere arbeidaren, hevda Klonteig. Å la marknadskreftene kolonisere vaksenopplæringa, var det same som å gi opp folkeopplysninga. Dessutan såg Klonteig ein fare for heile den frie, sjølvstendige nordiske folkehøgskolen, for ”leiinga i den materielle produksjonssektoren, med statleg støtte, vil styre opplærings- og opplysningssektoren”.⁶³

Kor mange som delte kritikken frå Klonteig er uvisst, og frå hans utanfor-ståstad⁶⁴ er det nok ei overdriving å ta ulike reaksjonar på kompetansereforma som uttrykk for ei polarisering i den nordiske folkehøgskolerørsla, nemleg mellom dei eldre som vil halde fast ved tradisjonelle verdiar og er imot auka statsstyring, og yngre som knirkefritt spelar saman med nye statlege initiativ. Kanskje har Klonteig eit poeng her, men den

⁵⁸ *Folkehøgskolen* nr. 1-2, 1998.

⁵⁹ *Folkehøgskolen*, nr. 8, 1996, nr. 2, 1997 og nr. 6, 1997.

⁶⁰ *Folkehøgskolen*, nr. 7, 1998.

⁶¹ St. prp. nr. 1, 1998–99, s. 136.

⁶² *Folkehøgskolen*, nr. 2, 1997.

⁶³ *Folkehøgskolen*, nr. 3, 1998, nr. 7, 1998 og nr. 9-10 1998.

⁶⁴ Klonteig hadde for lengst slutta i norsk folkehøgskole og var busett i Danmark.

interne debatten om folkehøgskolen sin plass i utdanningspolitikken, og i kompetanse-reforma spesielt, avspeglar mest at folkehøgskolen er i klemme mellom ulike ideologiske straumdrag. Eller som Rune Slagstad formulerte det på landsmøtet til folkehøgskolelaget i 1996, er det folkelege i klemme mellom stat og marknad. ”Hans ord skled godt inn i de mer interne drøftingane”, fortel referatet, og noen argumenterte for ei ny politisering og bevisstgjerung og kamp mot nyttetenking og nyliberalisme.⁶⁵ Som før ser vi altså trekk av motrørsle, men det gjeld ikkje konsekvent og allment, og slik har det vel aldri vore heller i folkehøgskolerørsla.

⁶⁵ Folkehøgskolen, nr. 4-5, 1996.

45 REKRUTTERING, DELTAKING OG OFFENTLEG STØTTE

I 1981, da deltakinga i vaksenopplæring i regi av frivillige organisasjonar nådde sitt høgste nivå, var statstilskott totalt på knapt 300 millionar kroner. I 2002 var budsjettet kome opp i 1,3 milliardar kroner. Veksten var i realiteten enda større, fordi i 1981 var løyvingane til førstegongsutdanning i skoleverket på grunnskolen og vidaregåande skoles område med på budsjettet. Frå 1984 gikk desse løyvingane inn i rammetilskotta til kommunar og fylke og kom dermed ikkje med på vaksenopplæringsbudsjettet. Sjølv om vi tek omsyn til prisstigninga, var veksten stor. I dette kapitlet skal vi ta for oss utviklinga innafør ulike område av feltet og drøfte endringane som har skjedd når det gjeld både tilskott og deltaking.

45.1 Statstilskott

Sjølv om vi ikkje kan gi oversikt over alle kommunale, fylkeskommunale og private løyvingar til vaksenopplæringa, vil dei statlege tilskotta fortelje mye om utviklinga og endringane på feltet. Følgjande tabell viser utviklinga av statstilskotta i femårs periodar.

Tabell 45.1 Statstilskott til vaksenopplæring. Rekneskapstal. 1.000 kr.

	1982	1987	1992	1997	2002
- Studiearbeid, om lagløyving	114.272	98.323	141.801	139.137	
- Adm., utv. arb. og ped. tiltak	25.689	31.685	43.709	44.495	
- Tiltak for særsk. målgrupper	12.550	12.724	21.841	22.676	
Sum opplysningsorganisasj.	152.511	142.732	207.351	206.308	212.849
Førstegangsutd. i off. utd. inst.	91.801		Rammeoverføringar til kommunar og fylkeskommunar		
Særlege målgr. i off institusj.	8.876	15.349			
Vo til flyktn. og innvandrara	29.234	81.721	128.624	251.120	815.558 ¹
Råd og statsinstitusjonar ²	10.026	12.874	53.127	99.390	62.630
Forskning og utviklingsarbeid	485	586			75.322
Anna vaksenopplæring ³	2.771	2.039	22.974		16.119
Brevundervisning/fjernund.	76.000	50.942	44.589	26.197	28.512
Tillitsmannsopplæring	10.000	0	Tildelt noe tilskott etter søknad		
Kompetanseutviklingsprogram					96.724
Sum Vaksenopplæring	381.704	306.243	456.665	583.018	1.307.714

Kjelder: St. prp. nr. 1 i perioden

Trass i budsjettauke gikk tilskotta til vaksenopplæring ned frå 80 til 90-talet i forhold til totale utdanningsutgifter. På det mest omkring 1980 utgjorde tilskotta til vaksenopplæring (folkehøgskolane ikkje medrekna) 4,2 prosent av samla utdanningsutgifter på

¹ Inkluderer 55 mill. kr. til grunnskoleopplæring for innvandrara 16–20 år.

² Vaksenopplæringsrådet, Norsk vaksenpedagogisk institutt (NVI), Norsk Fjernundervisning (NFU), Norsk forbund for fjernundervisning NFF), Statens ressurs og vaksenopplæringsssenter (SRV) som vart statsinstitusjon frå hausten 1989, men gikk inn i Vaksenopplæringsinstituttet (VOX) frå 2000 saman med Norsk Fjernundervisning. Også Vaksenopplæringsforbundet (VOFO) får direkte statsstøtte.

³ Gjeld m.a. tilskott til særlege utviklingstiltak i Finnmark, Kvinneuniversitetet, Kornhaug Fredssenter, Studiesenteret Finnsnes, reisestipend, handlingsplan for likestilling mellom kjønna, og ein sum til rådvelde for departementet.

budsjettet til KUF. I 1985 var andelen nede i 3,3 prosent og nådde eit lågmål i 1991 på 1,9 %.⁴ Så steig andelen til vaksenopplæringa svakt og utgjorde 2,1 prosent i 1993. Dessverre manglar vi samliknande tal etter 1993 sidan rammetilskotta til grunnskole og vidaregåande opplæring i fylke og kommunar ikkje er skild ut frå dei samla rammeoverføringane. Men vi kan samanlikne løyvingane til vaksenopplæring med dei totale offentlege utgiftene til utdanning. Desse utgiftene har auka frå mest 49 milliardar i 1992 til 89 milliardar i 2002. Ser vi statstilskottet til vaksenopplæringa i lys av denne utgiftsveksten, får vi dette bildet:

Tabell 45.2 Statstilskott til vaksenopplæring i forhold til totale offentlege utgifter til utdanning. Millionar kroner.

	1992	1994	1996	1998	2000	2002
Vaksenoppl.	457	597	608	655	982	1.308
Totalutgift.	49.288	54.180	60.937	72.245	78.529	89.449
Vo i % av tot.	0,9	1,1	1,0	0,9	1,3	1,5

Kjelde: St. prp. nr. 1; Raabe, 2003, s. 11.

Vi ser av denne tabellen at frå 1992 til 1998 gikk om lag 1 prosent til vaksenopplæring av dei totale offentlege utgiftene til utdanning. Det var først etter 1998 at prosentdelen steig og kom opp i 1,5 prosent i 2002. Som vi ser av tabell 45.1 er det i siste femårsperiode (1997-2002) at budsjettet til vaksenopplæringa har stige monaleg. Men om vi samanliknar med "gullalderperioden" 1960-70-åra, var vekstraten etter 1997 mindre enn da. Frå 1997 til 2002 auka budsjettet i nominelle kroner med 124 prosent, medan den tilsvarande auken i faste kroneverdiar i femårsperiodar mellom 1961 og 1981 låg på mellom 135 og 200 prosent (kap. 35).

Som vi også ser av tabell 45.1 er det utgiftene til norskopplæring med samfunnskunnskap for innvandrarakar (framandspråklege) og løyvingane til Kompetanseutviklingsprogrammet som forklårar auken. Medan 10 prosent av løyvingane gikk til flyktningar og innvandrarakar i 1982 (om vi ser bort frå førstegongsutdanning i skoleverket), fekk framandspråklege 62 prosent av løyvinga for 2002. Den tradisjonelle vaksenopplæringa i regi av opplysningsorganisasjonar minka sin andel frå 54 til 16 prosent. (Førstegongsopplæring i skoleverket, som er dekt av rammeoverføringane frå staten, er halde utanfor.) Som vi ser stagnerte løyvinga til desse i 90-åra på same kronebeløp. Utgiftene til vaksenopplæring i det offentlege skoleverket passerte tilskotta til opplysningsorganisasjonane tidleg på 80-talet, men desse har vi ikkje tal for. Vi har heller ikkje tal for utgiftene til etter- og vidareutdanning i høgre utdanningsinstitusjonar. Det dreiar seg om titusenar deltakarakar og store summar, men utgiftene inngår i det ordinære utdanningsbudsjettet. Tapsområdet i tilskottsutviklinga er fjernundervisning som har fått sterkt reduserte tilskott. Det nye frå 2000 er offentlege tilskott til kompetanseutvikling i arbeidslivet. Men det som ikkje kjem med her er offentlege utgifter til yrkeskvalifisering og omstilling (AMO) og investeringar i

⁴ KUF, 1992. KUF gir her opp 1,6 % for 1991, men etter kontroll av tala med St. prp. nr. 1, må dette vere feil. I totale utdanningsutgifter har eg her rekna løyvingane til grunnskole, vidaregåande skolar og høgre utdanning, men ikkje overføringane til Statens lånekasse og heller ikkje sentrale administrasjonskostnader.

kompetanseutviklingi offentlege etatar/bedrifter og privat næringsliv. Dette kjem eg tilbake til.

I sum framstår ei svært endra vaksenopplæringa dei siste 20 åra om vi ser på feltet i lys av ressursar og investeringar. To trekk er tydeleg: For det første ei tilbakevending til elementærundervisning som no dreiar seg om norskopplæring for innvandrarane, og for det andre kompetanseutvikling i arbeidslivet.

45.2 Førstegongsopplæring i skoleverket

Førstegongsutdanning var eit prioritert område for Høgre, og regjeringa Willoch trappa opp tilskotta frå 70 millionar i 1981 til 120 millionar i 1983. Departementet uttalte i budsjettproposisjonen for 1982–83 at det ville ”om nødvendig ... føre over midler fra den mer fritidsrettede studievirksomheten” for å styrke førstegongsutdanninga. Det første skjedde ved at satsane vart sette ned for lærarløner og andre utgifter som gikk inn i kostnadsfaktoren statstilskotta var rekna av. Om førstegongsutdanninga vart styrkt i åra etterpå er meir uvisst, for vi har ingen ferdig utarbeidd statistikk frå kommunar og fylke som viser utgifter og deltakarar.

45.2.1 Grunnskole

Frå 1982 vart det skild mellom vanleg og særskild førstegongsutdanning på grunnskolen område, fordi departementet ville få fram løyvingane som gikk til funksjonshemma. Med heimel i grunnskolelova vart det frå 1983 innført rett til spesialundervisning på grunnskolen område etter sakunning vurdering.⁵ Spesialundervisninga skulle vere tilpassa særskilde behov, men også den vanlege og eksamensretta grunnskoleopplæringa følgde eigne fagplanar som var tilpassa vaksne. I tillegg kom det fagplanar for framandspråklege vaksne. I 1990-åra vart det også utarbeidd fjernundervisningsopplegg for noen grunnskolefag. Grunnskolekursar varte frå 1 til 3 år, og elevane gikk vanlegvis opp til eksamen som privatistar i einskildfag. Men frå 1995 kunne dei og få elevstatus og standpunktkarakterar dersom dei følgde organiserte tilbod. Kommunane har, i følgje lov, ansvaret for førstegongsutdanninga på grunnskolen område, og mange har etablert eigne vaksenopplæringscenter som er organiserte etter ulike modellar.⁶

Siste året før innføring av rammetilskott (1983), utgjorde løyvinga til grunnskoleopplæring for vaksne i 1983 mest femteparten av det totale på vaksenopplæringsbudsjettet. Truleg har denne prosentdelen minka, men vi manglar altså statistikk for å finne det ut. Det er spesialundervisninga som har størst omfang når det gjeld deltakarar og undervisningstimar og som kostar desidert mest. Medan deltakartalet i eksamensretta grunnskoleopplæring har minka til mellom eitt og to tusen i 90-åra, var det årleg mellom 5.000 og 9.000 deltakarar i spesialundervisning. Frå slutten av 90-talet vart det

⁵ St. prp. nr. 1, 1982–83.

⁶ KUF, 1994.

også gitt anna type opplæring som korkje var eksamensretta eller kunne karakteriserast som spesialundervisning, til eit tusental personar.⁷

Det minkande talet på deltakarar i vanleg grunnskoleopplæring, stiller spørsmål om behovet. Kommunane meiner behovet er dekkja, men utdanningskontora trur fleire vil melde seg dersom dei får relevante og høvelege tilbod. Deltakinga og behov for opplæring på grunnskolenivå, er derfor eit av dei områda Vaksenopplæringsinstituttet (Vox) i 2003-04 prøver å skaffe kunnskap og oversikt om.

45.2.2 Vidaregåande opplæring

Vidaregåande opplæring er eit ansvar for fylkeskommunen, og fleire vidaregåande skolar og "vaksengymnas" har organisert særskilt opplæring for vaksne. Som på grunnskoleområdet blir det skild mellom særskilt og vanleg eller regulær opplæring, og dei fleste vaksne som har tatt vidaregåande opplæring, har følgd eit opplegg med innhald og eksamensordning som finst i den offentlege vidaregåande skolen. I 1983 var det 41.800 deltakarar i vanleg førstegongsutdanning, men berre knapt 1.200 i særskilte opplærings tiltak.⁸ Statstilskottet til vidaregåande opplæring utgjorde da 14 prosent av totalbudsjettet til vaksenopplæringa. Truleg har også denne prosentdelen gått ned, men også på dette området manglar statistikk.

Mange vaksne har deltatt i vidaregåande opplæring som elevar i ordinære klasser. Med vaksne meinast personar over 20 år, og i byrjinga av 90-talet vart det registret over 40.000 slike elevar. Men etter innføring av reform 94 minka talet sterkt og har svinga omkring 20.000. Medan 21 prosent av elevane i ordinære klasser var 20 år og eldre i 1993-94, var denne andelen vaksne elevar redusert til omkring 12 prosent etter 1995.⁹ 16–19 åringane fekk utdanningsrett og kom først i køa av søkjarar. Evalueringa av reforma viste at vaksne møtte mange barrierar i systemet og at fråfallet av vaksne var større enn mellom elevane med rett. Problemet for mange var at dei ikkje kom inn på dei yrkesretta linene og takka nei når dei ikkje fekk førsteønsket oppfylt, for vaksne prioriterte større grad enn unge yrkesretta utdanning. Ei spørjeundersking i 1996 viste t.d. at 38 prosent av vaksne ønskte seg yrkesretta vidaregåande opplæring, men berre 6 prosent ville velje allmennfag.¹⁰ Men nedgangen av vaksne elevar i skoleverket vart truleg oppvegd ved at fleire valde å ta vidaregåande opplæring gjennom studieforbund, ressurscenter, brevskolar, private gymnas eller andre private institutt. Særleg auka talet på personar som nytta seg av ordninga som § 20 i Lov om fagopplæring gav høve til. Etter denne kunne personar over 25 år som hadde 25 prosent lengre allsidig praksis enn fastsett læretid, framstille seg til fag- og svenneprøve utan å avleggje prøve i dei felles allmenne faga i vidaregåande skole. Om lag halvparten av alle kandidatar i 90-åra tok fagbrev etter § 20 ordninga, og mange av desse hadde følgd kurs i regi av eit

⁷ St. prp. nr. 1; SSB Aktuell utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring.

⁸ St. prp. nr. 1, 1984-85.

⁹ KUF 1994, 1996 og 1997; SSB Aktuell utdanningsstatistikk.

¹⁰ Resultat frå vaksenopplæringsundersøkinga til Skaalvik og Engesbak (1996), gjengitt i Annfelt og Engesbak, 1997, s. 23.

studieforbund.¹¹ Talet på praksiskandidatar var særleg stort i 1998–99 (vel 23.000 kandidatar), fordi det da vart opna for å ta fagbrev i mange nye fag, samtidig som departementet varsla om at det ville innføre krav om allmennfagleg eksamen for praksiskandidatane.¹² Men partane i arbeidslivet fekk avverja dette, og under drøftingane om kompetansereforma vart det semje om å forlenge § 20 ordninga.

Som nemnd fekk alle rett til vidaregåande opplæring frå 2000, og arbeidet er i gang for å gjere retten meir reell ved at søkjarar får avkorting av opplæring på grunnlag av realkompetanse, og eller tilrettelagt opplæringa tilpassa særskilte behov og livssituasjonar. Under kompetansereforma er det sett i gang fleire prosjekt for å utvikle gode ordningar. Men korleis den nye retten som alle har fått, vil påverke rekruttering og deltaking står att å sjå. I siste halvdel av 1990-åra var det enno 1,1 millionar vaksne i alderen 20–66 år som mangla ”fullverdig” vidaregåande opplæring, dvs. studiekompetanse eller fag/svennebrev.¹³

Vaksenopplæringsundersøkinga i 1996 viste at 44 prosent av eit representativt utval ønska seg formell utdanning på vidaregåande nivå. Etter Norsk Gallup var det da 265.000 personar som kunne tenke seg å gå i gang med slik utdanning.¹⁴ Samanliknar vi så med talet på dei som tar vidaregåande opplæring, er det potensiale for stor vekst for denne vaksenopplæringa.

45.2.3 Høgre utdanning

I høgre utdanning er alle vaksne om ein nyttar alderskriteria. Gjennomsnittsalderen har vore stigande, og i slutten av 90-åra var fjerdeparten av registrerte studentar over 30 år. Mange av desse hadde tidlegare vore yrkesaktive, dvs. at høgre utdanning var tilbakevendande utdanning, noe som fell inn under vanlege definisjonar av vaksenopplæring. Etter byråkratiske definisjonar er også etter- og vidareutdanning rekna til vaksenopplæring, og grensa mellom vaksenopplæring og ordinær førstegongsutdanning er derfor vilkårleg og i beste fall uklår. Dei statlege utdanningsinstitusjonane rapporterte eit omfang på 85.000 deltakarar innafor etter- og vidareutdanning i 1996 og 94.000 to år seinare.¹⁵

Det er enda fleire som manglar høgre utdanning enn vidaregåande skole, og det er også mange som kan tenke seg meir utdanning. Av dei som ønskte seg meir formell utdanning i 1996, var det 58 prosent som kunne tenke seg utdanning på høgre nivå.¹⁶

Opplysningsorganisasjonane hadde som vist i tidlegare kapittel tatt opp studiearbeid på høgre nivå, og departementet gav frå 1978 øyremerkte tilskott til studieringar på høgre

¹¹ Sjå dei tre evalueringsrapportane av Reform 94 frå NVI: Annfelt og Engesbak, 1997; Madsen og Tønseth, 1998 og Engesbak, Finbak og Tønseth, 1998. Sjå elles om denne utviklinga i St. prp. nr. 1; KUF 1994, 1996 og 1997 og SSB Aktuell utdanningsstatistikk.

¹² SSB *Aktuell utdanningsstatistikk*, 6/2000.

¹³ St. prp. nr. 1, 1998–99.

¹⁴ NOU, 1997:25.

¹⁵ St. prp. nr. 1, 1999-2000.

¹⁶ Annfelt og Engesbak, 1997, appendix, s. 23.

nivå og tildelte midlane etter søknad. I 1979 vart det rapportert heile 40.000 deltakarar, men talet minka raskt til 12.000 deltakarar i 1982–83 og var nede i 7.7000 i 1985.¹⁷ Seinare statistikk er mangelfull, men tal frå siste halvdel av 90-talet viser omkring 10.000 deltakarar i eksamensretta høgre utdanningskurs i regi av studieforbund. I tillegg rapporterte desse om mange deltakarar på kurs som dei sjølve plasserte på høgre nivå. I 2002 var det i alt 32.800 deltakarar i kurs på universitets- og høgskolenivå.

45.3 Norskopplæring for innvandrarar

Den største auken på vaksenopplæringsbudsjettet gjeld tilskotta til norskopplæring med samfunnskunnskap for flyktningar og innvandrarar, eller framandspråklege vaksne som det stundom heitte i budsjettsamanheng. Frå først av gikk løyvingar til desse inn i dei særlege tilskotta til grupper som fall inn under § 24 i lova, men frå 1983-84 vart vaksenopplæringa til innvandrarar skild ut i eige kapittel. Auke på denne budsjettposten har fleire årsaker. For det første er tilskotta eit produkt av innvandringa og talet på flyktningar og asylsøkjjarar. Innvandringa steig særleg mot slutten av 80-åra da det kom mange asylsøkjjarar til Norge.¹⁸ Desse vart plasserte rundt omkring i landet, slik at dei fleste av kommunane fekk nye framandspråklege innbyggjarar. Medan 47 kommunar var involvert i mottakings- og integreringsarbeid i 1985 var talet blitt 275 i 1989. Det skjedde ein ”ukonkrollert opplæringseksponasjon”,¹⁹ og eit rekordtal deltakarar norskopplæring for innvandrarar på omkring 40.000 i 1989 og 1990. Utviklinga kan illustrerast ved talet på personar som er fødte i utlandet: Desse auka frå 76.000 personar i 1970 til 305.000 i år 2000, dvs. frå 2 til 6,8 prosent av folketalet.²⁰ For det andre er omfanget av opplæringa påverka av dei vedtatte rammene for opplæring. I 1980-åra fekk innvandrarar som hovudregel 240 timar opplæring. 240-timars ramma vart så utvida til 500 timar opplæring i norsk med samfunnskunnskap, og flyktningar og andre med særlege behov kunne få opp til 750 timar. Frå 1998 skjedde ei omlegging frå timebasert til nivåbasert undervisning. Men også her fanst ei grense på 850 timar for dei med tilnærma norsk grunnskole og 3.000 timar for dei med liten eller ingen skolebakgrunn. Talet på deltakarar med svak skolebakgrunn har stige i seinare år, og av dei 30.000 deltakarane i 2002 var det 45 prosent som følgde eit B-løp med opp til 3.000 undervisningstimar.²¹ Skoleverket har hovudansvaret for opplæringa, men også opplysningsorganisasjonane og folkehøgskolane gir tilbod.

Utviklinga av tilskott og deltaking er vist i tabellen nedanfor, men også på dette området er statistikken mangelfull, og tala før 1991 er ikkje heilt samanliknbar med åra etterpå.

Innvandrarar er altså ei av dei sentrale målgruppene i vaksenopplæringa, men som gruppe er dei likevel underrepresenterte i vaksenopplæringa. International Adult Literacy Survey (IALS) undersøkinga (1994-97) viste t.d. at 42 prosent av innvandrarane deltok i vaksenopplæring mot 48 prosent av dei som var fødte i Norge.²²

¹⁷ NOU 1986:23, s. 79; SSB Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring.

¹⁸ Folstad Nordberg, 1994.

¹⁹ Folstad Nordberg, 1994, s. 29. Jmf. St. meld. nr. 61, 1989–90.

²⁰ KUF, 1994; Tjelmeland og Brochman, 2003, s. 395.

²¹ SSB Aktuell utdanningsstatistikk. Utdanningsbarometeret 2002.

²² Tuijnman og Hellström, 2001, s. 180.

Tabell 45.5 Statstilskott (rekneskapstal i 1.000 kr.) og deltaking i norskopplæring med samfunnskunnskap for innvandrar.

År	Statstilskott	I % av totalbud. til vo. ²³	Deltakarar gjennom året	Personar på ein gitt dato	Undervisn.-timar
1983	26.342	12	9.000		62.000
1989	219.302	45	39.500		428.500
1990	183.378	41	42.600		
1991	148.021	32	17.300	9.300	366.500
1992	128.624	32	19.100	7.700	321.000
1993	167.956	33	19.400	8.300	367.500
1994	276.259	46	27.500	13.200	547.200
1995	265.334	43	25.600	13.900	618.300
1996	275.593	45	22.300	13.600	572.700
1997	251.120	43	22.000	11.300	556.800
1998	346.024	53	29.000	17.300	673.700
1999	480.001	58	37.600	22.800	916.100
2000	569.991	58	28.100	21.900	1.074.200
2001	737.901	60		26.000	1.134.300

Kjelde: St. prp. nr. 1 i perioden; SSB Aktuell utdanningsstatistikk.

45.4 Fjernundervisning

Veksten for fjernundervisninga, målt etter deltakarar og statstilskott, kulminerte omkring 1980. Den nye tilskottsordninga som vart innført frå 1982, førte til at deltakarane måtte betale større del av kostnadane. Eigenandelen vart heva frå 15 til 40 prosent av "tilskuddsberettiget kursavgift", men kom reelt til å ligge på om lag 60 prosent, skreiv departementet i budsjettproposisjonen for 1987-88, noe som klårt verka inn på den "sosiale rekrutteringa". Følgja vart i alle fall færre deltakarar. Men sjølv om arbeidspartiregjeringa tala om gjenreiseing, gjenoppbygging og vidareutvikling av vaksenopplæringa etter høgereperioden, gjorde ho lite for å endre tilskottssystemet. Deltakar-talet i fjernundervisninga gikk framleis nedover, og skuldast truleg "den relativt høge kursprisen for fjernundervisningstilbod", skreiv departementet i 1993.²⁴ Det innførte frå 1992 ei rammetilskottsordning på line med det systemet som vart innført for studieforbunda. Samtidig vart fjernundervisninga innlemma i Lov om vaksenopplæring.²⁵ Rammestyringa førte truleg til auka eigenandelar. Statstilskottet vart for året 1994 rekna til kr. 600 i gjennomsnitt for fullført kurs. Dette tilsvarte ca. 6.000 kroner pr. heiltidsstudent, noe som var lågt samanlikna med anna offentleg støtta undervisning. Fjernundervisning var altså ei billeg undervisningsform – for det offentlege – men deltakaren måtte betale 70–85 prosent av kurspris, i følge overslag frå departementet.²⁶

Men departementet observerte også ein annan tendens: "Studiearbeid og brevundervisning har hatt ei dreining over mot meir kompetansegevande opplæring", og deltakarane tek "større og lengre fagstudium og kurskombinasjonar". Auken i eigen-

²³ I totalbudsjettet er ikkje medrekna rammeoverføringane til kommunar og fylke.

²⁴ St. prp. nr. 1, 1993-94. Det hjelpte altså ikkje så mye at departementet auka tilskottsprosenten med 10 prosent frå juli 1992 for å redusere eigendelen.

²⁵ Ot. prp. nr. 55, 1991-92.

²⁶ St. prp. nr. 1, 1995-96.

betalinga gjorde at ”dei meir interesseorienterte og fritidsretta kursa har gått sterkt ned”.²⁷ Det var derfor ”få hobby-, kultur- og fritidsprega kurs att i marknaden”, meldte departementet i 1992.²⁸ Individuell brevundervisning og brevringundervisning mista sine tidlegare dominerande roller, og relativt fleire deltok i brevundervisning som var kombinert med klasseromsundervisning eller deltakarsamlingar og moderne kommunikasjonsteknologi. Fjernundervisning som var uavhengig av brevundervisning vann innpass. Sjølve namnet brevsskolar var da også i ferd med å bli avleggs og erstatta med fjernundervisningsinstitusjonar. Fjernundervisning definerte departementet slik i 1992:

”Undervisning hvor lærer og elev(er)/studenter(er) er atskilt i rom og/eller tid. Tekniske hjelpemidler benyttes til formidling av lærestoff og til reell toveis-kommunikasjon, til støtte for læreprosessen.”²⁹

Ein utviklingstendens på 90-talet var dreininga mot lengre og meir tidkrevjande studiar på høgre nivå. Dei fleste deltakarane følgde kurs som gav tilbod om offentleg eksamen, det gjaldt for to av tre deltakarar i 2002. Men ordinær brevinnssending var ikkje avleggs. Det var enno i 2002 den vanlege kommunikasjonsforma og nytta av tre fjerdedelar av deltakarane.³⁰

Tabell 45.6 Institusjonar, deltaking og statstilskott i fjernundervisning. Rekneskapstal 1.000 kr.

År	Inst. med statstilskott	Kursinnmeld i alt	Kursfullføring i alt	Stats-tilskott	Prosent av totalbudsj.
1982		182.000		76.000	27
1987	23	177.000		50.942	17
1990		140.500	87.000	41.633	9
1991		126.700	76.500	38.993	8
1992		114.700	70.800	44.589	10
1993	17		65.300	53.856	11
1994	15	95.000	61.000	36.294	6
1995	16	94.000	61.200	35.593	6
1996	17	87.000	58.000	35.538	6
1997	16	83.000	52.200	39.607	7
1998 ³¹	15		44.700	38.447	6
1999	14		39.700	40.146	5
2000	14		38.000	26.877	3
2001	12		32.700	27.683	2
2002	12		29.700	28.513	2

Kjelde: St. prp. nr. 1 i perioden. SSB Aktuell utdanningstatistikk. (Mangelfulle data i somme år.)

²⁷ St. prp. nr. 1, 1987–88, 88 - 89 og 1993–94.

²⁸ St. prp. nr. 1, 1992–93.

²⁹ Ot. prp. nr. 55, 1991-92, s. 10.

³⁰ SSB Utdanningsstatistikk. Utdanningsbarometeret 2002; St. prp. nr. 1, 2002–03.

³¹ Omfattar berre 95 prosent av totale kursfullføringar pga. omlegging av rapporteringa (St. prp. 1, 2000–2001).

Trass i den rolla brevundervisning og anna fjernundervisning spela i vaksenopplæringa og den interessa og merksemda som var retta området, fekk altså fjernundervisning minkande offentleg støtte. Tabellen ovanfor illustrerer utviklinga: I 1982 utgjorde tilskotta til fjernundervisning 27 prosent av det total vaksenopplæringsbudsjettet. 20 år seinare var det berre 2 prosent som gikk til fjernundervisning. For brevskolane førte dette til at fleire gikk inn. I byrjinga av 1980-talet var det 39 godkjende brevskolar, men i 1987 var det 23 igjen som fekk rett til statstilskott etter at bransjebrevskolane vart unnatt frå støtteordninga. Talet gikk vidare nedover, og i 2002 var det 12 igjen. Av desse hadde tre (*NKS Fjernundervisning*, *NKI Fjernundervisning* og *FB Fjernundervisninga*) 80 prosent av kursfullføringane.³²

Men vi har her ikkje rekna med fjernundervisning i regi av andre institusjonar. Universiteta og høgskolane har i seinare år utvikla desentraliserte tilbod og satsa på fjernundervisning, og kanskje er det noe av grunnen til at dei tradisjonelle fjernundervisningsinstitusjonane har mist deltakarar.

Sidan mange tok fleire kurs årleg, er talet på personar mindre enn kursfullføringar. I 1990 tok kvar person i gjennomsnitt 2,1 kurs.³³ Dersom dette har halde seg, har talet på personar som deltok i fjernundervisning, minka frå 40.000 til om lag 15.000 i 2002.

For mange av desse har fjernundervisning vore ein alternativ veg til vidaregåande opplæring eller høgre utdanning. Størst studieaktivitet i andre halvdel av 90-talet var på emnegruppene helse- og sosialfag og samfunnsfag. Desse hadde til saman vel 40 prosent av studieaktiviteten. Etter 2000 har deltakarane fordelt seg meir på andre emne som t.d. Økonomi og IKT-fag, Samferdsels- og kommunikasjonsfag og Organisasjons- og leiingsfag. Fjernundervisninga gav vaksne ein ny sjanse til utdanning, og gjennomsnittsalderen var stigande frå 1980-åra til 1990-åra. Dei fleste deltakarane i seinare år var i alderen 30–49 år.³⁴ Tidlegare var fleirtalet av deltakarane menn, men dette vart utjamna og kvinnene kom i fleirtal i 1990-åra. I 2000 var prosentdelen kvinner kome opp i 56, men har falle seinare igjen.³⁵

Om lag 70 prosent av kursa i fjernundervisning var på vidaregåande nivå i 1990.³⁶ Mange av desse var frittstående kurs, men som det går fram av tabell 45.7 har det blitt færre av desse. Truleg er det framleis slik at om lag 70 prosent av kursa er på vidaregåande nivå. Vel fjerdeparten av kursfullføringane i fjernundervisninga er som vi ser av tabellen på universitets- og høgskolenivå.

³² SSB Aktuell Utdanningsstatistikk. Utdanningsbarometeret 2002.

³³ Ot.prp. nr. 55, 1991-92. s. 8.

³⁴ Ot. prp. nr. 1, 1991-92, s. 8; St. prp. nr. 1, 1997-98. SSB Aktuell Utdanningsstatistikk. I 2001-02 var 2/3 av deltakarane i aldersgruppa 30-49 år.

³⁵ SSB Aktuell utdanningsstatistikk. I 2002 var 51 prosent av deltakarane som fullførte kvinner.

³⁶ Ot. prp. nr. 55, 1991-92.

Tabell 45.7 Studieaktiviteten i fjernundervisning fordelt på nivå. Prosent

År	Kursfullføringar	Univ./høgsk.niv å	Vid. skoles nivå	Frittstående kurs
1993	65.300	24	23	53
1994	61.000	22	21	57
1995	61.200	27	24	49
1996	58.000	30	27	43
1997	52.200	30	30	40
1998	44.700	30	60	10
1999	39.700			
2000	38.000	26	60	14
2001	32.700	24	61	14
2002	29.700	26	59	15

Kjelde: St prp. nr. 1 i perioden. SSB Aktuell utdanningstatistikk.

45.5 Tillitsmannsopplæring

Tilskott til opplæring av tillitsmenn i arbeidslivet kom inn på vaksenopplæringsbudsjettet frå slutten av 1960-åra, og lova i 1976 institusjonaliserte slike løyvingar. Tilskotta utgjorde i åra etterpå 4–6 prosent av totalbudsjettet. Summane auka, og totalt var det nytta 15 millionar kroner i 1981. Men regjeringa Willoch meinte at kurs for representantar for tilsette i arbeidslivet burde finansierast av partane sjølve i arbeidslivet og trappa ned tilskotta til null. Det vart igjen gitt slike løyvingar i 90-åra og tildelt organisasjonar etter søknad. Men summane kom aldri opp på same nivå som før. Det maksimale tilskottet var på 6,8 millionar kroner og gjaldt året 1992.³⁷

Det vart derfor opplysningsfondet til LO og NHO som kom til å finansiere all tillitsmannsopplæring, og AOF var den sentrale aktøren i dette arbeidet. I 1989 brukte AOF 58,5 millionar til ”tiltak i samband med virksomhet i Opplysnings- og utviklingsfondets regi”. Det var meir enn det samla tilskottet AOF fekk frå staten, kommunar og fylke.³⁸ Men kor mange personar som deltok i slik opplæring er ukjend.

45.6 AMO-kurs

Lov om vaksenopplæring rekna også med yrkesopplæring for vaksne som lekk i arbeidsmarknadspolitikken, men løyvingane til dette gikk over budsjettet til Kommunal- og arbeidsdepartementet. AMO-opplæringa var del av sysselsettingspolitikken og eit verkemiddel i arbeidet for kvalifisering av arbeidslause og omstilling i arbeidslivet. Opplæringa var fullfinansiert av staten, og kursa varte normalt mellom 2 og 38 veker. Det vart bygd opp eigne AMO-senter for denne opplæringa, men ein stor del av opplæringa vart kjøpt som oppdragsundervisning frå vidaregåande skolar og ressurscenter, private kurstilbydarar og studieforbund.

På 1970-talet var omfanget av arbeidsmarknadsopplæringa (AMO-kurs) nokså stabil på 7.-9.000 deltakarar. Men med auka arbeidsløyse utover i 1980-åra fekk denne opp-

³⁷ KUF, 1994.

³⁸ Årsmelding AOF, 1989.

læringa eit stort omfang og kosta mye. Midt på 1980-talet var deltakartalet 17.000, og løyvingane oversteig det totale vaksenopplæringsbudsjettet.³⁹ Mot slutten av 80-talet ekspanderte AMO-kursa kraftig, og utviklinga frå 1989 ser slik ut:

Tabell 45.8 AMO-kurs, deltakarar og løyvingar. Mill. kr.

År	Kurs	Deltakarar	Løyvingar	Totale utg. til vaksenopplæring	Løyv. til AMO i % av totale utg.
1989	3.700	50.460	2.071	494	296
1990	4.195	58.200	2.190	445	492
1991	4.349	53.817	2.224	460	483
1992	4.729	58.233	2.321	457	508
1993	4.959	62.390	2.289	510	439
1994	4.850	63.081	2.284	597	383
1995	5.000	66.600	1.887	615	307
1996	3.300	52.754	1.666	608	274
1997	2.645	32.878	1.342	583	227
1998	2.445	32.869	1.023	655	156
1999	1.940	25.848	720	830	87
2000	2.740	37.176	978	982	99

Kjelde: KUF. 1995; SSB Aktuell utdanningsstatistikk 6/2000 og 5/2001

På det meste var løyvinga til AMO-kurs fem gonger det totale budsjettet til vaksenopplæring. Det vart da arrangert opp til 5.000 kurs med vel 60.000 deltakarar. Med ei gjennomsnittleg kurslengde på 400-500 timar hadde denne yrkesopplæringa eit timeomfang som da var minst like stort som dei 70.000 kursa til studieforbunda. (Gjennomsnittleg kurslengde for dei var 28-29 timar.) Så betra situasjonen seg på arbeidsmarknaden, og i 1999 var løyvinga til AMO for første gong på lenge mindre enn til anna vaksenopplæring på budsjettet til KUF.

45.7 Studiearbeid i opplysningsorganisasjonar

Opplysningsorganisasjonane har vore dei tradisjonelle aktørane i vaksenopplæringa som har hatt flest deltakarar og fått mest av statstilskottet (om vi ser bort frå AMO og opplæring for innvandrar i seinare år). Systemet med automatiske tilskott vart i praksis oppheva i slutten av 1970-åra og avløyst av rammetilskott på 1980-talet. Denne rammestyringa som Høgre hadde gått i bresjen for å innføre, vart vidareført av Arbeidarpartiet. I byrjinga av 90-talet kom så ei ny godkjenningssystem som fullførte overgangen frå ei refusjonsordning til ei rammestyrte tilskottsordning. Samtidig kom den omstruktureringa som er gjort greie for i kap. 42 og som førte med seg at dei vel 40 opplysningsorganisasjonane vart samla i 22 studieforbund. Motiva for å endre tilskottssystemet var å få betre kontroll, styring og reduksjon av statsutgiftene, og rammestyrt var i tråd med den generelle trenden i tida med deregulering og desentralisering. Øyremerking av tilskott vart eit unntak, og frå 2003 gikk t.d. også tidlegare øyremerkte tilskott til studieringar på høgre nivå inn i den generelle ramma til studieforbunda.⁴⁰

³⁹ NOU 1986:23, s. 60.

⁴⁰ St. prp. nr. 1, 2002-2003.

Men rammestyringa på 1980-talet vart og etterfølgd av nedskjeringar av satsane for lærarlønner og andre kostnader som tilskotta vart rekna i prosent av. Gjennomsnittleg tilskott til eit kurs med lærar på 24 timar gikk såleis ned frå ca. 100 kr. pr time i 1978–79 til det halve i 1982–83.⁴¹ Det tydde at deltakarane måtte betale meir. Satsane vart heva igjen frå slutten av 80-talet, men det oppvegde ikkje prisstigninga. Departementet meinte sjølv i 1993 at ”deltakerutgiftene har auka mykje dei seinare år”, også fordi ”dei kommunale og fylkeskommunale tilskotta til studieforbunda er blitt sterkt reduserte, og i mange høve falle heilt bort”. Det rekna med at ”ei statleg krone investert gjennom studieforbunda si opplæring løyser ut minst tre kroner frå deltakarar og frå anna hald”.⁴²

Ein konsekvens av mindre statstilskott var færre deltakarar. Statistisk er det høg korrelasjon mellom løyvingar og deltaking.⁴³ Men reduserte tilskott forklarar neppe alt. Nedgangen fall og saman med økonomisk usikre tider og auka arbeidsløyse. Presset for å skaffe seg kompetanse til å skaffe seg jobb eller meistre omstillingar i arbeidslivet auka. Mange vart tvinga, som vi har sett, over på AMO-kurs. Samtidig med nedgang for opplysningsorganisasjonane var det vekst i den private kursmarknaden, særleg i samband med data-revolusjonen, og i denne marknaden var i alle fall kursprisen ikkje mindre enn i studieforbunda. Som vi skal sjå dreia etterspørselen seg mot det yrkesretta, og departementet meinte at ”over 70 prosent av studieaktiviteten i 1995 var yrkesutdanning”.⁴⁴ Kor vidt dette er rett, er lite undersøkt. Utviklinga har fleire nyansar, som eg skal kome tilbake til. Men inntrykket i slutten av 80-talet var at organisasjonar og studieforbunda tilpassa seg, eller vart tvinga til å tilpasse seg, endra preferansar og la meir vekt på det som lønte seg økonomisk. Departementet observerte i slutten av 80-talet at den breie rekrutteringa og emnetilbodet hadde endra seg og at aktiviteten hadde gått særleg ned i grisgrendte strok.⁴⁵

Frå toppåret 1981-82 til botnåret 2001 miste organisasjonane over 300.000-deltakarar, dvs. tredjeparten, og arrangerte 37 prosent færre kurs. Statstilskottet i reelle kroneverdiar gikk dermed også ned, og ei markert endring er at organisasjonar og studieforbund fordelte langt mindre del av vaksenopplæringsbudsjettet. Nedgangen står i kontrast til at det vart både fleire organisasjonar og meir profesjonelle studieforbund i denne perioden. I byrjinga av 80-talet stod det vel 250 organisasjonar bak dei godkjende opplysningsforbunda. 20 år seinare var det over 400 organisasjonar i 22 store og landsomfattande studieforbund som til saman hadde fått dubla statstilskottet til administrasjon, utviklingsarbeid m.m. Det var altså deltakarane og ikkje tilbydarane som svikta.

⁴¹ St. prp. nr. 1, 1983-84.

⁴² St. prp. nr. 1, 1993-94.

⁴³ Jmf. KUF, 1995, s. 12.

⁴⁴ KUF, 1996, s. 4.

⁴⁵ St. prp. nr. 1, 1988 - 89

Tabell 45.9 Studiearbeid, deltakarar og statstilskott i opplysningsorganisasjonar og studieforbund. Rekneskapstal, 1.000 kr.

År	Kurs	Deltakarar	Studietimar	Statstilskott til studiearb.	Statstilskott i alt til org.
1981-82	88.707	930.220	2.501.141	138.319	178.145
1984-85	73.528	747.305	2.057.082	95.082	
1987-88	66.053	705.555	2.036.441	98.323	142.732
1988-89	72.331	745.066	2.001.002	106.605	155.899
1989-90	71.142	743.687	2.051.945	117.443	171.786
1990-91	68.044	708.857	1.961.336	99.378	154.306
1992	72.914	757.453	2.131.457	141.801	207.351
1993	71.636	744.187	2.063.108	145.120	210.677
1994	70.468	753.094	2.015.278	144.887	209.495
1995	70.223	768.601	2.030.994	144.887	210.173
1996	67.643	743.808	1.959.524	144.898	211.916
1997	64.357	711.531	1.908.708	139.137	206.308
1998	61.428	681.359	1.841.942	?	191.476
1999	61.319	681.845	1.853.855	127.034	208.995
2000	60.326	666.729	1.831.322	137.660	206.609
2001	54.530	614.356	1.681.367	?	212.948
2002	52.181	667.727	1.729.920	?	210.485

Kjelde: St. prp. nr. 1 i perioden; SSB Utdanningsstatistikk 1981/82 og 1984/85; SSB Aktuell utdanningsstatistikk.

45.7.1 Deltakarane

Data om deltakarane og deira bakgrunn (t.d. utanningsnivå) er mangelfull, og her skal eg nøye meg med å sjå på endringar i kjønnsfordeling, alder, og emnepreferansar.

45.7.1.1 Kjønn

I det frivillige studiearbeidet har kvinnene tradisjonelt vore i fleirtal, og sidan 80-talet har prosentdelen kvinner ligge stabilt på omkring 56. Men menn og kvinner har tradisjonelt valt ulike fagfelt. Ser vi på kjønnsfordelinga på dei elleve hovudgruppene av emne, finn vi ei klår kjønnsmessig skeivrekuttering dei siste åra. Det gjeld truleg også for tidlegare år, men vi manglar både statistikk og jamførbare emneinndelingar.

Stort sett ser vi eit stabilt mønster frå 1996. Kvinnene dominerer i tre hovugrupper av emne; språkfag, helse- og sosialfag og i tenesteyting og servicefag. Dei var og i fleirtal på kurs under hovudemna estetiske fag- og handverksfag, humanistiske fag, trus- og livssynsfag og samfunnsfag. Menn dominerer på dei tre hovudgruppene samferdsels- og kommunikasjonsfag, realfag, industri- og tekniske fag og naturbruk, økologi og miljøvern-fag. Det siste inkluderer m.a. kurs for jegerprøva og skogbrukskurs som var dei mest mannsdominerte kursa.

Tabell 45.10 Prosentdel kvinner etter hovudemne

Hovudemne	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Språkfag	71	71	72	70	69	68	68
Estetiske fag og handverksfag	61	62	62	61	61	61	60
Human. Fag, trus- og livssynsf.	60	58	58	58	57	57	58
Samfunnsfag	62	63	61	61	64	60	63
Organisasjons- og leiingsfag	46	48	48	48	47	45	48
Økonomi og EDB/IKT fag	47	54	53	55	53	54	56
Helse- og sosialfag	66	71	71	71	69	70	67
Samf.- og kommunikasj.fag	25	22	23	24	25	26	33
Realfag, ind.- og tekniske fag	40	26	28	30	24	24	20
Naturbruk, økologi og miljøf.	26	23	29	24	26	28	30
Tenesteyting og servicefag	82	74	71	72	71	74	75
Alle deltakarar	56	56	56	55	56	56	56

Kjelde: KUF, 1997; SSB Aktuell utdanningsstatistikk.

45.7.1.2 Alder

Om aldersfordelinga veit vi mindre, fordi ein stor del av deltakarane ikkje har oppgitt alder. Men statistikken dei siste åra viser god aldersspreiing med ein deltakartopp for dei i 30-40 års alderen. Av dei med oppgitt alder var om lag fjerdeparten over 50 år i åra 1998–2002, og statistikken viser stigande tendens til fleire deltakarar i denne aldersgruppa.⁴⁶

45.7.1.3 Nivå på kurs

Frå 1998 fekk studieforbunda krav om å plassere alle kurs på nivå og har prøvd å etterkomme dette. Men kriteria for nivåplassering er vanskelege å praktisere, og studieforbunda legg ulike skjønsmessige vurderingar til grunn for nivåplassering. I 1999 var det enno fire studieforbund som plasserte alle sine kurs på uoppgitt nivå, medan 14 plasserte alle eller mest alle på nivå.⁴⁷ Følgjande tabell viser derfor ikkje den reelle utviklinga, men syner kor langt studieforbunda er komne i arbeidet med nivåplassering. Vi ser at dette arbeidet, av ukjende grunnar, har stoppa opp i 2002 da mest halvparten av kursa ikkje vart nivåplasserte.

Nivå tilsvarar skoleverkets nivå grunnskole, vidaregåande opplæring og universitet/høgskole. Om vi skal ta tala frå 2001 som det beste uttrykket for kursnivå, ser vi at den største gruppa av kurs er på grunnskolenivå. Vi kan tolke dette slik at minst 40 prosent av deltakarane deltar i kurs som ikkje krev særlege forkunnskapar og kan gjennomførast av dei aller fleste. Om lag tredjeparten vel kurs som vil føre fram til eller ligge på eit kunnskapsnivå som tilsvarar vidaregåande opplæring. Knapt ti prosent konsentrerer seg om emne, kunnskap eller opplæring som ein vil finne eller vente seg på høgskole og universitetsnivå. Resten, og framleis 18 prosent i 2001, deltok på kurs som var av ein slik art at det er urimeleg å plassere dei på nivå, eller at dei vil overlappe minst to nivå.

⁴⁶ SSB Aktuell utdanningstatistikk.

⁴⁷ Jmf. Tøsse og Stene, 2000.

Tabell 45.11 Deltakarar i studieforbund fordelt etter nivå på kursa

	Deltakar. i alt	Grunnivå	Vidaregåande	Høgre nivå	Uoppgitt
1998	681.359	177.165	206.694	47.829	249.671
- %	100	26	30	7	37
1999	681.845	224.980	241.637	41.910	173.318
- %	100	33	35	6	25
2000	666.729	228.019	242.622	55.364	140.724
- %	100	34	36	8	21
2001	614.356	250.071	198.389	54.899	110.997
- %	100	41	32	9	18
2002	667.727	181.459	139.450	32.804	314.014
- %	100	27	21	5	47

Kjelde: SSB Aktuell utdanningsstatistikk.

45.7.1.4 Emneval

Held vi fast på førestellinga om studiearbeidet som ein frivillig og i stor grad deltakarstyrt aktivitet, er det deltakaren som avgjer emnevalet. Men i røynda er det stor grad av samspel mellom tilbud og etterspørsel – og ein viss porsjon følt tvang og press. Emnestatistikken fortel ikkje alt om motiv og preferansar, men vil avspegle viktige endringar i etterspørselen. I tabellen samanliknar eg emnevala i slutten av 1970-åra med slutten av 90-åra. Emneinndelinga er i desse to periodane ikkje den same, og det har gjort det nødvendig å gå inn i den detaljerte emnefordelinga for samanlikninga si skuld. Resultatet blir derfor ei grov fordeling som byggjer på noe skjønn og tolking av statistikken i 70-åra. For å minske utslag av tilfeldige variasjonar, har eg rekna ut gjennomsnittet for to år. I siste kolonne har eg ført opp emnefordelinga for året 2002. Musikk og song er skilt ut frå hovudemnet Estetiske fag m.m. fordi kursverksemda med offentleg støtte i regi av musikkorganisasjonar auka mye etter at Fellestrådet for Sang- og musikkorganisasjonane kom med i tilskottsordninga.

Tabell 45.12 Deltaking etter emne (gjennomsnittstal for to-årsperiodar 1978-80 og 1998-99 og året 2002).

	1978-80		1998-99		2002	
	Deltak.	Prosent	Deltak.	prosent	Deltak.	prosent
1. Språk	85.000	11	29.000	4	23.800	3
2. Musikk og song	74.000	10	194.000	28	238.500	35
3. Estetiske fag, handv.fag, dans, sport	194.000	25	79.000	12	71.600	11
4. Human. fag, trus- og livssynsfag	44.000	6	49.000	7	51.600	8
5. Samfunnsfag	86.000	11	28.000	4	25.400	4
6. Org.- og leiingsfag	90.000	12	118.000	17	111.100	17
7. Økonomi og IKT-fag	50.000	6	39.000	6	26.800	4
8. Helse-, sosial- og idrettsf.	46.000	6	62.000	9	58.000	9
9. Samferdsel- og komm.fag	20.000	3	15.500	2	10.100	1
10. Realfag, ind.- og tekn. f.	30.000	4	17.500	3	14.300	2
11. Naturbruk, økologi-, miljøvern- og friluftsfag	22.000	3	42.500	6	32.500	5
12. Tenesteyting og servicef.	28.000	4	6.500	1	3.900	1
Totalt	769.000	101	680.000	99	667.700	100

Kjelde: SSB *Utdanningsstatistikk. Voksenopplæring 1978/79 og 1979/80*; SSB *Aktuell utdanningsstatistikk 1999 – 2002*; Utrykt statistikk frå SSB om deltakarar etter nivå, hovud- og underemne 2002.

Tabellen viser fleire interessante endringar, og eg vil peike på fire forklaringar til desse:

1. Noen emne har auka talet på deltakarar sidan slutten av 1970-åra, og dels kan dette forklarast som resultat av ei utbygging av tilbodet. Fleire deltakarar i musikk- og songopplæring er eit klårt eksempel på det. Tilsvarande er også auken av deltakarar i naturbruk, økologi- og miljøvern fag eit resultat av organisasjonsutbygginga til Bygdefolkets studieforbund.
2. Ein annan viktig grunn er eit skifte i preferansar og behov. I 1978/79 var det 57.000 deltakarar på kurs i engelsk, men i 2002 berre 4.600. Etter 2000 har spansk overtatt som det mest populære framandspråket, og spansk kursa i 2002 rekrutterte mest dobbelt så mange deltakarar som engelskkursa. Men totalt har prosentdelen av deltakarar i språkopplæring gått ned frå 11 prosent i 1978-80 til 3 prosent i 2002. Det reflekterer truleg først og fremst auka formell skolegang og at skoleverket har dekt større delar av behovet for grunnleggjande språkopp-læring. Mest slåande er nedgangen i deltaking under hovudemnet estetiske fag, handverksfag, dans og sport, dvs. dei tradisjonelle kulturberande kurs som er knytte til fritid og hobbyinteresser. Størst prosentvis nedgang sidan slutten av 70-talet finn vi i kurs i folkedans, tekstilkurs (t.d. vevkurs, sykurs) og fotokurs. Kurs i maskinskriving har forsvunne. På den andre sida har interessa auka for helse- og sosialfag, og også skoleing og opplæring i organisasjonsarbeid og leiingsfag, har styrkt stillinga si.
3. Ein tredje grunn til dei observerte endringane er at andre tilbydarar, særleg private, har kapra kundane. I 1978 var det 22.000 deltakarar i trim- og kropps-øvingskurs, 20 år seinare er desse emna forsvunne frå statistikken. Men dei mange nye private trim- og helsestudio rekrutterer mange tusenar. Eit anna område er bruk av IKT som mange får opplæring i på skolen eller gjennom private, kommersielle firma. Økonomi- og IKT fag rekrutterte berre halvparten så mange deltakarar i 2002 som i slutten av 1970-åra.
4. For det fjerde kan deltakinga vere påverka av endringar i tilskotts- og subsidie-systemet. Men dette er ikkje undersøkt og vil også vere vanskeleg å påvise. Men det er rimeleg å tru at når eigenbetalinga aukar, set deltakarane strengare krav til kvalitet, utbytte og praktisk nytte. Det er også større sjanse for at mange vel andre og meir kommersielle tilbydarar dersom studieforbunda må gå opp på same prisnivå.

Nasjonalt som internasjonalt har det vore påvist ein klar trend i vaksenopplæringa mot yrkes- og arbeidslivsretta utdanning. Tilbydarane rapporterer samstemt auka etterspørsel etter det yrkesnyttige og opplæring som gir formell kompetanse. Vaksenopplæring som ein andre sjanse til allmennutdanning har kome i bakgrunnen. Men denne trenden kan vi vanskeleg lese ut av statistikken frå studieforbunda. Vi ser rett nok ein klår nedgang i deltaking på estetiske/ kulturelle fag (utanom musikk), handverksfag og samfunnsfag, men også eit stabilt mønster. Dei fire første hovudemna – språk, musikk, estetiske fag, handverksfag, humanistiske fag, trus- og livssynsfag – rekrutterer som før vel halvparten av alle deltakarane. Likeeins har samfunnsfag, organisasjons- og leiingsfag vel

femteparten av deltakarane slik som i slutten av 1970-åra. Spørsmålet er da: Har organisasjonane si rolle og funksjon endra seg over tid, og i så fall i kva grad? Eg går i det følgjande vidare inn i den detaljerte emnestatistikken og fokuserer på rolla organisasjonane har som kulturberar, som ”skolar i demokrati” og som supplement og alternativ til skoleverket.

45.7.2 Opplysningsorganisasjonane som kulturberarar

Påstanden frå departementet i 1992 var som nemnd ovanfor, at i fjernundervisninga var det få hobby-, kultur- og fritidsprega kurs att i marknaden. Men gjeld dette generelt for opplysningsorganisasjonane? Svaret på dette blir noe avhengig av begrepsbruk. Begrepa hobbykurs, fritidskurs og kulturberande kurs er ofte blitt brukt, men er vanskeleg å definere. Slike kurs er også vanskeleg å avgrense frå andre, fordi kva som er hobby og fritidsinteresse for ein person, kan godt vere viktig i ein yrkes- og arbeidslivsamanheng for andre. T.d. studerer mange språk for å ha glede og nytte av språkkunnskapane på fritidsreiser, men andre kan ta same eller liknande kurs med sikte på formelle, kompetansegivande eksamenar eller er motivert av behov i jobben. Svært mange kurs har kombinerte nytte; dei kan vere knytte til reine hobbyar og fritidsinteresser, er motivert ut frå allmenne samfunnsinteresser og/eller vere direkte nytteorientert for yrke. Som døme kan vi tenke oss musikk- og songopplæring, kurs om helsekost, hagebrukskurs, slektsgransking, kurs i psykologi, litteratur osv.

Vi vil best finne ut kva funksjon og formål eit kurs har ved å spørje deltakaren, men vi manglar representative data.⁴⁸ Går vi inn i den detaljerte emnestatistikken, kan vi skjønsmessig plukke ut kursemne som svært sannsynleg er sterkt knytte til deltakarane sine hobby-, fritids- og kulturinteresser. Neste tabell viser vurderingar eg har gjort for 2001.

Eg har i denne oversikten ikkje rekna med at også kurs innafor andre hovudemne kan vere mest motivert ut frå hobby/kultur/fritidsinteresser, og eit rimeleg overslag er at minst tredjeparten av aktiviteten til opplysningsorganisasjonane er kulturberande kurs som deltakarane er interesserte i og nyttar fritida til. At 40 prosent av kursa er plasserte på grunnnivå og 18 prosent på uoppgitt nivå, tyder på at minst tredjeparten er eit forsiktig overslag. Eit viktig motiv, og truleg særleg i dei kursa vi har klassifisert som kulturberande, er det sosiale. Kor stort dette er har vi heller ingen gode data på. Men gamle og nye undersøkingar tyder på at for noen er det sosiale utbyttet det viktigaste, og for enda fleire gjeld det at behovet for sosial kontakt, hygge og trivsel er medverkande grunn for å delta.⁴⁹ For mange er det ein ”sosial vane” å delta på kurs i regi av t.d. Bygdefolkets studieforbund, ein avhaldsorganisasjon eller Norsk Kristeleg Studieråd. Kursdeltaking kan og vere ein type ”kulturkonsum”. Alt dette kan vere med på å forklåre at opp-

⁴⁸ Døme på undersøkingar er Sigvart Tøsse (1998). *Studieringen i ei ny tid* som var ei spørjeundersøking til deltakarar i kurs i regi av Bygdefolkets studieforbund. Deltakarane svarte m.a. på spørsmål om grunnar for å delta og utbyttet av arbeidet i studiering, men utvalet var lite og svarprosenten var for låg til å gi eit representativt bilede. Men svara støttar hypotesen om at motiva og nyttevurderingane er samansette og fleire.

⁴⁹ Jmf. MOBA-prosjektet (Skaalvik, Finbak og Ljosland, 2000) og Christin Tønseth (VOX) sitt pågåande avhandlingsarbeid om verdien og utbyttet av vaksenopplæringa slik deltakaren ser det.

lysningsorganisasjonane, trass tilbakegang, nye trendar og konkurranse frå skoleverket og private tilbydarar, har greidd å halde oppe den sterke posisjonen dei har i vaksen-opplæringa.

Tabell 45.13 Deltakarar i typiske "kulturberande" kurs 2001. Eit skjønsmessig overslag ut frå emnestatistikken.

Hovudemne. Deltakarar i alt	Typiske emne knytt til hobby, fritid og kultursysler	Minim. delt. i hobby-, kultur- og fritidskurs
Språkfag: 24.574	46 prosent av kursa er på grunnivå. Spansk og engelsk mest populært	7.000
Musikk og song, estetiske fag og handverksfag: 256.156	96.000 delt. innafor musikk og song på grunnivå. Teater, revy, drama, folkedans, teikning/maling, tekstil o.a.	120.000
Humanistiske fag, trus- og livssynsfag: 48.659	30.000 delt i kristendom. Andre hum. fag på uoppgitt nivå eller grunnivå	37.000
Samfunnsfag: 25.394	Kurs i nærmiljø/lokalsamf. og andre emne på grunnivå eller uoppgitt nivå	5.000
Helse-, sosial- og idrettsfag: 56.860	Kurs om helse, kosthald, omsorg og førstehjelp på grunn/uoppgitt nivå	17.000
Naturbruk, økologi og miljøvern: 34.696	Jakt-kurs (jegerprøva) og noen av kursa i hagebruk og miljøvern	9.000
Sum: 614.356		195.000

Kjelde: SSB. Aktuell utdanningsstatistikk. 2002.

45.7.3 Organisasjonane som skolar i demokrati

At organisasjonane har vore skolar i demokrati er ei tradisjonell oppfatning og er underbygd av spreidde opplysningar om karrierevegen til politikarar og andre samfunnsaktive menneske. Har dei frivillige organisasjonane ei slik rolle også i byrjinga av 2000-talet, og på kva måte tener dei til medborgaropplæring?

Som tabell 45.12 viser, var emnegruppa organisasjons- og leiingsfag den nest største. Slik hadde det vore lenge, og under dette hovudemnet finn vi kursa som skolerer medlemmene i organisasjonane. I 2002 var det 45.000 deltakarar på kurs for tillitsvalte i organisasjonar og i arbeidslivet. Det var faktisk ein ny oppgang i forhold til føregåande år. 12.700 deltok i kurs i organisasjonskunnskap, og 15.600 fekk ymse instruktør-, trenar og leiarutdanning. Dei politiske studieforbunda pluss noen andre tilbydde politisk skolering til fleire tusen menneske. På dette området har AOF og Fremskrittspartiets studieforbund vore mest aktivt og Høyres studieforbund minst. AOF har tradisjonelt hatt stor aktivitet i skolering av medlemmer og tillitsvalte, og tredjeparten av deltakarane i AOF dei siste åra finn vi nettopp under hovudemnet organisasjons- og leiingsfag. For mange av deltakarane var og er AOF-kurs også ei skolering for partipolitisk arbeid i DNA. Tilsvarande har Sosialistisk Opplysningsforbund (SO) tent partiet SV, men har hatt relativt få deltakarar i organisasjons- og leiingsfag. I Fremskrittspartiets studieforbund er alle kurs innafor dette emnet, og dette studieforbundet driv ei einssidig politisk skolering av folkevalde politikarar, tillitsmenn og andre medlemmer.⁵⁰ Opplysningsorganisasjonane driv også opplæring i arbeidsmiljø,

⁵⁰ Tøsse og Stene, 2001, s. 21.

særleg for verneombod, og hadde 2.100 deltakarar i 2002. Idrettens studieforbund sørger for instruktør, trenar- og leiaropplæring for idrettslaga.

Oppsummert er organisasjonane si rolle i direkte skolering til samfunnsdeltaking vist i tabell 45.14 med tal frå 2002.

Tabell 45.14 Skolering for deltaking i politikk og organisasjonsliv 2002. Deltakarar.

Organisasjons- kunnskap	Tillitsvalte i frivillige organisasjonar	Tillitsvalte i arbeidslivet. Verneombod	Kurs for folke- valte og politisk skolering	Instruktør-, trenar og leiarutdanning
12.700	9.900	38.400	5.200	29.800

Utrykt statistikk frå SSB; SSB Aktuell utdanningsstatistikk. Utdanningsbarometeret 2003.

I tillegg kan mye anna opplæring reknast som kvalifisering for samfunnsdeltaking, og ikkje minst er deltaking i organisasjonslivet rekna som viktig for medborgaropplæring og produksjon av sosial kapital.⁵¹ Studieforbunda og deira medlemsorganisasjonar har slik ein viktig funksjon i vårt ”deltakardemokrati”.

45.7.4 Supplement til skoleverket

Opplysningsorganisasjonane sitt domene har tradisjonelt vore å tilby opplæring som er uavhengig av pensum og eksamenar, dvs. *nonformal* eller ikkje-formell utdanning. Da vaksenopplæring vart eit offentleg ansvar, fekk organisasjonane ei supplerande rolle til skoleverket. Denne rolla var noe dei sjølve tok på seg, særleg etter innføring av ordninga med deleksamemar til grunnskole og vidaregåande opplæring. Organisasjonane tilbydde parallelle kurs til skoleverket og gav undervisning som førte deltakarane fram til offentleg eksamen. På vidaregåande nivå har organisasjonane hatt mange kurs for praksiskandidatar som vil framstille seg til fagprøve etter § 3-5 i opplæringslova (tidlegare § 20 kurs, sjå ovanfor). Folkeuniversitetet engasjerte seg i undervisning på høgre nivå. Utviklinga har ført til at vi kan tale om konvergens mellom det offentlege skoleverket og folkeopplysande organisasjonar. Svært ofte er det også lærarar i skoleverket som tar på seg undervisninga i regi av studieforbund.

Organisasjonane utvikla også kurstilbod som sikta mot andre typar offentleg eksamen og sertifisering. Eksempel på slike er jegerprøven, sprengingssertifikat, truckførarbevis og sertifiseringskurs for å nytte sprøytemidler i landbruket.

Eit statistisk oversyn for dei siste åra ser slik ut:

⁵¹ Av eit stort utval av litteratur som drøftar dette kan eg nemne: St. meld. nr. 27, 1996–97; Wollebæk, Selle og Lorentzen, 2000; Crick, 2001; Putnam (ed.) 2002.

Tabell 45.15 Opplæringsverksemda til studieforbunda. Deltakarar etter tilbod om eksamen og prøver

	1998	1999	2000	2001	2002
Offentleg eksamen	36.630	30.068	27.562	17.239	39.307
- Grunnskolenivå	6.837	3.321	1.930	1.734	1.532
- Vidaregåande nivå	15.489	14.354	14.316	10.398	7.982
- Høgre nivå	12.456	9.783	10.341	4.082	28.888
Fagprøve etter § 3 – 5	12.694	10.273	7.101	4.704	2.830
Anna godkj. eksam./prøve	25.919	33.790	31.925	27.800	23.917
Interne prøver	21.086	189.258	38.524	14.733	13.050
Ingen eksamen eller avsluttande prøve	585.030	418.456	561.617	549.880	588.623

Kjelde: SSB Aktuell utdanningsstatistikk.

På høgre nivå har *Folkeuniversitetet* og andre studieforbund tilbydd både desentraliserte studieringar eller kurs med parallelar i høgskolar og universitet og tilbydd undervisning i emne og fag som har hatt liten eller ingen plass i desse institusjonane. I seinare åra har *Akademisk Studieforbund* arrangert mye studiearbeid på høgre nivå. Mange kurs har nytta fjernundervisning og samarbeid med ein brevskole, og alle kurs på høgre nivå skal i følgje lova ha fagleg godkjenning av eit regionalt høgskolestyre. I 2002 var det 28.900 deltakarar i kurs i regi av eit studieforbund og som førte fram til ein eksamen på høgre nivå. I tillegg har mange studieforbund ymse kurs som dei plasserer på høgre nivå, men som ikkje fører fram til noen avsluttande prøve eller eksamen.

Mange har framheva organisasjonane som gode og veileigna tilbydarar for særlege målgrupper. Også utdanningspolitiske dokument i EU framhevar den tenesta organisasjonane kan yte fordi dei er "close to the citizens and are better adapted to the specific needs of local communities".⁵² Staten har gitt dei ei særleg rolle som tilbydarar av førstegongsutdanning for personar med negative skoleerfaringar, lærevanskar og ymse handikap. Fleire organisasjonar har nettopp slike som målgrupper, og i seinare år har desse samla seg under *Funksjonshemmedes studieforbund*. Tilskotta som staten har gitt organisasjonane for å drive opplæring for særlege målgrupper, har stort sett gått til kurs som dette studieforbundet arrangerer for funksjonshemma deltakarar. Desse tilskotta er meint å nyttast til toppfinansiering av kurs i samsvar med at lova slo fast at særlege grupper kunne få opp til 100 prosent statstilskott. I tillegg til funksjonshemma er målgruppene personar med svak grunnutdanning, framandspråklege og personar med særlege omsorgsplikter. Talet på deltakarar har sidan 1990-talet ligge mellom 20 og 30.000, og vel 60 prosent av deltakarane har vore kvinner.⁵³ Også på området spesialundervisning supplerer organisasjonane skoleverket ved å gi opplærings- og aktivitets-tilbod til ressursvake grupper.

⁵² EU, (2000), s. 10.

⁵³ SSB Aktuell utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring.

45.7.5 Ein alternativ veg til utdanning?

Slik som i folkehøgskolen har det i mange folkeopplysningsorganisasjonar rådd førestellingar om alternative vegar til kunnskap og utdanning kopla med skepsis til og kritikk av det offentlege skolevesenet. Lov om vaksenopplæring opna for tilskott til alternativ førstegongsutdanning (§ 7). Slike tilbod måtte godkjennast av departementet eller styringsorgan når det gjaldt høgre nivå (dvs. høgskolestyre). Men det har herska uklare oppfatningar av kva som ligg i begrepet alternativ, og ulike meiningar om kva ein skal legge vekt på for å kalle ei utdanning for alternativ. Studieforbunda definerer ei utdanning som alternativ dersom denne skil seg frå regulære tilbod ved å vere særskilt tilpassa til vaksne sine interesser og behov. Men dei sprikjer i oppfatningane om det betyr å legge vekt på eit spesielt tilrettelagt innhald, eit særskilt pedagogisk opplegg, spesielle vaksenpedagogiske undervisningsmetodar eller det å ta utgangspunkt i deltakarane sine praksiskunnskapar og erfaringar (erfaringsbasert læring).⁵⁴ Underforstått i tenkinga om alternativ ligg ein kritikk av at ”vaksenopplæringen på vidaregående skoles nivå ... har virket meget tradisjonell”,⁵⁵ og eit krav om å få oppvurdert praksis og erfaring i forhold til teoretisk kunnskap. Men forsøk på å få godkjend alternative opplegg har delvis stranda mot kravet om at dei skal vere likeverdige med regulære tilbod. Det springande punktet har vist seg å vere korleis ein skal operasjonalisere begrepet, og det har også realkompetanseprosjektet tumla mye med.

Dei mest gjennomarbeidde forsøka på å opprette alternative tilbod vart gjort av Folkeuniversitet i Nord-Trøndelag og AOF i 1980-åra. Folkeuniversitetet utarbeidde ei alternativ forsøksplan på vidaregåande skoles nivå og fekk denne godkjend av departementet for utprøving. AOF i Trondheim utarbeidde eit opplegg for å kombinere allmennutdanning og opplæring av tillitsvalte. Det vart også prøvd ut, og Vaksenopplæringsrådet tilrådde at kurset fekk ”godkjenning som alternativt tilbod på vidaregåande skoles nivå”. Men Rådet for vidaregåande opplæring fann fagkrins og fagplan mangelfull og meinte at elevvurderinga ikkje samsvarte med ”den forskrift som gjelder vedrørende karakterer, eksamen og vitnemål m.v. for den vidaregåande skolen”.⁵⁶ Rådet ”har ikke vært i stand til å tilrå godkjenning av en eneste av de konkrete søknadene vi har behandlet” medga førstekonsulent Jostein Rykkvin i 1988, og AOF konkluderte at det ikkje var muleg å få utferda vitnemål for alternative opplegg etter § 7 i vaksenopplæringslova. Dermed stranda dei omtala og liknande forsøk. Men fleire av studieforbunda har likevel halde fast ved at dei har alternative tilbod og representerer på mange vis ein alternativ veg til utdanning.⁵⁷ Men forventingane om å utnytte § 7 lova er borte, og tankegangen om alternativ opplæring er avløyst av det pågåande strevet med vurdering og verdsetting av realkompetanse.

45.7.6 Sjøvlæring og lærarundervisning

Den tradisjonelle studieringen var ei studiegruppe utan lærar og ei form for kollektiv sjøvlæring. Med utviklinga mot vaksenopplæring som utdanning, vart bruk av lærar

⁵⁴ Jmf. Rismark og Stene, 2000, som har gjort ei spørjeundersøking mellom studieforbunda.

⁵⁵ Liv Risberg i ein artikkel om eit AOF-prosjekt innenfor alternativ førstegongsutdanning. I *Nye veger for voksengymnaset*, 1988.

⁵⁶ Risberg i *Nye veger for voksengymnaset*, 1988.

⁵⁷ Rismark og Stene, 2000.

vanleg og særleg på 1970-talet da staten gav store tilskott. Med etter nedskjeringar av satsane for tilskott til lærar frå slutten av 70-talet, skjedde som vist i kapittel 34 skjedde ein massiv overgang til studiarbeid utan lærar.⁵⁸ Om lag tredjeparten av studieringane dreiv utan lærar i første halvdel av 80-talet, og 12 prosent av resten (1984/85) gjorde berre delvis bruk av lærar i opplæringa. Frå 1986 vart satsane for tilskottet til lærarløn heva igjen, men overgangen til studiarbeid utan lærar held fram. Omkring 1990 var om lag 37 prosent av studieringane utan lærar. Men det var slik at studieringar med stort timetal og mange deltakarar gjorde meir bruk av lærarar enn dei små og kortvarige studieringane.⁵⁹ Men så snudde utviklinga.⁶⁰ Noe av forklåringa ligg i støttesystemet, for frå 1993 vart tilskottet pr. time med lærar fastsett til 1,5 gonger tilskottet pr. time utan lærar.⁶¹ Statistikken frå slutten av 90-åra, som rapporterer kurstimar med og utan lærar, viser at 20 prosent av timane var utan lærar. Men i 2001 og 2002 var det igjen ein viss auke i kurstimar utan lærar, slik at det sjølvstyrte studiarbeidet utan lærar framleis er vanleg.

Men det er stor skilnad mellom studieforbund i bruk av studieformer. Av dei små politiske studieforbunda driv Kristelig Folkeparti, Senterpartiet og Venstre kurs hovudsakleg utan lærar. Fremskrittspartiet derimot har lærar på all kursverksemd. Det same gjeld også Høyres studieforbund, sjølv om dette har eit breitt og allment kurs-tilbod. Det er også ein markant skilnad mellom Norsk Kristeleg Studieråd, som har over tredjeparten av studietimane utan lærar, og Frikirkelig Studieforbund med under 10 prosent av timane utan lærar. Minst lærardominert er studiarbeidet på bygdene i regi av Bygdefolkets Studieforbund som har omkring 40 prosent av studietimane utan lærar. AOF som tradisjonelt har lagt vekt på det sjølvstyrte studiarbeidet, ligg derimot på gjennomsnittstalet 20 prosent timar med lærar. Bruken av lærar varierer dessutan mellom fylke og variere etter emne. Desse skilnadane i bruk av lærarar har samanheng med både kva studieforbund som dominerer og med arten av studiar. Studiar innafor hovudemnet samfunnsfag, humanistiske fag, trus- og livssynsfag hadde omkring 30 prosent av studietimane utan lærar i 2001 og 2002, men i språkfag, samferdsels- og kommunikasjonsfag er lærar det vanlege.⁶²

Meir bruk av lærar heng saman med at tendensen har gått mot lengre kurs (frå 28 timer i gjennomsnitt i byrjinga av 80-talet til 33 i 2002) og fleire deltakarar pr kurs (frå 10 personar på 80-talet til 13 personar i 2002). Men også her er det skilnader mellom studieforbunda. Folkeuniversitetet og Norsk Musikkråd hadde i 2001 og 2002 i gjennomsnitt 40–50 timar pr. kurs. I kursa til Bygdefolkets studieforbund, som har relativt flest timar utan lærar, varte kursa i gjennomsnitt berre 18 timar. Akademisk studieforbund skilde seg ut med flest deltakarar pr. kurs, vel 40 i gjennomsnitt, men hadde korte kurs på gjennomsnittleg 20–21 timar. Bygdefolkets studieforbund låg også

⁵⁸ St.prp. nr. 1, 1988 – 89.

⁵⁹ Dette byggjer på følgjande: For 1991-92 t.d. var situasjonen slik i følgje årsmeldingane til VOFO:

Studieringar	Studietimar i ringane	Deltakarar i ringar
38 prosent utan lærar	29 prosent utan lærar	33 utan lærar

⁶⁰ Frå 1992 til 1996 minka prosenten av totale kurstimar utan lærar frå 37 til 23.

⁶¹ St. prp. nr. 1, 1995-96.

⁶² SSB Aktuell utdanningsstatistikk.

her lågt med berre 8 deltakarar i gjennomsnitt pr. kurs.⁶³ I AOF var deltakartal og time-tal pr. kurs om lag som gjennomsnittet for alle studieforbund. Alt i alt speglar desse tala det mangfaldet som er karakteristisk for denne sektoren.

45.8 Arbeidets lange arm

Kapittel 34 viste at yrkesretta opplæring og bedriftsintern opplæring var i ferd med å auke frå 1970-talet. Men av det representative utvalet til Skaalvik og Knudsen i 1978 deltok enno 15 prosent i generelle, hobby- og fritidsorienterte kurs mot 11 prosent i arbeidsrelaterte kurs.⁶⁴ I 1980-åra dreia vaksenopplæringa for alvor mot det yrkesretta, og dette var ein internasjonal trend. Levekårsundersøkinga for året 1986, viste eit heilt anna mønster enn det Skaalvik og Knudsen fann for åra 1977–78. Undersøkinga stilte m.a. desse spørsmåla til eit representativt utval av personar mellom 16 og 74 år:

1. Har du deltatt i noen form for yrkesopplæring, kurs eller vidareutdanning i samband med yrket ditt, i eller utanom arbeidstid?
2. Har du deltatt i noen for vaksenopplæring? Ta med fritidskurs, brevkurs og studiering, men ikkje yrkesopplæring i arbeidstida.

Resultatet vart følgjande:

Tabell 45.16 Deltaking i vaksenopplæring 1986. Prosent av eit representativt utval 16-74 år.

Yrkesopplæring, kurs og vidareutdanning i arbeidstida	19 prosent
Yrkesopplæring, kurs og vidareutdanning utanom arbeidstida	10 prosent
Ikkje yrkesretta vaksenopplæring; fritidskurs, brevkurs og studiering	8 prosent

Kjelde: Levekårsundersøkelsen 1987.

Levekårsundersøkinga viste auka deltaking i vaksenopplæring sidan 1978, men auken hadde utelukkande gått i retning av yrkesretta opplæring. Det var 3-4 gonger så mange som deltok i yrkesretta opplæring som i reine fritidskurs. Mye av denne gikk føre seg i arbeidstida viste også andre undersøkingar, og truleg var både denne og yrkesopplæringa utanom arbeidstida betalt av arbeidsgivaren.

Tabell 45.17 Arbeidstakarar som fekk opplæring i arbeidstida

	Privat sektor	Offentleg sektor
1982	19 %	25 %
1990	28 %	44 %

Kjelde: Nordhaug og Gooderham, 1996.

Tabell 45.17 viser altså at bedriftsintern opplæring i arbeidstida auka mye, både i privat og offentleg sektor. Grunnen til denne dreinga heng saman med den auka arbeidsløysa i 1980-åra som naturleg nok førte til større behov for yrkeskvalifiserande opplæring. Men det var også ein effekt av den teknologiske utviklinga. EDB revolusjonen var i gang og skapte ein ny opplæringsmarknad som stimulerte til veksten av private skolar. Denne utviklinga fekk også organisasjonane merke. Etterspørselen etter tradisjonelle og fritidsretta kurs minka, medan kurs under emnet økonomi og EDB auka med 50 prosent

⁶³ SSB Aktuell utdanningsstatistikk.

⁶⁴ Skaalvik og Knudsen, 1979.

frå 1981 til 1984.⁶⁵ Regjeringa konstaterte – med ei vis halvhjerta bekymring – at også den tradisjonelle vaksenopplæringa i organisasjonane utvikla seg mot ”i alt vesentlig ... kompetansegivende opplæring” og at tilboda var blitt ”mer markedsorientert”.⁶⁶

Ei ny undersøking som Norsk vaksenpedagogisk institutt gjorde i 1996 stadfesta det nye rekrutteringsmønsteret. Undersøkinga var tilpassa spørsmåla som Skaalvik og Knudsen hadde stilt i 1978, og viste at den totale deltakinga i vaksenopplæringa hadde auka med 50 prosent på 20 år. Auken var særleg stor i deltaking på arbeidsrelaterte kurs, men også fleire deltok i andre typar kurs. Totalt fanga undersøkinga opp at 40 prosent av vaksne mellom 16 og 79 år hadde deltatt i vaksenopplæring over ein toårsperiode frå mai 1994 til mai 1996. Tabellen nedanfor samanstillir desse to undersøkingane.

Tabell 45.17 Deltaking i arbeidsrelatert og generell/fritidsorientert vaksenopplæring 1978 og 1996. Prosent

	Tidsrom for deltak.	Alder	Arbeidsrelaterte kurs	Gen., hobby- og fritidsorienterte	Total deltaking
1978	1 ½ år	15–75	11	15	24
1996	2 år	16–79	30	21	40

Kjelde: Skaalvik og Engesbak, 1996.

Tala frå 1994–96 demonstrerte den klare forskyvinga over mot arbeidsrelaterte kurs som tidlegare var påvist frå 1980-talet. Tendensen var også den same i førstegangsutdanninga. Færre søkte seg inn på allmennfag, og midt på 90-talet var over 80 prosent av søknadane til vidaregåande opplæring retta inn mot yrkesfag.

Trenden heldt fram, viste ei ny undersøking i 1999. Først og fremst hadde den totale deltakinga auka. Av eit representativt utval av personar i alderen 18–79 år svarte 70 prosent at dei hadde deltatt i ei eller anna form for opplæring eller utdanning dei siste tre åra. Undersøkinga skilde mellom allmenndannande, yrkesretta og fritidsorienterte kurs og stadfesta at dei yrkesretta kursa dominerte vaksenopplæringsfeltet.

Tabell 45.18 Deltakarar på ulike typar kurs 1996-99. Prosent av utvalet (N = 1.836)

Type kurs	Delt. i % av utvalet
Allmenndannande kurs (ikkje retta mot yrke eller hobby/fritid)	12
Yrkesretta kurs (relevans for noverande eller framtidig arbeid)	60
Hobby- og fritidskurs (knytt til rekreasjon eller eigen fritidsaktivitet)	18
Andre kurs (som ikkje let seg plassere i dei tre første kategoriane)	11
Total deltaking	70

Kjelde: Skaalvik, Finbak og Ljosland, 2000, s. 16.

Som i 1996 viste undersøkinga i 1999 at for fleirtalet av kursdeltakarane var hovudmotivet yrkesrelatert; å kvalifisere seg betre i arbeidet eller kvalifisere seg for ein ny arbeidssituasjon. For noen – 7–8 prosent – var deltakinga resultat av tvang. Men 20 prosent grunn gav også deltakinga med lærelyst, interesse for faget eller emnet, at dei ville utvikle seg eller få større sjølvtilit. Desse faktorane betydde noe meir for kvinner

⁶⁵ Setsaas, 1985 og 1986.

⁶⁶ St. meld. nr. 43, 1988–89.

enn menn, og var dei avgjerande grunnane for pensjonistane til å gå på kurs. Dei var også dominerande motiv for deltakarane på hobby- og fritidskurs.

Undersøkinga i 1999 kartla deltakinga over ein treårsperiode. Men kor mange deltok årleg? Det var m.a. spørsmålsstillinga for den internasjonale Adult Literacy Survey (IALS) undersøkinga (1994-98). Men tal frå denne gjeld aldersgruppa 25-65 år slik at fulltidsstudentar under 25 år og dei eldste ikkje er med.⁶⁷ Resultatet viste at 47 prosent av alle hadde deltatt i vaksenopplæring, og at flesteparten av desse, 43 prosent av alle, hadde deltatt i yrkesrelatert opplæring. Det var noe mindre enn i dei andre nordiske landa, men Norden som region utmerka seg i denne undersøkinga med den høgste deltakarfrekvensen av dei 21 OECD-landa som var med.

Undersøkingane i 90-åra viste at svært mange kurs var arrangerte av arbeidsgivar og gikk også føre seg i arbeidstida. Konklusjonen er følgeleg at ”mye av vaksenopplæringen i dag faktisk skjer som bedriftsintern opplæring”.⁶⁸ Eurostat sine tal for 1999 tyder på at over halvparten av arbeidstakarane deltar i personalopplæring. I så fall er føretaka den dominerande aktør i dagens vaksenopplæring. Mest vanleg er å sende tilsette på eksterne kurs, men 60 prosent av bedriftene som tilbydde opplæring, arrangerte også interne kurs. Studie- eller kvalitetssirklar, sjølvstudium og jobbrotasjon var andre former for personalopplæring, men nytta i mindre grad.⁶⁹

Arbeidslivet sjølv blir enda meir den dominerande aktøren i vaksenopplæringa om vi ser på investeringane. Om vi reknar saman den totale offentlege støtta til vaksenopplæring og kompetanseutvikling, vil vi kome opp i 3–4 milliardar kroner i slutten av 1990-åra. Til samanlikning er det rekna med at næringslivet sjølv investerte mellom 12 og 18 milliardar kroner.⁷⁰

45.9 Skeivrekuttering

Skeivrekuttering i vaksenopplæringa i forhold til kjønn, alder, utdanning og geografi, var både eit norsk og eit internasjonalt påvist fenomen frå 1970-åra. Har denne endra seg?

45.9.1 Kjønn

Kvinnene utgjør som vist fleirtalet av deltakarane i organisasjonar og studieforbund, og dominerer særleg i kurs som er karakterisert som hobby- og fritidsretta. Men dei er i mindretal i yrkesretta utdanning og intern bedriftsopplæring. Levekårsundersøkinga i 1987 viste at 15 prosent av kvinnene fekk yrkesretta opplæring i arbeidstida mot 23 prosent av mennene.⁷¹ Desse skilnadene var framleis markerte midt på 90-talet, men undersøkinga i 1999 og den om lag samtidige SIALS-undersøkinga tyder på at

⁶⁷ Tuinjmān og Hellström (red.), 2001, Annex C. Som deltakarar vart rekna alle personar med meir enn 6 timar vaksenopplæring.

⁶⁸ Skaalvik og Engesbak, 1996.

⁶⁹ SSB Aktuell utdanningsstatistikk. Utdanningsbarometeret 2001.

⁷⁰ NOU 1997:25.

⁷¹ Gooderham og Lund, 1990.

tendensen går mot utjamning mellom kjønna. Derimot kom det fram at skilnadene mellom menn og kvinner varierte med alder og utdanningsnivå. Mest markert var at lågtutdanna kvinner var klårt underrepresenterte mellom deltakarane fram til 60-årsalderen, medan eldre kvinner var meir aktive enn menn med same utdanning.⁷²

45.9.2 Alder

Dei nye rekrutteringsundersøkingane ved Norsk vaksenpedagogisk institutt i 1996 og 1999 viste at aldersfordelinga var noe endra sidan slutten av 70-talet. Deltakinga hadde blitt større i aldersgruppa 40–60 år, og særleg mellom høgtutdanna minka ikkje deltakinga før etter 60-årsalderen. Nedgangen starta på høgre alderstrinn enn før, og karriereutviklinga for dei mest utdanna held fram til 60-årsalderen. Først frå 60-årsalderen sank deltakarprosenten under 50, viste tala frå 1996-99. Men deltaking i arbeidsrelaterte kurs minka raskare med alder for dei lågt utdanna.⁷³

45.9.3 Utdanning

Det mest urovekkjande ved undersøkingane frå 1970-talet var at vaksenopplæringa forsterka utdanningskløfta i staden for å minske skilnadane. Generelt viste det seg at utdanning, yrkesaktivitet og fritidsaktivitet hadde kumulative effektar på deltakinga i vaksenopplæringa. Det same kom fram ved undersøkingane i 1996 og 1999. Begge undersøkingane viste stigande deltaking med utdanningsnivå på alle typar kurs med unntak av dei allmenndannande. Det var i 1996-99 tre gonger så mange høgtutdanna (universitet/høgskole) som deltok i yrkesretta kurs som lågtutdanna (grunnskole). Denne tendensen var særleg sterk for personar over 60 år. I aldersgruppa 60–66 år deltok 58 prosent av høgtutdanna i yrkesopplæring mot berre 15 prosent av personar med grunnskole som høgste utdanning. Denne skeivrekutteringa i forhold til utdanningsnivå, som har vore påvist frå dei første rekrutteringsstudiane av vaksenopplæring, gjeld altså framleis og er eit av dei stabile trekka. Frå slutten av 1970-åra har tre gonger så mange frå høgste utdanningsnivået deltatt i yrkesretta opplæring som arbeidarar med berre grunnskoleutdanning. Dei har og dobbelt så stor deltakarfrekvens i fritids- og hobbyretta vaksenopplæring. Vi samanstillir fire undersøkingar i følgjande tabell:

Tabell 45.19 Deltaking etter utdanningsnivå fordelt på arbeidslivsretta og fritidsretta vaksenopplæring

	1977–78		1986		1994–96		1996–99	
	Arb.	Fritid	Arb.	Fritid	Arb.	Fritid	Arb.	Fritid
Grunnskole	10	13	20	7	12	11	25	13
Vidaregåande	25	20	30	6	30	22	63	17
Høgskole/univ	31	28	56	9	48	28	75	23

Kjelde: Skaalvik og Knudsen, 1979; *Levekårsundersøkelsen* 1987; Skaalvik og Engesbak, 1996; Skaalvik, Finbak og Ljosland, 2000. I LKU 1987 er utdanningskategoriane ufaglærte, faglærte og funksjonærar på høgre nivå.

⁷² Skaalvik, Finbak og Ljosland, 2000.

⁷³ Skaalvik og Engesbak, 1996; Skaalvik, Finbak og Ljosland, 2000.

Også IALS-undersøkinga 1994-99 stadfesta dette trekket. 25 prosent av dei med mindre enn vidaregåande opplæring deltok mot 65 prosent av dei med høg (tertiary) utdanning. Det var også slik at sysselsette personar deltok langt meir enn dei som ikkje hadde lønna arbeid.⁷⁴

45.9.4 Geografi

Eit av måla for vaksenopplæringa var å medverke til geografisk utjamning av utdanningsgode og gjere opplæring tilgjengeleg uavhengig av kvar ein budde. Men Levekårsundersøkingane i 1983, 1987 og 1991 viste alle at deltaking i yrkesopplæring tenderte til å auke med urbaniseringsgrad. Deltaking i utdanning og opplæring har generelt vist seg å vere relativt høg i lokalsamfunn med godt utbygd næringsliv, høg sysselsetting og andre lokale/kommunale ressursar. I 1990 fekk 29-30 prosent av arbeidstakarane i tettbygde stork (=over 20.000 busette) yrkesopplæring mot 20 prosent i spreittbygde stork. Lange avstandar til skole og andre serviceinstitusjonar fungerer som barrierar for å delta. Mange av faktorane samvarierer og forsterkar kvarandre som vist i kap. 36. At deltakarfrekvensen går ned til meir avsides personane bur, heng saman med at også utdanningsnivået minkar med avstanden til folkesentra.⁷⁵

Deltakinga i vaksenopplæring i regi av opplysningsorganisasjonane har vi tidlegare sett varierte med fylke (kap. 36). Auka aktivitet etter innføring av lova førte til stor vekst av deltakarar i utkantfylke og kommunar som før hadde liten aktivitet. Slik sett skjedde ei utjamning, men variasjonsbreidda - avstanden mellom fylka med størst og minst deltaking – auka også. Kva skjedde så med den geografiske utjamninga da deltakartalet minka frå 1980-åra? Følgjande tabell gir ein viss peikepinn. Ideelt sett skulle eg ha samanlikna komunar, men dessverre manglar data på kommunenivå, og det er heller ikkje følgd opp kartleggingar og forskning på rekrutteringa i forhold til kommunetype.

⁷⁴ Tuinjmán og Hellström (red.), 2001, Annex C.

⁷⁵ Knudsen og Skaalvik, 1979; Nordhaug, 1981; SSB Vaksenopplæring 1969–74.

Tabell 45.20 Studieforbund. Deltakarar i prosent av folkemengda i fylka

	1981–82 16 år og over	1989–90 16 år og over	2002 16 år og over
Østfold	30,4	25,1	18,8
Akershus	21,4	18,7	14,0
Oslo	21,0	11,8	19,5
Hedmark	28,9	23,9	21,8
Oppland	37,8	29,5	21,0
Buskerud	24,5	20,8	16,4
Vestfold	32,8	22,6	15,2
Telemark	33,6	21,3	14,6
Aust.-Agder	23,4	23,4	16,2
Vest-Agder	28,7	22,6	16,8
Rogaland	35,0	23,8	18,0
Hordaland	25,0	17,8	19,0
Sogn og Fjordane	44,0	29,6	25,6
Møre og Romsdal	28,7	23,8	19,4
Sør-Trøndelag	39,6	24,0	19,5
Nord-Trøndelag	42,3	28,2	25,8
Nordland	28,9	28,5	24,6
Troms	31,6	28,7	23,5
Finnmark	32,8	22,6	19,9
Gjennomsnitt	29,5	22,1	19,5
Variasjonsbreidde	23,0	17,8	11,8

Kjelde: SSB. Utdanningsstatistikk. Voksenopplæring 1981-82, s. 24-25; SU nr. 30, 1991; SSB Aktuelle utdanningsstatistikk. Utdanningsbarometeret 2002; SSB Aktuelle befolkningstall, 5/2000.

Tabellen viser tilbakegang i alle fylke. Det har skjedd forskyvningar fylka i mellom, men skilnadane (variasjonsbreidda) har minka. Men enda klårare enn før er det periferien, Nord-Norge, Nord-Trøndelag og Sogn og Fjordane, som har størst deltaking i forhold til folketalet. Slik sett har det skjedd eit geografisk utjamning. Vi kan ikkje heilt samanlikne tabellen med deltakinga i yrkesopplæring, men mønsteret synest å vere at organisasjonane har flest deltakarar i område der arbeidstakarar får relativt minst yrkesopplæring.

Tabell 45.21 Deltaking i studieforbund og yrkesaktive som fekk yrkesopplæring. Prosent

	Deltaking i studieforbund 1989-90	Yrkesaktive som fekk yrkesopplæring i 1990
Akershus	18,7	29
Oslo	11,8	
Nordland	28,5	25
Troms	28,7	
Finnmark	22,6	

Kjelde: SU nr. 30, 1991; Levekårsundersøkelsen 1991

Kan det vere slik at frivillig studiearbeid har ein kompensatorisk funksjon i forhold til yrkesopplæring i jobbsituasjonen? Har det frivillige studiearbeidet ein større sosial funksjon på bygdene (periferien) enn i byande (sentrum)?

46 VAKSENOPPLÆRING ETTER 1945: OPPSUMMERING OG KONKLUSJONAR

I dette siste kapitlet skal eg oppsummere, trekkje saman noen trådar og analysere utviklinga av vaksenopplæring etter 1945 og fram til i dag. Det utdanningspolitiske perspektivet har stått i sentrum i denne perioden. Folkeopplysning og vaksenopplæring som del av den hegemoniske kampen mellom folkerørsler vart etter 1945 avløyst av eit sterkare statleg engasjement, og staten underordna feltet i den offentlege utdanningspolitikken for å modernisere Norge og inkluderte vaksenopplæring som verkemiddel for både åndeleg og materiell utvikling. Vaksenopplæringa vart på slutten av 1900-talet tillagt auka vekt i utdanningsamfunnet. Feltet har vakse ut over sin marginale posisjon og blitt eit sentralt politisk tema. Det er også eit internasjonalt fenomen, og vi ser dette demonstrert i dei utdanningspolitiske dokumenta frå OECD og EU.

Tema i dette kapitlet vil knytte seg til spørsmåla som var utgangspunktet for studien. Fokuset er dermed retta mot

- Utviklinga og trendar og spørsmåla om brot eller kontinuitet.
- Idear og førestellingar om vaksenopplæringa, og i særleg grad dei offentlege målsettingane og kva funksjon vaksenopplæringa skal ha i samfunnet.
- Aktørane, aktiviteten og tilbydarane på eine sida, og deltakarane og etterspørselen på den andre.
- Utdanningspolitikken og det statlege engasjementet som inkluderer både *policy* (mål og intensjonar) og *politics* (gjennomføring og tiltak). Eit spørsmål eg tar opp igjen er i kva grad staten styrer vaksenopplæringa, eller om han overlet feltet til sivilsamfunnet og/eller marknaden.

Kronologien har vore eit styrande prinsipp for framstillinga, og her skal eg også oppsummere utviklinga gjennom tre hovudperiodane etter 1945. Men desse periodane, særleg dei to siste, inneheld visse brot i utviklinga, slik at vi kan tale om noen fleire fasar der måla har skifta og vaksenopplæringa har endra karakter.

I konklusjonskapitlet 19 har eg karakterisert folkeopplysninga som eit prosjekt med ulike formål, funksjon og roller ut i frå ideologiske verdiar og oppfatningar hos aktøren. Eg startar dette kapitlet med eit kort tilbakeblikk på tida før 1940 og tar opp det som er sentralt etterpå, nemleg det statlege engasjementet i vaksenopplæring. Slik sett får vi kontrastert den nye utviklinga etter 1945.

46.1 Staten og folkeopplysninga før 1940

I del I har vi sett at folkeopplysning dels hadde utspring frå einskildpersonar og var motivert ut frå ei filantropisk interesse. Men vi også sett at opplysningsarbeidet hadde som formål allmenn spreieing av kultur, kunnskap og informasjon og var slik forankra i

ei teknisk interesse¹ i å popularisere vitskapen. Ei anna framtrédande motivering var førestellingar om at åndsarbeid og tileigning av visse kulturelle element eller produkt hadde verdi for personleg utvikling og danning. Opplysning var dessutan for mange knytt til førestellingar om det moderne og at det å spreie opplysning og kunnskap ville føre til framsteg, velstand og lykke for samfunn og individ. Derfor var det også naturleg at staten støtta folkeopplysninga.

Den tidlegaste offentlege støtta vi kan snakke om, er løyvingane til høgre allmugeskolar i 1845. Denne løyvinga var det første prinsipielle vedtaket om eit offentleg ansvar for folkeopplysninga ut over det allmugeskolen gav. I 1840-åra vart det og gitt statstøtte til jordbruksskolar, og seinare til husmorskolar. Den første offentlege husmorskolen vart oppretta i 1876. Husmorskolane sikta i ein viss grad mot å gi ei allmenn kvinnedanning, men særleg jordbruksskolane var reine fagskolar og vil falle utanfor det vi her definerer som området for vaksenopplæringa.

Folkehøgskolane er derimot definert som vaksenopplæring i denne studien, men forholdet mellom desse og staten var svært problematisk i førstninga. Folkehøgskolane var primært frie skolar som dels hadde kome i stand i protest mot det offentlege skoleverket, og som frie, uavhengige skolar skulle dei heller ikkje bindast gjennom stats-tilskott. Men noen skolar søkte alt frå 1870-åra om statleg støtte, og i 1898 kom folkehøgskolen fast inn på statsbudsjettet. Noe av bakgrunnen var at staten sjølv hadde oppretta offentlege folkehøgskolar (amtsskolar), og frå å vere konkurrentar utvikla dei ulike folkehøgskolane (amtsskolar, frilynde og kristelege ungdomsskolar) seg til å bli meir likeverdige alternativ for ungdom. Frå 1912 vart desse også økonomisk likestilte og har sidan vore eit fritt skoleslag med stor pedagogisk fridom, men avhengig av fast statsstøtte.

Det statlege engasjementet i generell og allmenn folkeopplysning har hatt ei meir skiftande utvikling. Omkring midten av 1800-talet fekk avhaldsrørsla noe støtte til opplysningsarbeid. Men det vart inga fast og varig ordning, og Stortinget drog inn statsstøtta i 1869. Men styresmaktene meinte seinare at arbeidet til rørsla tente til ”gavn for folkeopplysningen”,² og med denne grunngevinga fekk avhaldsrørsla støtte til studiearbeidet frå 1918.

Den største statlege støtta på 1800-talet vart gitt til foredragsverksemda i arbeidar-akademia frå 1885. Også ungdomslaga kom inn under støtteordningane til foredrag som kom til å bli den dominerande forma for folkeopplysande arbeid som staten fann verdt å støtte.

Frå midten av 1920-talet stoppa all statleg støtte til folkeopplysning og frivillig studiearbeid opp. Grunngevinga var økonomisk krise og at staten måtte sette inn ein streng sparepolitikk. Styresmaktene proklamerte kulturpause, og for vaksenopplæringa sin del varte denne i praksis ut mellomkrigstida. Men vi kan tale om eit vendepunkt i 1935 da den første ordninga med statsstøtte til allment og fritt studiearbeid vart innført. Støtta

¹ Jmf. Habermas, 1969.

² Folkelig kulturarbeid, 1958, s. 223.

var avgrensa til innkjøp av bøker i studieringar, og løyvingane var små. Men det var ei prinsipiell nyorientering og markerte byrjinga til det offentleg støtta studiearbeidet etter andre verdskrig.

I eit komparativt perspektiv skilde Norge seg ut når det gjaldt offentleg støtte til det frivillige og folkelege studiearbeidet. I Sverige fekk studieringar statstilskott til bokinnkjøp alt i 1912, og det var ei ordning som *Arbetarnas bildningsförbund* og andre organisasjonar gjorde seg nytte av gjennom heile mellomkrigstida. Også i Danmark fekk *Arbejdernes oplysningsforbund* statstøtte i mellomkrigstida. I Norge var statstilskott utenkeleg for AOF, og ingen andre organisasjonar fekk det heller. I Finland fekk arbeidar- og medborgarinstitutta (tilsvarande arbeidarakademia i Norge og Sverige) noe statsstøtte frå starten i 1899, men det statlege engasjementet auka særleg etter første verdskrig da Finland vart ein sjølvstendig nasjon. Da fekk både folkehøgskolane og studiesirklane statsstøtte og vart sikra denne gjennom lov om folkehøgskolane i 1930 og lov om statsstøtte til arbeidar- og medborgarinstituttt i 1938.³ Som vi har sett av kap. 5 var også *adult education* i England ei offentleg sak som fekk tilskott både frå sentrale og lokale styresmakter.

Norge blir i denne samanlikninga ”annerledeslandet”. Trass i ein offentleg skolepolitikk som sikta mot ujamning og likskap gjennom ein einskapsskole, fanst inga offentleg støtta arbeidaropplysning for vaksne som sikta mot det same slik som i mange andre land. Men eit offentleg tiltak som kan nemnast, er Kringkastinga som frå starten av skulle tene folkeopplysninga. Mange hadde store voner til dette nye (og effektive) mediet for kunnskapsspreiing. Kor mange som kom til å følgje med radiosendingane er uvisst, og sendingane var heller ikkje før krigen utbygd over heile landet. Men mangel på radioar førte til at lyttinga vart organisert i lyttargrupper, og noen av programma vart supplerte med studiemateriell. Slik sett var radioen i denne perioden noe som samla mange og gav dei felles opplevingar og kunnskap. Men som tilbydar av vaksenopplæring var nok brevskolane viktigaste aktør. Den dominerande brevskolen var NKS som frå starten i 1914 til 1939 kunne skilte med i alt 140.000 innmeldingar. Den private marknaden var altså tidleg involvert i vaksenopplæring og hadde tilpassa tilbod til individet. For brevundervisning var svært høveleg for sjølvstudium, og brevskolane kom i auka grad til supplere skoleverket. Brevkurser vart i tillegg tatt i bruk i det kollektivt organiserte studiearbeidet til organisasjonar og folkerørsler og tente dermed også det sivile samfunnet.

46.2 Ny kontekst og nye rammefaktorar etter 1945

Etter 1945 er det ein heilt ny kontekst og nye rammefaktorar som gjeld for vaksenopplæringa, og dei er langt på veg internasjonale. Meriam og Caffarella (1999) peikar på tre hovudfaktorar. For det første vart samfunnet endra av demografiske årsaker. Etter låge fødselstal i 1930-åra kom større barnekull frå 1940-åra som så seinare slo ut i ein utdanningseksplasjon frå 1960-åra, samtidig med ei utviding av den obligatoriske skolen frå sju til ni år. Det resulterte i eit utdanningsgap mellom generasjonane, og vaksenopplæringa fekk ein kompensatorisk eller reparerende funksjon i å gi vaksne rett

³ Sarja (red.), 1994, s. 22 og s. 36 ff.

til utanning på etterskott. Dei store ungdomskulla er i dag i ferd med å byggje opp under eldrebølga, og gjennom lengre tid har vi sett ein tendens til at nedgangen i deltaking i vaksenopplæringa startar på høgre alderstrinn enn før. Eit markert trekk er at samfunnet gjennom flytting og innvandring har vorte meir fleirkulturelt. Det stiller vaksenopplæringa overfor auka behov for elementær opplæring, først og fremst språk-opplæring, og tiltak for å motverke utestenging på arbeidsmarknaden og marginalisering i samfunnslivet elles.

Ein annan hovudfaktor er framveksten av ein global økonomi. Internasjonalisering og globalisering har utsett bedrifter og individ for auka konkurranse og skjerpa kravet til kompetanse. Vi har dessutan fått ein konsumentkultur⁴ og ein serviceøkonomi med store endringar av arbeidsstyrken. Dette har endra både motiva for deltaking og grunn-givingane for vaksenopplæringa og plassert arbeidslivets behov og det yrkesretta i sentrum av vaksenopplæringspolitikken. Også sjølv kontrollen og styringa av ut-danninga er kome inn under arbeidslivets herredømme.

Den tredje faktoren er så den teknologiske utviklinga som byggjer opp under globaliseringa og det nye informasjons- og kunnskapssamfunnet. Utviklinga har skapt eit akselererande behov for omstilling og tilpassing for å ”cope with the changes and to turn them to advantages in the future”, som det heitte i eit OECD dokument i 1986.⁵ Men teknologien har også gitt mulegheiter for større fleksibilitet på mange vis og nye mulegheiter for læring og tilgang til kunnskap.

I tillegg til desse tre faktorane vil eg legge til ideologisk-politiske endringar. Også desse er dels internasjonale og kan beskrivast som ei utvikling frå ein sosialdemokratisk orden fram til 1970-åra og til eit nyliberalt ideologisk hegemoni frå 1980-åra. Velferds-politikken, inspirert av ein Keynesiansk økonomisk politikk, har slått sprekker, ja, forvitra etter mange si meining, og vorte avløyst av ein politikk som har frigjort og deregulert marknaden.⁶

”Marknadsanpassningens politikk”, kallar Torsten Svensson denne utviklinga i Sverige.⁷ Den økonomiske sida ved utviklinga er m.a. auka privatisering og at individuelle brukarar må betale frivillig for offentleg service og velferdsgode i staden for å få kollektiv dekning gjennom tvungen skatt. Samtidig med ein skjerpa konkurransesituasjon for individ og bedrifter styrt av ”kompetanseutviklingens jern-lov”⁸, har det økonomiske motivet fått auka vekt i utdanningspolitikken. Den ideologiske sida er ein ny sosial kontrakt som rett nok gir individet rettar, men i særleg grad plasserer ansvaret for læringa på individet sjølv.

⁴ Usher, Bryant & Johnston, 1997.

⁵ OECD (1986). *New Information Technologies: A Challenge for Education*.

⁶ Motkonjunkturpolitikken i 1970-åra var vel det siste forsøket på Keynes-inspirert økonomisk styring.

⁷ Svensson, 2001.

⁸ Rønning, 2003.

46.3 1945-60: Demokratisering av (fin)kulturen

Alt i 1930-åra, da mange var arbeidslause, argumenterte opplysningstalsmenn for at det offentlege skulle hjelpe folk til å utnytte fritida meiningsfullt. Partia tok straks etter krigen opp "fritidsproblemet", og det første politiske dokumentet som kan kallast ei kulturmelding, gjaldt "stønad til organisert ungdomsarbeid og tiltak for fritidskultur".⁹ Vaksenopplæringsbudsjettet fekk ein eigen post til amatørkunst som gjaldt tilskott til song, musikk, teater og kunstsirkclar. Heile feltet vart oppfatta som folkeleg kulturarbeid, definert som ei fritidssysle som sikta mot å skape ei meiningsfull fritid og lagt administrativt inn under eit departementskontor for kunst og kultur. I 1950-åra kom det også som viktig argument for offentleg støtte at den folkelege kulturaktiviteten ville motverke passivitet og nedbrytande tendensar i massekulturen.

For arbeidarrørsla var også målet å byggje demokratiet og demokratisere kulturen. Det hadde stått sentralt i politikken til partiet frå starten. I det gode samarbeidsklima etter krigen var dette ei målsetting som samla dei fleste og som mest av alt motiverte offentleg støtte. Å gjere heile folket delaktig i all kulturell framgang stod no fram som ein demokratisk medborgarleg rett for alle, og regjeringa slo fast at alt kultur- og studiearbeid var "sider av eit samla kulturarbeid med tanke på å gje kvar einskild ... del i kultur gode".¹⁰ Men å erkjenne at individet hadde rett til kultur gode, hadde som konsekvens at staten hadde eit ansvar. Samfunnet har plikt å dra omsorg for at den materielle utviklinga blir følgd av ei samtidig kulturell utvikling og for å "oppretholde og høye det almene kulturliv i vårt land", som statsråd Bergersen uttrykte det i 1959.¹¹ Parolen om å demokratisere kulturen gjaldt særleg å spreie finkulturen ut over landet og gjere denne tilgjengeleg for alle. Sentrale oppgåver i dette kulturarbeidet var oppbygging av folkebibliotek, vandrestillingar av kunst og danninga av nasjonale institusjonar som Riksteateret (1948), Norsk Bygdekino (1950), Riksgalleriet (1953) og Rikskonsertane (1967) som skulle nå ut til alle landsdelar.

Som før krigen var folkeopplysning eit prosjekt for det sivile samfunnet, og organisasjonane var dei dominerande aktørane. Men det utvikla seg eit godt korporativt samvirke mellom folkeopplysande organisasjonar og staten med Statens folkeopplysningsråd som eit samarbeidsorgan for feltet. Organisasjonsfolk sjølve oppfatta det slik at organisasjonane hadde delegert myndigheit til å ta seg av utdanningsmessige oppgåver. Staten skulle ikkje blande seg bort i og styre desse aktivitetane, men støtte og oppmuntre, og både organisasjonsfolk og politikarar frykta for mye statleg støtte og innblanding. For det kunne svekke det folkelege engasjementet og føre til statsdirigering og tap av fridom. Men staten tok på seg ei viss rolle i å regulere og kontrollere den halvoffentlege og private tilbydarmarknaden, t.d. gjennom Lov om brevskolar i 1948. Men det var til beste for skolane sjølve, for å sikre "de gode egenskapene ved brevskoleopplæring", som det heitte i argumentasjonen.¹² Det statsberande partiet gav opp tanken om ein stateleg brevskole og tok alle partar med på råd

⁹ St. prp. nr. 1, 1949. Tillegg nr. 17.

¹⁰ St. prp. nr. 1, 1949, Tillegg 17.

¹¹ St.forh. 1959, 7a, s. 1.215.

¹² Ot. prp. nr. 36, 1948.

gjennom Brevskolerådet. Også folkehøgskolane vart no regulert gjennom lov, og lova skulle tene til å trygge og sikre skoleslaget som fekk behalde den pedagogiske fridomen.

Etter krigen var det forventa at det eksisterte eit stort behov for å delta i studiarbeid og utdanning, men det slo ikkje heilt til. AOF opplevde at det var vanskeleg å engasjere folk, og det gikk seint med å komme opp på førkrignivået i studiarbeidet. Den ideologiske og politiske skoloringa trakk færre deltakarar, men etterspørselen auka etter kurs som var knytt til praktisk nytte, interesser og hobbyar. Deltakinga auka ikkje minst fordi staten opna for at landsomfattande organisasjonar kunne få statstilskott (50 % dekning av lærarløn) til å drive kveldsskolar. Desse mulegheitene gjorde at Friundervisninga til studentane omorganiserte seg til den landsomfattande organisasjonen *Norske Studenters Friundervisning* i 1948, og denne bygde opp etter kvart ei profesjonell vaksenopplæring. Det vart derfor kveldsskolane som ekspanderte mest, og mot slutten av 1950-åra gikk 40 prosent av det totale statstilskottet til kveldsskolane. Men også talet på studieringar i regi av andre organisasjonar auka. Folkeakademia fekk tilbake statsstøtte og denne foredragsverksemda nådde eit kulminasjonspunkt i 1950-åra.

Den reint statlege oppgåva var å demokratisere finkulturen gjennom dei nemnde riksinstitusjonane og bygge opp folkebiblioteka. Utgiftene til dette var i den første etterkrigstida langt større enn til allment opplysnings- og studiarbeid. Sjølv om tilskotta til dette siste vart tredobla, målt i faste priser, var veksten moderat. Først heilt mot slutten av 1950-talet nådde tilskotta til frivillig studiarbeid opp i over 1 million kroner. Sjølv om vi tar med løyvingane til bibliotekformål og andre kulturtiltak, utgjorde desse berre 0,1 prosent av det totale statsbudsjettet - om lag same prosentdel som 50 år før.¹³ Det var betydeleg mindre enn løyvingane i nabolanda våre og stadfesta den marginale rolla vaksenopplæringa hadde.

46.4 1960-80: Institusjonalisering

Perioden frå 1960 til 1980-åra kan delast i to fasar. Den første fasen går fram til byrjinga av 1970-talet da begrepet folkeopplysning vart skifta ut med begrepet vaksenopplæring og tok opp i seg også yrkesretta opplæring. Vaksenopplæringa fekk da ein sterkare økonomisk funksjon. Den andre fasen er 1970-åra med både ei tilbakevending til folkeopplysning som kultur og eit ekspanderande felt vaksenopplæring som i tillegg fekk ein funksjon i regjeringa sin politikk for demokrati og likestilling. I desse tiåra skjedde ei institusjonalisering i to tydingar av ordet. Den eine ved at vaksenopplæringa vart eit organisert system og tatt hand om av skoleverket og andre særskilde institusjonar, organisasjonar og studieforbund. Den andre ved at feltet vart innlemma i statens legitime interesssfære og politikk. Medan folkeopplysninga tidlegare var overlatt til det sivile samfunnet, vart vaksenopplæringa i denne perioden eit statleg ansvar og regulert gjennom Lov om vaksenopplæring

¹³ *Innstilling om Organisering av og støtte til det frivillige opplysnings- og kulturarbeid*, 1960, s. 47.

46.4.1 1960-åra: Yrkesopplæring og allmennutdanning

Alt tidleg i 50-åra stilte *Studienytt*, bladet til Samnemnda for studiearbeid, spørsmålet om ikkje folkeopplysninga hadde overlevd seg sjølv.¹⁴ Det viste til at opplysningsnivået hadde auka slik at behovet for å opplyse den ”simple” mann og kvinne vart mindre aktuelt. Dermed fall noe av grunnlaget bort for dei frivillige organisasjonane. For det andre hadde meir yrkesretta opplæring og fagkunnskap vorte nødvendig om ein skulle hevde seg i ”livskampen”. Og for det tredje, meinte bladet, hadde ei ny skoletenking (dvs. arbeidsskoleprinsippet) ført til større vekt på evne til sjølvstendig aktivitet enn å ”forsyne folk med fagkunnskapar”. Den karakterdannande folkeopplysning hadde utspela si rolle og måtte vike for kravet om ”ordentlig faglig kunnskap”, heitte det noe seinare¹⁵ Begrepet folkeopplysning dugde altså ikkje lenger, for tradisjonelt, både i norsk og nordisk samanheng,¹⁶ inkluderte det ikkje yrkesretta opplæring. Eit framtrengande begrep på 1950-talet var vaksenopplæring, og på kort tid etter 1960 vart dette det dominerande. Som følgje av raske strukturendringar i næringslivet kom vaksenopplæring inn som ”et av de viktigste virkemidler for arbeidskraftsmyndighetene”, sa arbeidsdirektøren i 1965. Samtidig hadde leiande politikarar og sosialøkonomar byrja å framheve utdanninga si betydning for økonomisk vekst. Regjeringa formulerte alt tidleg på 1950-talet den sentrale humankapitalistiske tesen om at utdanning var ein viktig økonomisk vekstfaktor og ein nødvendig føresetnad for å heve levestandaren på lang sikt.¹⁷ Forskarar tala om store kunnskapsreservar i befolkninga. Statsråd Helge Sivertsen tok tankegodset inn i St. prp. nr. 92 (1964-65) *Om vaksenopplæring* og tala her om utdanning som ei ”lønnsom investering”. Han flytta vaksenopplæringa ut av det kulturelle området og gav feltet ein instrumentell verdi for den økonomiske politikken til regjeringa. Fleire politikar byrja å hevde at den teknologiske utviklinga med rasjonalisering, automasjon og strukturendringar tvang fram ei vaksenopplæringa som skulle løyse både økonomiske og sosiale problem ved å kvalifiserte folk, lette omstillinga i visse næringer og yrker og ”bedre arbeidskraftens geografiske mobilitet.” Denne tankegangen utvida også feltet til å gjelde etter- og vidareutdanning og til å gjere vaksenopplæring til ein ”kontinuerlig prosess som varer så lenge man er i yrkeslivet”. Internasjonalt kom også etterutdanninga på dagsordenen, m.a. med den første resolusjonen til ILO om lønna utdanningspermisjon i 1965. Ottosenkomiteen (1965 -70) spelte utfordringa over til høgskole- og universitetssektoren og meinte at etterutdanning måtte bli ein integrert del av all høgare utdanning. Men det var først og fremst arbeidslivet som no stilte opp meir yrkesretta målsettingar for vaksenopplæringa. Statsråd Sivertsen ville også engasjere skoleverket i vaksenopplæringa. Bakgrunnen var ei auka utdanningskløft mellom unge og eldre, og vaksenopplæringa skulle å gi vaksne ein andre sjanse til utdanning og skape rettferd på etterskott. I første rekkje dreidde dette seg om å gi høve til allmennutdanning på grunnskole- og gymnasnivå. Folkeuniversitet starta opp med å tilby gymnaskurs frå 1964, og ved at departementet i 1968 opna for å ta full grunnskole og gymnasutdanning gjennom deleksamenar, vart eksamensretta undervisning eit nytt og stort verkeområde for organisasjonane (dvs. stort sett berre Folkeuniversitetet og AOF).

¹⁴ *Studienytt*, nr. 3, 1952.

¹⁵ *Studienytt*, nr. 7, 1960.

¹⁶ Om tenkinga omkring folkbildning i Finland, sjå Sarja, 1994. I Sverige sjå Bergstedt og Larsson, 1995.

¹⁷ Eide, 1995a.

Det var allment akseptert at arbeidslivet meir enn før måtte byggje på ein brei allmenn utdanningsbakgrunn, og både Sivertsen og Ottosenkomiteen fann det vanskeleg å skilje mellom fagopplæring og allmennutdanning og mellom nyttige og unyttige kunnskapar. Men tankegangen hos mange var at allmennutdanninga skulle gå føre spesialiseringa, og dessutan kunne allmennutdanning danne "motvekt mot påkjenninga ved spesialisering i arbeidslivet". Den fritids- og kulturorienterte vaksenopplæringa vart sett opp som ein avskjerma sfære der mennesket fekk utvikle seg og realisere evner og krefter som dei ikkje fekk utnytta i eit "ensformig og ofte trettende arbeid". Det allmennutdannande formålet kom altså til å bli sideordna og ikkje integrert i det yrkesretta formålet. Feltet vart todelt i eit yrkesretta område for arbeidslivets behov og eit fritidsretta område for allmennutdanning, personleg utvikling og dyrking av hobbyinteresser. Det første heitte vaksenopplæring og det andre folkeopplysning, og regjeringa tok begge begrepa med seg inn i namnet til den nye administrasjonsavdelinga i KUF som kom til å heite *Avdeling for vaksenopplæring og folkeopplysning*.

St. prp. nr. 92 førte til ein ny giv for vaksenopplæringa og ein eksplosiv utvikling av aktivitetar og deltaking. Dokumentet vart innleiinga til det eg vil karakterisere som det første reformarbeidet i vaksenopplæringa.¹⁸ Det er kanskje først no vi kan snakke om vaksenopplæring som eit eige felt i Bourdieu sin begrepsbruk,¹⁹ og det er i 1960-åra at førestellinga om – eller verdsettinga av – vaksenopplæring som eit eige felt festar seg. I St. prp. nr. 92 kom dette til uttrykk i ei programerklæring om å likestille vaksenopplæring med anna utdanning. Organisasjonane tok initiativet til å få i gang utdanning av lærarar for feltet, og Vaksenopplæringsrådet argumenterte for eit vaksenpedagogisk senter som kunne ta seg av forskning, dokumentasjon og rådgiving. Folkehøgskolane byrja i denne perioden å orientere seg meir mot vaksenopplæringa ved å tilby korte kurs. Statlege løyvingar auka kraftig, og Arbeidarpartiet i opposisjon pressa på med framlegg om enda større påplussingar. Men den borgarlege samlingsregjeringa ville gå skrittvis fram, byggje opp eit solid grunnlag og var særleg opptatt av å engasjere skoleverket og skolestyra i å organisere vaksenopplæring. Løyvingane vart firedobla (tredobla i faste kroner) frå vel 5 millionar i 1966 til vel 20 millionar kroner i 1971. Talet på deltakarar auka også, og den første statistikken frå SSB i 1969 rapporterte vel 200.000 deltakarar i studieringar, kveldsskolar og kurs som organisasjonane arrangerte. AOF og Folkeuniversitetet hadde til saman 2/3 av desse deltakarane. Om lag halvparten av alle deltok i kveldskoleundervisning. Mye av studiearbeidet skjedde elles med hjelp av brevundervisning. Folkets brevskole, Landbrukets brevskole og Norsk Korrespondanseskole var dei tre dominerande skolane i denne brevundervisninga. Halvparten av studieringane (som fekk statstilskott) var arrangerte som brevringar.

46.4.2 1970-åra: Kulturelt demokrati og likestilling

Det statlege engasjementet i vaksenopplæringa vart vidareført og utvida på 1970-talet. Høgdepunktet for dette var Lov om vaksenopplæring i 1976, som eg her vil oppfatte som det andre reformarbeidet. Men utviklinga på 70-talet var og eit brot med 1960-åra og skjedde under ein ny samfunnsmessig kontekst som var både nasjonal og

¹⁸ Reform vil eg her definere som offentlege initiativ, tiltak eller lovendringar som får relativt store praktiske konsekvensar.

¹⁹ Broady, 1991, s. 266 ff.

internasjonal. Generelle internasjonale trekk er at vekstfilosofien og humankapitalteorien vart sett under debatt og miljøspørsmål, velferdspolitikk, demokrati og likestilling kom på dagsordenen. Den nye norske kulturpolitikken (også denne var i tråd med kulturpolitikken i andre land), lansert med kulturmeldingane i 1973-74, la vekt på eit utvida kulturbegrep som braut ned noe av skiljet mellom elitekultur og folkekultur eller amatørkultur. I staden for det tradisjonelle målet å spreie eller formidle den profesjonelle "finkulturen", la kulturpolitikken no meir vekt på eigenaktivitet, lokal deltaking og identitet. For vaksenopplæringa tydde dette ei revitalisering av sambandet mellom vaksenopplæring og kultur og styrking av prinsippet om at det var deltakarane sjølve som skulle avgjere kva som var verdifullt og nyttig. Følgjeleg skulle ikkje staten leggje seg bort i innhaldet i opplæringa, men gi likeverdig støtte til alle tiltak. Kulturmeldingane unngikk da også å gi ein normativ definisjon av kultur.

Eit trekk ved 1970-åra er ei allmenn radikaliseringsprosess som også var internasjonal. Ei viktig inspirasjonskjelde for mange var frigjeringspedagogikken til Paulo Freire. Denne forsterka eit sosial-etisk perspektiv der utdanning vart knytt til førestellingar om *commitment*, *social change* og eit verkeleg kulturelt demokrati som vart slagordet for den nye kulturpolitikken. Da statsråd Gjerde la fram lovproposisjonen om vaksenopplæringa, tala også han om at ei hovudoppgåve for regjeringa var å omforme samfunnet i retning av større likestilling og auka demokrati. Medan arbeidarrørsla i 1960-åra ville bruke vaksenopplæringa som instrument i den økonomiske politikken, tala ho i 1970-åra om å bruke vaksenopplæringa som verkemiddel i den generelle likestillingspolitikken. Lova om vaksenopplæring presiserte likestillingskravet til å gjeld utjamning mellom kjønn, generasjonar, geografiske område og sosiale grupper. Bakgrunnen var ei allmenn samfunnsvitskapleg og kritisk forskning som påpeikte at formell likestilling kunne føre til auka ulikskapar og at utdanning reproduiserte ulikskap. Det var også noe norske undersøkingar av levekår og makt støtta opp under.²⁰ Skeivrekutteringa innfor vaksenopplæringa var i 1970-åra i ferd med å bli godt dokumentert i internasjonal forskning, og Arbeidarpartiet køyrde fram vaksenopplæringa som eit middel til å snu denne utviklinga og minske klasseskilje og kulturkløfter.²¹

Vaksenpedagogane i organisasjonane og i folkehøgskolen las i desse åra bøker av (eller om) Carl Rogers, Abraham Maslow og Malcolm Knowles.²² Desse var teoretikarane som gjorde vaksenpedagogikken til eit humanistisk fagfelt, og Knowles ville gjere det til ein eigen akademisk disiplin under namnet andragogikk – "the art and science of helping adults learn".²³ Men den amerikanske, psykologiorienterte og individualistiske vaksenpedagogikken slo ikkje heilt gjennom i Norge, og følgjeleg heller ikkje å forsøka på å gjere vaksenpedagogikk til ein eigen fagdisiplin. Det stoppa opp med eit lite kurs i vaksenpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Radikaliseringa i 1970 knytte heller vaksenopplæringa tilbake til det folkelege kulturarbeidet. Tankegangen om vaksenopplæring som eit eige felt, likestilt med anna utdanning, vart forlatta, og i staden integrerte politikarane vaksenopplæringa i det livslange læringsperspektivet og oppfatta feltet som

²⁰ NOU 1976:46.

²¹ Ot. prp. nr. 7, 1975-76; St. forh. 1975-76, bd. 8, s. 478.

²² Dette går m.a. fram av referansar i *Studienytt* og *Folkehøgskolen*. Om ulike filosofiske retningar innfor vaksenpedagogikken sjå Elias og Merriam, 1980.

²³ Knowles, 1980, s. 43.

del av utdanningspolitikken. Mange tolka dette framtrengande begrepet livslang læring inn i ein humanistisk tradisjon der læring skulle fremje eit betre samfunn, livskvalitet og personleg utvikling.²⁴ Det vart særleg nytta av UNESCO som også gav sivilsamfunnet ei viktig rolle i den livslange læringa. Det synspunktet finn vi att i livslang læring utvalet i 1980-åra – men da hadde ein meir marknadsinspirert diskurs overtatt hegemoniet.

Men regjeringa kom i liten grad til å gå inn med positivt diskriminerande tiltak for å omfordele ressursane, slik noen meinte måtte til om ein skulle nå det djerve målet om å forme om samfunnet.²⁵ Lova i 1976 var individorientert og let etterspørselen styre. Likskapsbegrepet avgrensa seg til sjanselikskap, og under handsaminga av formålsparagrafen strauk Stortinget målet om å styrke evna til å kunne ”forandre livsmiljøet” og nøydde seg med å slå fast prinsippet om ”likestilling i adgang til kunnskap, innsikt og ferdigheter”. Tankegangen var at dersom ein greidde å gi alle personleg vekst og utvikling, eit meningsfullt liv, ein ønska livssituasjon osv., så hadde ein lagt grunnlaget for likskap og demokrati.²⁶ Velvillig tolka var ikkje dette individperspektivet nødvendigvis uttrykk for at lovskaparane gav opp formålet om å endre samfunnet gjennom større sjanselikskap til utdanning. Det kan og sjåast på som svar til dei samtidige reproduksjonsteoriane til Bourdieu og Althusser. Begge er skulda for at dei i for stor grad oppfatta mennesket som determinert av sin klasse-, miljø- og utdanningsbakgrunn.²⁷ Friare tilgang til utdanning, ”equality of opportunity”, som Giddens seinare tala om,²⁸ kan skape mulegheiter for å bruke utdanning og kunnskap i eit mothege-monisk strev, eller om ein vil; som våpen i klassekampen, slik arbeidarrørsla (og Gramsci) trudde på i mellomkrigstida.

Vekt på deltaking og demokratisering i tydinga likeverdige sjansar til å delta, hadde som konsekvens auka offentleg støtte. Lov om vaksenopplæringa heva da også støtta frå 65 til 80 prosent av ein utrekna kostnadsfaktor der mesteparten av kursutgiftene var inkluderte. Lova heldt også fast ved prinsippet om automatiske tilskott til alle godkjende tiltak som kom i gang, og åra etterpå vart stordomstida for dei frivillige organisasjonane. Statstilskottet vart seksdobla mellom 1973 og 1979 (eller firedobla i reelle faste kroneverdir), og vaksenopplæringa fekk ein relativt større bit av dei samla utgiftene til utdanning, men likevel ikkje meir enn 4,2 prosent av kaka på det meste. Alt i 1979 vart bremsene sette på. Regjeringa sette da tak på dei samla tilskotta og innførte gradvise kutt i satsane og regelendingar for å stimulere til billigare kursformer, m.a. mindre bruk av lærar. Resultatet viste seg raskt; frå 1979 til 1981 auka timetalet i studieringar utan lærar frå 13 prosent til 30 prosent. Det demonstrerte at staten gjennom tilskotts politikken hadde ei sterk styrande hand over det frivillige studiearbeidet.

Den andre hovudaktøren i lova var skoleverket. Arbeidsdelinga mellom organisasjonane og skoleverket vart ført vidare – og dermed også konfliktane som låg i denne arbeidsdelinga. Lovarbeidet aktualiserte debatten om vaksenopplæring var ei kulturoppgåve

²⁴ Jmf. Wain, 1993.

²⁵ Eide, 1974; Kallerud, 1980.

²⁶ Kallerud, 1978, s. 24.

²⁷ Haavelsrud, 1984; Shavit and Blossfeld, 1993.

²⁸ Giddens, 2000.

eller ei utdanningsoppgåve, men spørsmålet vart aldri avklåra. Komiteen som førebudde lova delte seg to leirar, og eit tilsvarande skilje fanst mellom dei politiske partia. Motsetningane toppa seg særleg i spørsmålet om styringsorgan for vaksenopplæringa. DNA og SV oppfatta vaksenopplæringa som del av det allmenne kulturarbeidet og ville forankre arbeidet i kulturstyra. Dei borgarlege partia oppfatta i første rekke vaksenopplæringa som eit supplement til skoleverket og noe som skulle sikre vaksne ei god grunnutdanning og i tillegg ei nødvendig spesialopplæring for personar og grupper med særskilde behov. Dei ville derfor leggje det lokale ansvaret til skolestyra. Men alle var samde i at skolestyret tok ansvaret for den vaksenopplæringa som skoleverket sjølv organiserte. Dermed vart det opna for både delt ansvar og at kommunar og fylke kunne velje styringsorgan.

Den arbeidslivsretta og yrkesorienterte vaksenopplæringa var lite framme både i lova og debatten i 1970-åra. Lova inkluderte rett nok bedriftsintern opplæring og opna for å gi statsstøtte til slikt, men tilskotta kom aldri opp i store summar. Marknaden var merkeleg fråverande i debatten, og med romslege offentlege tilskott var organisasjonane relativt frigjort frå marknadskreftene. Det tydde at dei kunne satse på hobby-, fritids- og kulturorienterte kurs, og så lenge desse kosta lite, fekk kursa og deltakarar. Langt på veg var dette ei tilbydarstyrt vaksenopplæring. Ei representativ undersøking av deltakinga i befolkninga i slutten av 1970-åra viste fleire deltakarar på slike kurs enn i arbeidslivsorienterte kurs. Mest fjerdeparten av den vaksne befolkninga deltok i vaksenopplæring over ein periode på 1 ½ år.²⁹ Totalt kom deltakinga på kurs i regi av organisasjonane opp i 900.000. Men mange deltok i fleire kurs, og eit rimeleg overslag er at desse deltakarane tilsvarte om lag ein halv million personar. I tillegg viste offisiell statistikk at mange deltok i yrkesretta opplæring, og talet var stigande. Levekårsundersøkinga i 1979 kom fram til at ein halv million yrkesaktive, 22 % av alle, deltok i yrkesopplærande kurs eller vidareutdanning i samband med yrket sitt.

Alle studiane viste at deltakinga i vaksenopplæringa var skeivfordelt med omsyn til alder og kjønn. Forskinga både i Norge og andre land demonstrerte særleg at det gjorde seg gjeldande ein generell Matteuseffekt; dei som hadde mest utdanning frå før, deltok mest, både i yrkesretta opplæring i arbeidslivet og i frivillig studiearbeid. Dei fremste målgruppene for tiltaka, var vanskelegast å rekruttere. Den generelle regelen for vaksenopplæringa i historisk perspektiv synest å vere at tiltak for arbeidarklassen vart invadert av middelklassen – som har greidd å forme politikk og tiltak etter sine behov og idear. Vi kan spekulere på om dette er noe av forklaringa til at *liberal education* – middelklassen sitt ideal – med vekt på personleg utvikling og allmenndaning har hatt så sterk posisjon i vaksenopplæringa og at det yrkesretta og praktisk nyttige så lenge og så sterkt har vore ekskludert frå folkeopplysnings-, bildnings- og danningstanken. Men kanskje desse motsetningane som vi kan observere i debatten og i litteraturen om vaksenopplæringa, er noe som kjem fram gjennom val av perspektiv og aktørar. Som det er sett på spissen i undersøkinga til Lena Lindgren i Sverige: Folkeopplysaren vil gjerne oppdra og styrke demokratiet, deltakaren ville berre lære å lage noe praktisk nyttig, t.d. ein filthatt.³⁰

²⁹ Knudsen og Skaalvik, 1979.

³⁰ Lindgren, 1996.

46.5 1980-2003: Vaksenopplæringa under arbeidslivets herredømme

Den raske veksten av deltakarar i vaksenopplæringa stoppa snart opp da staten bremsa ressurstilgangen og byrja å redusere tilskotta. 1980-åra vart ein perioden med stagnasjon og dels nedgang i delar av feltet og står på mange vis fram som eit mellomspel før regjeringa Harlem Brundtland sette inn ein ny reformperiode på 90-talet som kom til å omfatte heile utdanningssektoren. Også denne perioden har to fasar; 1980-åra med ei sterk marknadsliberalisering, og 1990-åra med nye reformer under inntrykket av ein sterkt styrande global økonomi.

46.5.1 1980-åra: Marknadsliberalisering

Arbeidarpartiet måtte raskt innrømme at det var langt igjen til likestilling når det gjaldt tilgang til kultur og utdanning.³¹ Høgreviden i 80-åra og ein periode med veksende arbeidsløyse dreidde fokuset bort frå likestilling og demokrati og tilbake til dei økonomiske nytteargumenta som var framme i 1960-åra. Da kritikken mot staten som velferdsprodusent sette inn i 1980-åra, kunne ein altså ikkje vise til at dei offentlege måla for vaksenopplæringa var oppfylte. Dei radikale og utopiske førestellingane om utdanning som motor for sosial endring kom bort saman med optimismen til at vaksenopplæringa skulle bli eit stort både praksis- og forskingsfelt. Eit døme på optimismen er at den statlege institusjonen Norsk vaksenpedagogisk institutt (NVI), som skulle drive med forskning, rådgiving, utviklingsarbeid osv., var tiltenkt å vekse etter kort tid til ein institusjon med 35-40 fast tilsette.³² Men veksten vart ikkje noe av, og NVI vart verande ein liten institusjon med knapt ti forskarar og konsulentar. Som felt stagnerte vaksenopplæringa, og det erobra ikkje academia. Ikkje ein gong det vesle kurset i vaksenpedagogikk ved Universitetet i Oslo vart ei fast tilbod. Det kom framleis til å skorte på ei pedagogisk skoloring av lærarar, og ingen universitet eller høgskolar utdanna forskarar for feltet. Perioden frå byrjinga av 1980-åra og fram til 90-talet vil eg karakterisere som eit mellomspel med stagnasjon innafor det tradisjonelle vaksenopplæringsfeltet.

Vaksenopplæring vart igjen den tilbakevendande ”yrkes- og fagopplæring som voksne søker å skaffe seg etter å ha vært ute i arbeidslivet en tid”, slik definisjonen lydde i St. prp. nr. 92 (1964–65). Vaksenopplæring kom meir enn før til å bety kompetanseutvikling, det nye hegemoniske begrepet. Utgreiinga frå Livslang læring utvalet i 1986 la til grunn eit breitt kunnskapssyn og tala om både livskompetanse og kompetanse for arbeidslivet. Men det vart det siste som dominerte i debatten og prega politikken så vel som forskinga på feltet. Eit markert trekk er at sjølve arbeidsplassen vart framheva som læringsarena og ”det tredje naturlige sentrum for organisert læring for voksne”. Dette nye skiftet vart varsla i ei stortingsmelding med den talande tittelen *Utdanning og arbeid* (nr. 45, 1980-81). Meldinga meinte at undervisningsoppgåvene også måtte kunne knyttast direkte til den einskilde arbeidsplassen. Grunngevinga var at prinsippet om livslang læring oppheva skiljet mellom yrkesrelevant læring og læring som ikkje var det. Samtidig vart det like meiningslaust å skilje ut personleg utvikling som separat mål.

³¹ *Fakkelen*, nr. 6-7, 1981.

³² St. forh. 1972-73, 7c, s.2.665.

Det personlege og sosiale vart i staden oppfatta som integrert del av den totale kompetansen.

Ei politisk forklaring til stagnasjon på det tradisjonelle vaksenopplæringsområdet og endringane i feltet er at Høgre overtok regjeringsmakta. Høgresida i politikken prioriterte førstegongsutdanninga i skoleverket. Dernest var det eit offentleg ansvar å sørge for spesialundervisning eller tilpassa opplæring for grupper med handikap eller andre særskilde behov. Ein lovrevisjon i 1975 slo fast prinsippet om individuelt tilpassa opplæring for alle barn og innleidde ein prosess med å integrere alle i den felles grunnskolen på heimstaden.³³ Lov om vaksenopplæring opna for særskilde tilskott til vaksenopplæring for funksjonshemma, personar med svak førstegongsutdanning og personar med spesielle familieplikter. Berre ein liten del av budsjettet gikk til dei som stod ”opplæringsmessig svakest”, påpeikte den borgarlege regjeringa i 1984, og ho ville derfor omprioritere ressursane. Men det ho klårast signaliserte var å prioritere ”yrkesforberedende kurs” framfor kurs som var knytt til ”fritidssysler og hobbies”.³⁴ Dei borgarlege partia ville også klart prioritere førstegongsutdanninga og dermed skoleverket framfor organisasjonane som vart tilvist oppgåva å yte assistanse til skolen og elles ta seg av opplæringsbehov som fall utanfor det offentlege sitt ansvarsområde.

Men det er også ei anna forklaring til desse endringane som viser at dei ikkje berre var resultat av politisk vilje, men av økonomisk tvang. For i 1980-åra melde arbeidsløysa seg med full tyngde og førte til ei tvungen omprioritering av ressursane til arbeidsmarknadstiltak. Ser vi på løyvingane til opplæring og omskolering av arbeidslause, var løyvinga til AMO-kurs ved midten av 80-talet det dobbelte av tilskotta til den tradisjonelle vaksenopplæringa i regi av organisasjonane. Og dei steig dramatisk: I byrjinga av 90-åra var overføringane til arbeidsmarknadskurs ti gonger så store som til studieforbunda. Dessutan melde det seg eit auka tal innvandrar med behov for særskild opplæring, og det førte også til ei tvungen omprioritering. Ein førebels topp kom året 1989 da 45 prosent av totalbudsjettet gikk til opplæring i norsk med samfunnskunnskap for innvandrarar.

Resultatet vart nedskjeringar på budsjettet og reduksjon av tilskottssatsar i byrjinga av 80-talet, og dei ramma det frivillige studiearbeidet – truleg først og fremst dei fritidsorienterte kursa. Dei statlege tilskotta hadde minka til 15-30 prosent av totalkostnadene, opplyste regjeringa sjølv. Også fjernundervisninga fekk reduserte tilskott. For deltakarane i fjernundervisninga hadde eigendelen stige i 1980-åra frå 15 til om lag 60 prosent, meinte departementet i 1987, og denne steig vidare i åra etterpå. Totalt vart løyvingane til vaksenopplæring redusert frå 4,2 prosent til 3,3 prosent i 1985 av samla utgifter til utdanning.³⁵ Men trass i kritikk av borgarleg innstrammingspolitikk, endra Arbeidarpartiet lite på budsjettet da det kom til makta igjen i 1986. Auken i budsjettet i åra etterpå skuldast den nemnde innvandringa, og hadde slik meir karakter av tvang enn vilje til prioritering.

³³ Ot. prp. nr. 64, 1973-74; Haug og Tøssebro, 1998, s. 20 ff.

³⁴ St. meld. nr. 43, 1984-85.

³⁵ St. prp. nr. 1, 1987-88; St. meld. nr. 43, 1988-89.

Derimot er det all grunn til å tru at investeringane i intern bedriftsopplæring i private bedrifter og offentlege etatar og institusjonar auka mye, ikkje minst på grunn av data-revolusjonen. På dette området manglar vi god statistikk, men det er dokumentert ein kraftig auke i talet på arbeidstakarar både i privat og offentleg sektor som fekk opplæring i arbeidstida. Det er neppe tvil om at størsteparten av vaksenopplæringa i denne perioden vart yrkes- og arbeidslivsretta.

Høgre og dei andre borgarlege partia vidareførte i 80-åra den desentraliseringa og dereguleringa som Arbeidarpartiet hadde påbyrja.³⁶ Frå 1984 gikk tilskotta til vaksenopplæring i skoleverket inn i rameoverføringar til kommunar og fylke. Styringa vart i større grad overlatt til lokale nivå, og det styrkte neppe førstegongsutdanninga som dei borgarlege partia erklærte å ville prioritere. Eit spesielt døme er dei to vaksengymnasa i Oslo som miste den kommunale støtta ut frå argumentet at denne andre sjansen til utdanning ikkje var ei kommunal oppgåve. I dette tilfellet redda staten det eine, men under føresetnad av at det utvikla seg til eit ressurscenter som kunne skaffe seg inntekter gjennom sal av kurs.³⁷

Denne politikken kan karakteriserast som ei utvikling frå institusjonalisering til deinstitusjonalisering. Dvs. at staten trekte seg tilbake og overlet finansiering, ansvar og styring til andre. Med relativt mindre offentleg støtte vart tilbydarane meir avhengige av etterspørselen og tvinga til å handle i samsvar med kva som lønte seg.

Deinstitusjonaliseringa opna med andre ord feltet for logikken til marknadskreftene. I lys av denne utviklinga vart utgreiinga frå Livslang læring utvalet i 1986 (NOU 1986:23) eit vakkert dokument utan praktisk betydning. Utvalet argumenterte for eit breitt offentleg engasjement i vaksenopplæringa og ei gjenreising av folkeopplysnings-tradisjonen. Men trass i ei sterk og dels fornya interesse for sivilsamfunnet si rolle i velferdsutviklinga,³⁸ vart det faktiske resultatet at vaksenopplæringa miste gradvis den sterke og tradisjonelle forankringa i den frivillige sektoren.

46.5.2 1990-åra: Globalisering

I slutten av 1980-åra vende merksemda seg på nytt tilbake til utdanning som motor for økonomisk vekst. Det var eit internasjonalt fenomen, og eit talande dokument var OECD rapporten *Education and the economy in a changing society* (1989). Rapporten kritiserte det svake eller manglande sambandet mellom utdanning og økonomi, og framheva at med framveksten av ein global kapitalisme og informasjonsteknologi var det nødvendig å styrke dette sambandet. Liknande tankar kom fram i samtidige norske dokument. Stortingsmelding nr. 43 (1988–89) *Mer kunnskap til flere* viste til at ”internasjonaliseringen av konkurransen i arbeidslivet” kravde ny kompetanse hos arbeidstokken. Med dette målet for auget innleia Arbeidarpartiet ein ny reformfase i skoleverket. Heile utdanningssektoren frå barnehage til universitet vart gjennomgått på ny. Dei viktigaste endringane som berørte vaksenopplæringa, var reformene innfor vidaregåande opplæring (reform 94) som innførte ein heilt ny struktur og lovfesta

³⁶ Jmf. Benum, 1998, s. 55 ff.

³⁷ Gooderham og Tøsse, 1996, s. 189.

³⁸ Jmf. den offentlege utgreiinga om frivillige organisasjonar (Korvaldutvalet) som resulterte i NOU 1988:17.

skolerett for 16-19 åringane. Gudmund Hernes, den sentrale strategen i reformarbeidet, uttrykte programmet slik at det gjaldt å få ”nok kompetanse ut av befolkningens talent”. Med kompetanse meinte dei politiske dokumenta ikkje berre kunnskapar, men også haldningar, ferdigheiter, sosiale evner og evne til å lære, analysere og bruke kunnskap i nye samanhengar.³⁹ Den nye begrepsbruken innevarsla ei meir økonomisk motivering for vaksenopplæringa og minner om argumenta i St. prp. 92 i 1965. Kompetanseutvikling skulle løyse behova for omstilling og fleksibilitet og skape grunnlaget for ny verksemd og full sysselsetting. Som i 1960-åra medførte dette igjen eit begrepskifte, denne gongen frå vaksenopplæring til kompetanseutvikling og etter- og vidareutdanning. I den utdanningspolitiske diskursen vart desse nytta om kvarandre som likeverdige begrep med om lag same meiningsinnhald.⁴⁰

Sjølve reformarbeidet for vaksenopplæringa kom med kompetansereforma som Stortinget vedtok i byrjinga av 1999. Denne var førebudd i noen år, og initiativet kom først frå LO som lanserte ein handlingsplan for etter- og vidareutdanning i 1995, og deretter frå stortingsrepresentant Øystein Djupedal som tok opp spørsmålet om permisjonsrett for utdanning. Regjeringa valde å få ei grundig offentleg utgreiing av heile spørsmålet om etter- og vidareutdanning, og innstillinga frå Buerutvalet (NOU 1997:25) danna så grunnlaget for Kompetansereforma. Utvalet tok utgangspunkt i arbeids- og næringslivet sitt behov for kompetanse og var slik verken ei utdanningsreform for heile vaksenopplæringsfeltet eller ei velferdsreform, men lansert som ei arbeidslivsreform. Ho hadde to pilarar. Den eine heitte *Ny kompetanse* og var direkte retta mot næringslivet og skulle utvikle marknaden for etter- og vidareutdanning. Staten kom her inn med betydeleg støtte til eit kompetanseutviklingsprogram (KUP), som i røynda var den første store statlege satsinga på opplæring i arbeidslivet.⁴¹ I tillegg fekk arbeidstakarane lovfesta rett til utdanningspermisjon.

Den andre pilaren heitte *Ny sjanse* og sikta mot at alle skulle få høve til å fullføre ei grunnutdanning opp til vidaregåande skoles nivå. Retten til slik utdanning vart og lovfesta. Denne satsinga involverte i første rekkje det offentlege skoleverket. Men økonomisk støtte til grunnutdanning, har vore langt mindre enn til KUP og dreia seg stort sett om løyvingar til utviklingsprosjekt, kartlegging og betringar av låneordningar,.

I denne fasen vart globaliseringa den viktige ytre rammefaktoren for kunnskapspolitikken. Evne til å skaffe seg ny kunnskap, altså omstillingskompetanse, stod fram som det strategisk viktige på den globale marknaden. Den nye kompetansepolitikken har fleire karakteristiske trekk.

For det første kom globaliseringsargumentet til å skifte tyngdepunktet i vaksenopplæringa frå det individuelle til det nasjonale nivået. Medan målet i lova av 1976 var å hjelpe ”den enkelte til et mer meningsfylt liv”, var det viktige i 1990-åra å hevde Norge i den internasjonale konkurransen.

³⁹ Sjå m.a. NOU 1991:4. Praktisk tala alle utdanningspolitiske dokument på 1980 og 90-talet drøfta kompetansebegrepet. Jmf. Tøsse, 2000b.

⁴⁰ NOU 1993:6, vedlegg 6.

⁴¹ Tidlegare kan vi berre rekne tilskotta til tillitsmannsopplæring og små tilskott til bedriftsopplæring som direkte støtte til arbeidslivsopplæring.

For det andre tydde denne politikken det endelege gjennombrøtet for den lenge internasjonalt observerte *vocational trend* innafor vaksenopplæringa. OECD rapporten i 1989 framheva at utdanning omfatta noe meir enn skolegang, og den yrkesretta trenden gjorde arbeidsplassen til ein sentral læringsarena. På denne arenaen tala ein i tråd med den nye pedagogiske begrepsbruken ikkje om utdanning, men om læring. Der fekk ein utvikla realkompetanse, og Kompetansereforma gjorde det til ei prosjektoppgåve å finne eit system for å kunne verdsette den reelle kompetansen. Med Kompetansereforma ser vi at arbeidslivet tek herredømmet over vaksenopplæringa. I 2001 var tida overmoden for at også departementsavdelinga som styrte med vaksenopplæringa, skifta namn til *Avdeling for kompetanse og arbeidsliv*.⁴² ”Navneendringen skjer for å profilere en av avdelingens kjerneoppaver i tiden fremover”, forklarte departementet i ei informasjonsbrosjyre.

For det tredje er denne fasen prega av ein diskurs med vekt på fellesinteressene og felleskulturen. Desse begrepa var sentrale pilarar i Hernes sin både-og politikk, og som t.d. statsråd Sivertsen før han, framheva Hernes samhengane mellom individuelle og samfunnsmessige mål og mellom økonomisk og personleg utvikling. Både i Kompetansereforma og samtidige dokument frå EU går det igjen ein argumentasjon om at samfunn, næringsliv og individ har felles interesser i kompetanseutvikling som middel til å styrke konkurranseevne, ”employability”, ”adaptability” og ”marketability”.⁴³ St. melding nr. 42 (1997–98) om kompetansereforma la til grunn både ”arbeidslivets og samfunnets behov” og ”det enkelte individs behov for kompetanse og personlig utvikling”.

I samheng med denne retorikken omkring fellesinteressene følgjer for det fjerde eit krav om at alle partar - individ, bedrifter og staten - skal vere med i finansieringa. Partnerskap har vorte det nye begrepet for dette, og synest dels å kunne avløyse det tidlegare sosialdemokratiske begrepet solidaritet. For Kompetansereforma vart køyrt fram som eit sosialdemokratiske prosjekt som skal styrke arbeidstakaren sitt herredømme over det viktigaste produksjonsmiddelet, eins eigen kompetanse. Samtidig er reforma akseptert som eit liberalistisk prosjekt, fordi ho harmonerer med tankegangen om å endre tilskottspolitikken frå ei tilbydarstyrt til ei brukarstyrt vaksenopplæring og utvikle behovstilpassa og individuelt skreddarsydde tilbod som gjer individet ansvarleg for eiga læring. Dette siste pedagogiske honnørbegrepet har så kome inn i filosofien om den tredje veg, som noen av talspersonane for Kompetansereforma synest å vere inspirert av. Som Giddens uttrykker det, finst ingen rettar utan ansvar, og han formulerer det offentleg ansvaret slik at regjeringa skal ha ei regulerande rolle og først og fremst vere ein ”facilitator, providing resources for citizens to assume responsibility for the consequences of what they do”.⁴⁴ Dette synet pregar også det utdanningsprogrammet for medlemslanda som EU utforma i 2000. Gjennomføring av livslang læringa, heitte det her, vil vere avhengig ikkje minst av ”individuals themselves, who, in the last instance, are responsible for pursuing their own learning”.⁴⁵ Slik kan vi seie at livslang læring har

⁴² Tidlegare på 90-talet hadde begrepet folkeopplysning blitt lagt vekk da *Avdeling for vaksenopplæring og folkeopplysning* skifta namn til *Avdeling for vaksenopplæring og utdanningsfinansiering*.

⁴³ EU, 2000, s. 5.

⁴⁴ Giddens, 2000, s. 165.

⁴⁵ EU, 2000, s. 5.

løypt lina ut frå å vere sivilsamfunnet sitt prosjekt, til eit statleg prosjekt i 1960- og 70-åra, og frå 1990-åra eit individuelt prosjekt.

Eit femte trekk er den skjulte utviklingstvungen som ligg i den globale utfordringa og fokuset på kompetanseutvikling. Denne tvungen gjeld ikkje berre dei arbeidslause som er tilvist å ta AMO-kurs, men generelt mange arbeidstakarar som møter auka krav om kvalifisering og rekvalifisering for endra oppgåver og funksjonar. Vaksenopplæring har endra karakter frå å vere ein frivillig aktivitet til å bli eit krav som ingen kan dra seg unna.⁴⁶ Medan idealet var, og framleis er sjølvstyring, er i praksis mye av opplæringa ytre- eller andrestyrt. Vi ser også av studiar over deltaking ein tendens til at meir av vaksenopplæringa er både betalt og arrangert av arbeidsgivar.

Eit sjetste trekk i denne fasen er så at marknaden har styrkt stillinga si. Situasjonen i Norge er neppe ulik den svenske der Lena Lindgren hevdar at folkbildningsorganisasjonane tar bedriften som ideal og agerer som regelrette føretak. Resultatet har blitt, påpeikar Lindgren, profesjonalisering, kommersialisering, auka oppdragsverksemd og at ”företaksmesig tänkande” har spreidd seg.⁴⁷ Langt på veg same konklusjon kan vi trekke av det nordiske prosjektet *Arbeidsliv og folkeopplysning*. Organisasjonane stod fram som ordinære kurstilbydarar overfor arbeidslivet, og samhandlingane hadde preg av marknadsrelasjon, hevdar Ingmunn Eidskrem i denne rapporten.⁴⁸

Men utviklinga er full av paradoks, framhevar den engelske forskaren Peter Jarvis. Den tredje veg som kan synast inspirert av ny-liberal ideologi, harmonerer også med ein Kantiansk filosofi om å myndiggjere individet og det radikale kravet frå 1970-åra om *empowerment*. Marknaden som definerer borgaren som kunde, gir også individet makt, nettopp i eigenskap av kunde som marknaden må føye seg etter. Den nyliberale diskursen om brukarstyring og behovstilpassing harmonerer med dei vaksenpedagogiske ideala om deltakarstyring. Sjølvstyring, som ikkje minst var arbeidarrørsla sitt ideal i opplysningsarbeidet, inneber også ansvar for eiga læring. Paradoksalt nok, trekkjer Peter Jarvis fram, har marknaden verkeleggjort den utviklinga folkeopplysarar og vaksenutdanningslærar har streva mot.⁴⁹

Det er også diskutabelt i kva grad marknaden har overtatt vaksenopplæringa. Det er lett å peike på ein auke av private og heilt kommersielle tilbydarar. Men nettopp i Kompetansereforma ser vi eit sterkt statleg engasjement og styringsvilje som førte til nye lover og auka støtte. Vaksenopplæringsbudsjettet totalt har fått ein stor vekst og har blitt dobla mellom 1997 og 2002. Men største auken har gått til grupper med særskilde behov for opplæring, nemleg innvandrarar. Etter 2000 har 60 prosent av budsjettet gått til norskopplæring for innvandrarar.

⁴⁶ Ein interessant studie om haldningar arbeidslause har til vaksenopplæring er gjort av Sam Paldanius (*Ointressets rationalitet*, 2002) i Sverige. Han viser til korleis manglande tru til eigen jobbmoglegheit og mistillit til at styresmaktene kan hjelpe, utviklar ei form for rasjonell likesæle og ei framandgjerig overfor andre menneske og ”det normale”. Ein eldre studie i England (Paul Willis: *Learning to labour*, 1977) viser også korleis personar frå arbeidarklassen søker tilflukt i ein klassekultur eller arbeidar-kollektiv og vegrar seg mot å ta utdanning.

⁴⁷ Göteborgsposten 20.05.01.

⁴⁸ Nordisk ministerråd: *Arbeidsliv og folkeopplysning*, 1999. Jmf. også Tøsse, 2001.

⁴⁹ Jarvis, 1998.

Studieforbunda og organisasjonane har ikkje fått noen særskilt rolle i kompetanse-reforma, men er inviterte til å delta. Dei politiske målsettingane for desse er i første rekkje knytte til mulegheitene det sivile samfunnet har for å motverke marginalisering og passivitet i forhold til å delta i demokratiske prosessar. Eit satsingsområde for reforma er kalla folkeopplysning og demokratisk deltaking, og gjenspeglar ei ny-orientering i Europa tilbake til aktivt medborgarskap som mål for utdanningspolitikken. I 1998 lanserte EU eit program *Learning for active citizenship*, og proklamerte i 2000 tre likeverdige mål, "the development of citizenship, social cohesion and employment".⁵⁰ Men samanhengen mellom desse måla var og klar, for sysselsetting (*employability*) og grunnleggjande kunnskapar (*basic skills*) er nettopp framheva som sjølvve nøkkelen til aktiv deltaking i samfunnet. Både desse og dei norske dokumenta legg da vekt på at sivilsamfunnet (organisasjonane) har ei viktig rolle i utdanningssamfunnet, ikkje som eit vern mot både stat og marknad, slik ein tenkte før,⁵¹ men som partner i velferds-politikken, i utdanninga av gode og demokratiske medborgarar og til å styrke sosial integrasjon av alle grupper. Slik kan vi seie at folkeopplysning og dei kulturelle sidene ved vaksenopplæringa framleis er attverande element. Men ein rimeleg påstand ut frå det som er nemnd ovanfor, er at den styrkte stillinga til marknaden har skjedd på kostnad av det sivile samfunnet.

Som følge av "kompetanseutviklingens jernlov" er det ikkje uventa at deltakinga har auka og dreia mot yrkesretta kurs. Ei undersøking i 1999 viste at i løpet av tre år (1996-99) hadde 60 prosent av vaksne i alderen 16-79 år deltatt i yrkesretta opplæring, og totalt kom deltakinga opp i 70 prosent.⁵² Årleg vil det seie, slik den internasjonale Adult Literacy Survey (IALS) undersøkinga (1994-98) gav som resultat, at om lag halvparten av vaksne under pensjonsalderen deltar i vaksenopplæring. Det har blitt liten skilnad mellom menn og kvinner, men framleis var deltakinga svært skeivfordelt etter utdanningsnivå. Medan 25 prosent av dei med mindre enn vidaregåande skole deltok, var deltakarprosenten 65 prosent for dei med høgre utdanning (tertiary). Sysselsette personar deltok langt meir enn personar utan lønna arbeid, og deltakinga auka med bedriftsstorleik.⁵³ Undersøkingane i 1990-åra viste også at som før deltok eldre minst, men nedgangen sette inn seinare enn før, dvs. først frå 50-årsalderen.

Fordelinga mellom privat finansiering, arbeidsgivarfinansiering og offentleg finansiering er ukjend. Men IALS-undersøkinga viste at til høgre utdanning ein hadde, til meir var utdanninga finansierte av det offentlege. Men arbeidsgivaren var med på å finansiere vel 85 prosent av alle vaksenopplæringskursane i slutten av 90-åra. Det rimar bra med overslaget i NOU 1997:25 at næringslivet investerer mellom 12 og 18 milliardar kroner i opplæringstiltak, noe som er om lag fem gonger meir enn den samtidige offentlege støtta til vaksenopplæring og kompetanseutvikling. Også det gir grunn til å hevde at utviklinga i denne fasen har lagt vaksenopplæringa under arbeidslivets herredømme.

⁵⁰ EU, 1998; EU, 2000, s. 6.

⁵¹ Jmf. Benum, 1998, s. 117.

⁵² Skaalvik, Finbak og Ljosland, 2000.

⁵³ Tuinjmans og Hellström (red.), 2001, Annex C.

Men trass i den sterke auken av yrkesrelatert vaksenopplæring, er det ikkje sikkert at det absolutte talet i deltakarar på kurs som kan karakteriserast som allmenndannande, kultur-, hobby- eller fritidsorientert har endra seg mye dei siste tiåra. Vi kan slå fast at den totale deltakinga i kurs som studieforbunda og opplysningsorganisasjonane arrangerer, har minka frå 900.000 omkring 1980 og ned mot 600.000 tjuge år seinare. Men ser vi på emnefordelinga, er det framleis mange såkalla kulturberande kurs att i marknaden. Rekrutteringsstudiane i 1990-åra viste at omlag like stor prosent deltok i slike ikkje-yrkesretta kurs som i slutten av 1970-åra.⁵⁴

⁵⁴ Som vist i kap 45 er undersøkingane ikkje heilt samanliknbare pga. at dei måler deltaking over ulike tidsperiode, og kategoriseringane kan og ha endra seg. Konklusjonen her er såleis ei grov tolking av resultatane.

LITTERATUR OG KJELDER

Komit innstillinger (NOU og andre offentlege innstillinger)

Tilråding um arbeidet for fremjing av folkeopplysning (1934). Avgjeve av Kyrkjedepartementets folkeopplysningsnemnd.

Innstilling om Organisering av og støtte til det frivillige opplysnings – og kulturarbeid, avgitt 13. juli 1960 (Gran Andresen komiteen).

Brevskoleutvalet (1969). *Innstilling om statsstøtte til brevundervisning*. Trykt som vedlegg til St. meld. 118 (1972–73). Om statstilskott til brevundervisning.

Innstilling om videreutdanning for artianere m.v. (Ottosen-komiteen)

Innstilling 1, avgitt 20. juni 1966.

Innstilling 2, avgitt 20. juni 1967.

Innstilling 3, avgitt 15. mars 1968.

Innstilling 4, avgitt 3. juli 1969.

Innstilling 5, avgitt 2. september 1970.

NOU 1972:41 *Vaksenopplæring for alle*.

NOU 1976:28 *Levekårsundersøkelsen*.

NOU 1976:39 *Folkehøgskolens stilling i skoleverket*.

NOU 1976:46. *Utdanning og ulikhet*.

NOU 1985:26 *Dokumentasjon av kunnskaper og ferdigheter*.

NOU 1986:23 *Livslang læring*.

NOU 1988:28 *Med viten og vilje*.

NOU 1991:4 *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*.

NOU 1992:26 *En nasjonal strategi for økt sysselsetting i 1990-årene*.

NOU 1993:6 *Aktiv arbeidsmarkedspolitikk*.

NOU 1996:22 *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*.

NOU 1996:23 *Konkurrans, kompetanse og miljø. Næringspolitiske hovedstrategier*.

NOU 1997:25 *Ny kompetanse*.

NOU 2001:16 *Frihet til mangfold*.

Stortingsforhandlingane

St. forh. 1851, bind 2.

St. prp. nr. 1 1945-2003.

St. prp. nr. 2, 1945-46.

Ot. prp. nr. 36 (1948). *Om lov om brevskoler*.

St. prp. nr. 1. Tillegg nr. 17 (1949). *Om stønad til organisert ungdomsarbeid og tiltak for fritidskultur*.

St. prp. nr. 92 (1964–65). *Om voksenopplæring*.

Innst. S. nr. 283 om St. prp. nr. 92.

St. forh. 1964–65, 7c. Debatten i Stortinget 12. juni 1965 om St. prp. 92.

- St. meld. nr. 98 (1964–65). *Om ekstraordinær yrkesopplæring for voksne som ledd i arbeidsmarkedspolitikken.*
- St. meld. nr. 45 (1968–69). *Om arbeidsmarkedspolitikken.*
- St. meld. nr. 84 (1970–71). *Om undervisning i radio og fjernsyn m.v.*
- Innst. nr. 117 (1971–72) om St. meld. nr. 84.
- St. meld. nr. 118 (1972–73). *Om statstilskott til brevundervisning.*
- Innst. S. nr. 173 (1973–74) om St. meld. nr. 118.
- St. forh. 1973–74, 7b. Debatten i Stortinget om St. meld. nr. 118, 7. mars, 1974.
- St. prp. nr. 150 (1971–72). *Om oppretting av et Norsk voksenpedagogisk institutt.*
- St. prp. nr. 68 (1972–73). Tillegg til St. prp. nr. 150 (1971–72) om oppretting av et Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Innst. S. nr. 211 (1972–73) om St. prp. nr. 150 og St. prp. nr. 68.
- St. forh. 1972–73, 7c. Debatten i Stortinget om Innst. S. nr. 211.
- St. meld. Nr. 8 (1973–74). *Om organisering og finansiering av kulturarbeid.*
- St. meld. nr. 52 (1973–74). *Ny kulturpolitikk.*
- St. prp. nr. 67 (1974–75). *Om opprettelsen av Norsk voksenpedagogisk institutt og om plassering av instituttet.*
- St. meld. nr. 17 (1974–75). *Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning.*
- Innst. S. nr. 272 (1974–75) om St. meld. nr. 17.
- St. prp. nr. 139 (1975–76). *Om fjernundervisning.*
- Innst. O. nr. 34 (1979–80). (Om lovendringsforslag til § 8 i Lov om vaksenopplæring).
- Ot. prp. nr. 7 (1975–76). *Om lov om voksenopplæring.*
- Innst. O. nr. 46 (1975–76) om St. prp. nr. 7.
- St. forh. 1975–76, 8. Debatten i Odelstinget og Lagtinget om St. prp. nr. 7.
- St. meld. nr. 45 (1980–81). *Utdanning og arbeid.*
- Innst. S. nr. 247 (1980–81) om St. meld. nr. 45.
- St. forh. 1980–81, 7c. Debatten i stortinget om St. meld. nr. 45, 18. mai, 1981.
- St. meld. nr. 72 (1980–81). *Om lov om voksenopplæring.*
- Innst. S. nr. 327 (1980–81) om St. meld. nr. 72.
- St. forh. 1980–81, 7c. Debatten i Stortinget 4. juni 1981 om St. meld. nr. 72.
- St. meld. nr. 85 (1982–83). *Om sysselsettingen og arbeidsmarkedspolitikken.*
- St. meld. nr. 38 (1983–84). *Om nytt tilskuddssystem for brevundervisning.*
- St. meld. nr. 43 (1984–85). *Om voksenopplæring. En del prinsipielle spørsmål og prioriteringer.*
- Innst. S. nr. 280 (1984–85) om St. meld. nr. 43.
- St. forh. 1984–85, 7c. Debatten i Stortinget 17. juni 1985 om St. meld. 43.
- St. meld. nr. 43 (1988–89). *Mer kunnskap til flere.*
- Innst. S. nr. 267 (1988–89) om St. meld. nr. 43.
- Ot. prp. nr. 46 (1990–91). *Om lov om endringer i lov 28. mai 1976 nr. 35 om voksenopplæring.*
- Innst. O. nr. 1 (1991–92) om Ot. prp. nr. 46.
- St. forh. 1991–92, 8. Debatten i Odelstinget 10. okt. 1991 om Innst. O, nr. 1.
- St. meld. nr. 33 (1991–92). *Kunnskap og kyndighet.*
- St. meld. nr. 23 (1992–93). *Om forholdet mellom staten og kommunene.*
- Dokument nr. 8:71 (1994–95).
- Innst. S. nr. 133 (1995–96).

St. meld. nr. 51 (1995-96). *Om folkehøgskolen og utdanningssamfunnet*.
St. meld. nr. 42 (1997-98). *Kompetansereformen*.
Innst. S. nr. 78 (1998-99) om St. meld. nr. 42.
St. forh. 1998-99, 7b. Debatten i Stortinget, 19. januar 1999, om kompetansereforma.

Departement

KUF: Rapport fra regelverktvalget (2000).

Norges offisielle statistikk

Arbeidsmiljø 1980. Rapport 82/4.
Arbeidsmiljø 1989.
Arbeidsmiljø 1993.
Sosialt utsyn 1980, 1983.
Statistisk årbok 1987-1996.
Levekårsundersøkelsen 1980.
Levekårsundersøkelsen 1983.
Levekårsundersøkelsen 1987.
Levekårsundersøkelsen 1991.
Levekårsundersøkelsen 1995.
Voksenopplæring 1969-1974.
Utdanningsstatistikk. Voksenopplæring 1974/75-1984/85.
Vaksenopplæringsstatistikk 1986-90 (SU nr. 39, 1988; SU nr. 45, 1989, SU nr. 36, 1990 og SU nr. 30, 1991).
Aktuell utdanningsstatistikk 1998-2003

Anna statistikk

KUF (1992). *Hva er voksenopplæring?*
Voksenopplæring i Norge – omfang og ressurser. Utgitt av KUF 1994, 1995, 1996 og 1997

Tidsskrift og aviser, utvalde nummer eller årgangar

Aftenbladet.
AOF-nytt, 1971-77.
Arbeider-Avisa.
Arbeiderbladet.
Arbeidervennen.
Arbeider-Ungdommen, 1929-39.
Bodstikka, 1913-1916 (framhald som Norsk Ungdom.)
Bok og Bibliotek, 1934-1955.
Christiania-Posten.
CV, 1998- (framhald av Studienytt).
Den norske folkeskole.
Det 20de århundre, 1901-40.
Faklen 1945-46
Fakkelen 1979-82 (framhald av AOF-nytt).
Folkehøgskolen 1973- (framhald av Høgskulebladet).
Folkevennen 1852-1900.

For folkeopplysning 1924–33.
FU-nytt 1975–1992.
Fridom, 1938–40 (utgitt av Sosialistisk skolelag).
Frilynt folkehøgskole, 1992-
Gnisten.
Høgskulebladet, 1904-72.
Kamp og kultur, 1933–38.
Klassekampen, 1909–23.
Kontakt.
Kristen folkehøgskole
Les og lær 1946-48 (framhald av Faklen).
Meddelsesbladet (utgitt av LO), 1917-39.
Morgenbladet
Mot Dag, 1922–36.
Nordisk tidsskrift for voksenopplæring (framhald av Tidsskrift for voksenopplæring).
Norsk Ungdom, 1916–1940 (framhald av Bodstikka).
Ny Tid.
Nøkkelen, 1980-.
Oplandenes Avis, 1873–74.
Skolen for folket (utgitt av Sosialistisk skolelag).
Social-Demokraten.
Studienytt, 1952–97.
Symra, 1902–03.
Tidsskrift for voksenopplæring, 1966-78.
Ungdom, 1896-1901.
Unge Skud, 1893–99.
Unglyden, 1899-1907 (framhald av Unge Skud).

Selskapet for folkeopplysningens fremme

Forhandlingsprotokoll. 1851–1900. Privatarkiv nr. 78 i Rksarkivet.

Kjelder om arbeidaropplysning

I Arbeiderbevegelsens arkiv i Oslo:

Det norske arbeidarparti

Aktuelle arbeidsoppgaver for DNA, 1937.

Beretningar.

Landsmøteprotokollar.

Lover, program og retningsliner.

Sprog og andre kulturspørsmål, 1933.

Et kulturprogram til debatt, 1959.

Norges socialdemokratiske ungdomsforbund og Arbeidernes ungdomsfylking

Beretninger 1904–1921.

Beretninger og regnskaper 1927–54.

Landsmøteprotokoller.

Landsorganisasjonen i Norge (LO)

Kongressprotokoller, 1917–38.

I Arbeiderbevegelsens arkiv i Trondheim:

Arbeiderlaget Karl Marx. Protokollar, 1927–38.

Gnisten, handskriven avis for losje Samhold 1912–14.

Den sosialistiske dagskolen for Trondheim, 1931–37.

Trondhjems sosialdemokratiske arbeiderparti. Protokoll 1893–1901.

Opplysningsorganisasjonar og studieforbund

Årsmeldingar frå Samnemnda for studiearbeid/Voksenopplæringsforbundet

Politikk, pedagogikk - & pengar. Vaksenopplæring i organisasjonane (1980). Innstilling frå Grønneflåta-utvalet, nedsett av Samnemnda.

Bygdefolkets opplysningsnemnd i Norges Bondelags arkiv.

AOF

Arbeiderorganisasjonenes opplysningsvirksomhet i Oslo 1930 - 31. Beretning 1931.

Beretningar, 1932 – 38 og årsmeldingar etter 1945.

Agitasjon og propaganda. Håndbok for tillitsmenn i de norske arbeiderorganisasjoner, 1934.

Opplysnings-Arbeidet, 1928-32.

Opplysningsbladet. Meddelelsesblad for AOF.

Opplysningsvirksomheten i arbeiderbevegelsen. Målet og midlene for studiearbeidet, 1931.

Opplysningsvirksomheten i arbeiderbevegelsen, 1935.

Opplysningsvirksomheten i arbeiderbevegelsen, 1936.

Studieveiledninger og studieplaner, 1932–38.

Gjenreisingsproblemer. En materialsamling. Utgitt av AOF, 1946.

Noregs ungdomslag

Årsmeldingar. Meldingar om verksemda 1896-1906 er trykt i årsmeldinga 1906–07.

Årsmeldingane 1906–16 er trykt særskilt. Frå 1916 til 1940 er årsmeldingane trykte i Norsk ungdom. Frå 1970-åra finst særskilt trykte årsmeldingar.

Litteratur

Abercombie, Nicholas, Stephen Hill & Bryan S. Turner (1990). *The Dominant Ideology Thesis*. London: George Allen & Unwin.

Abrahamsson, Kenneth (1996). Concepts, organization and current trends of lifelong education in Sweden. I R. Edwards, A. Hanson & P. Raggatt. *Boundaries of Adult Learning*. London: Routledge.

Akerlie, Olav (2001). *Frilynt folkehøgskole 1864–2001*. Oslo: Norsk folkehøgskolelag.

Almenningen, Olaf (red.) (1981). *Målpolitiske artiklar*. Oslo: Noregs Boklag.

Almenningen, Olaf (1984). *Målstrev og målvokster 1905-13. Organisering, ideologi og arbeidsoppgåver*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Althusser, Louis (1971). *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Monthly Review Press.
- Amdam, Rolv Petter (1985). *Den organiserte jordbrukspatriotismen 1769–1790*. Hovudoppgåve i historie, Universitetet i Oslo.
- Amdam, Rolv Petter og Ove Bjarnar (1989). *En bedrift i norsk skole. NKS og fjernundervisningen i Norge 1914–1989*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Amdam, Rolv Petter (1990). *NKS og framveksten av utdanningens blandingssystem*. Rapport 1990-305-1 frå BIs forskningscenter. Utgitt av Handelshøyskolen BI.
- Anderssen, Otto (1914). Norges høiere skolevæsen 1814-1914. I *Kirke- og undervisningsdepartementets jubilæumsskrifter 1914, 2*. Kristiania: J. M. Stenersen Forlag.
- Andresen, Anton Fredrik (1994). *Opplysningsideer, nyhumanisme og nasjonalisme i de første årene etter 1814*. KULTs skriftserie nr. 26/Nasjonal identitet nr. 3. Oslo: Norges forskningsråd.
- Anker, Ella (1939). Sagatun folkehøiskole, Herman Anker og Ole Arvesen. I *Den norske folkehøgskulen 1864–1939*. Trondheim: Noregs høgskulelærlag.
- AOF-foreningen i Trondheim gjennom 25 år (1978).
- Arbeidsdelingen i voksenopplæringen (1971). Et arbeidsdokument fra Voksenopplæringsrådet. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arbejdsliv og folkeoplysning (1999). København: Nordisk Ministerråd. (TemaNord 1999:564.)
- Armstrong, Paul F. (1988). L'ordine Nuovo: The legacy of Antonio Gramsci and the education of adults. I *International Journal of Lifelong Education*, nr. 4.
- Arv og ansvar. *Den kristelege ungdomsskolen 1893-1968* (1968). Utgitt av Noregs ungdomsskulelærlag.
- Arvesen, Ole (1864). Er folkelige høiskolen ønskelige? I *Kirkeligt Folkeblad*, opptrykt som artikkelserie i *Høgskulebladet*, 1914, s. 197–279.
- Arvidson, Lars (1985). *Folkbildning i rörelse*. Malmö: Liber Förlag.
- Arvidson, Lars (1991). *Folkbildning och självuppfostran. En analys av Oscar Olssons idéer og bildningssyn*. Tiden Förlag.
- Arvidson, Lars (1996). *Cirklar i rörelse*. Linköping: Mimer.
- Arvidson, Lars (1998). *Rett kurs uten statlig styring*. Folkeuniversitetets 50-års jubileumsbok.
- Asphaug, Halfdan (1951). Ungdomsskolen – og dei tre greinene – og stat og fylke. I K. Nygård (red.) *Frå amtsskole til folkehøgskole. 75-årsskrift for fylkesskolen i Norge*. Trondheim: Noregs fylkesskulelærlag.
- Bakken, Jon (1973). Pedagogisk materialisme og pedagogisk formalisme i norsk folkeskole i vårt århundre. I *Pedagogisk periferi – noen sentrale problemer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bates, Tony (1979). *Appropriate media and methods for distance education in Norway*. ELAB report STF44 A79131, Sintef, Norges tekniske høgskole.
- Benum, Edgeir (1998). *Overflod og fremtidsfrykt 1970-*. Bind 12 av Aschehougs Norges historie.
- Bergsgård, Arne (1951). Skipinga av amtsskulane. I K. Nygård (red.) *Frå amtsskole til folkehøgskole. 75-årsskrift for fylkesskolen i Norge*. Trondheim: Noregs fylkesskulelærlag.

- Bergset, Vidar (1984). *I tru og teneste. Ungdomsskulelærlarlaget/Norges Kristelege Folkehøgskolelag 1914–1984*. Oslo: Norges Kristelege Folkehøgskolelag.
- Bergstedt, Bosse (1995). *Den gåtfulla människan. En tolkning av N.F.S. Grundtvigs text "Om Mennesket i Verden"*. Paper til Forskning i Norden, NFA, Göteborg, 31. mai–2. juni.
- Bergstedt, Bosse og Staffan Larsson (1995). *Om folkbildningens innebörder*. Linköping: Mimer.
- Berntsen, Harald (1989). *Sørmarka. Fagorganisasjonens høyskole 1939–1989*. Oslo: Tiden.
- Bjerkaker, Sturla (1994). Andre del i Sturla Bjerkaker, Per Inge Båtnes og Sigvart Tøsse: *Folkeopplysning – fundament og framtid*. Oslo: Voksenopplæringsforbundet.
- Bjerkaker, Sturla (2001). *Voksnes læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørklund, Oddvar (1970). *Marcus Thrane – sosialistleder i et u-land*. Oslo: Tiden.
- Bjørndal, Bjarne (1964). *Frå formaldanning til allmenndanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnson, Øyvind (1990). *På klassekampens grunn. Arbeiderbevegelsens historie i Norge*, bd. 2. Oslo: Tiden.
- Bondebjerg, Ib og Olav Harsløf (red.) (1979). *Arbejderkultur 1924–48*. København: Medusa.
- Bondeungdomslaget i Oslo (1989). *"Og byen er vår bror..."*. *Bondeungdomslaget i Oslo 1899–1989*. Oslo: Noregs Boklag/Det Norske Samlaget.
- Borish, Steven (1993). The use of Erikson's Psycho-Social Moratorium as a Research Tool in the Study of Scandinavian Folk High Schools. I *Social Change and Adult Education Research*. Copenhagen.
- Bourdieu, Pierre and Jean-Claude Passeron (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bowles, S and H. Gintis (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational reform and the Contradiction of Economics Life*. New York: Basic Books.
- Boyesen, Einar (1964). *Norsk korrespondanseskole gjennom 50 år, 1914–1964*. Oslo: NKS.
- Bratholm, B., T. Harbo og H. Jarning (1994). *Brokker til en faghistorie. Pedagogikk som studiefag og forskningsfelt*. Rapport nr. 12 frå Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Bremer, Jenny Katrine (2000). *Kompetansereformens diskurs – Kunnskap til dannelse eller effektivitet?* Hovudoppgåve i pedagogikk, NTNU.
- Broadly, Donald (1991). *Sociologi och Epistemologi*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bruun, Christopher (1898). *Folkelige Grundtanker*. Christiania: Cammermeyer (3. opplag).
- Bull, Edvard (1968). *Norsk fagbevegelse*. Oslo: Tiden.
- Bull, Edvard (1975). Fra bøndenes og husmennenes samfunn til den organiserte kapitalisme. I *Makt og motiv. Et festskrift til Jens Arup Seip*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bull, Edvard (1982). *Norsk arbeiderbevegelse i krise*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Bull, Edvard (1985). *Arbeiderklassen blir til*. Arbeiderbevegelsens historie i Norge, bd. 1. Oslo: Tiden
- Burke, Peter (1994). *Popular culture in early modern Europe*. Scholar Press.

- Byberg, Lis (1998). *Biskopen, bøndene og bøkene*. Høgskolen i Oslo rapport 1998 nr. 15.
- Carnoy, Martin (1982). Education, Economy and the State. I W. Apple (ed.). *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London: Roulledge & Kegan Paul.
- Christiansen, Haakon Odd (1984). Aktivt kulturarbeid i 125 år. I Per Fuglum (red.). *125 år for Alles Vel. Det norske totalavholdsselskap 1859–1984*. Oslo: Det norske totalavholdsselskap.
- Christophersen, H. O. (1959). *Marcus Jacob Monrad. Et blad av norsk dannelses historie i det 19. århundre*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Christophersen, H. O. (1979). *Eilert Sundt. En dikter i kjensgjerninger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. (Optrykk av 1. utg. 1962.)
- Coben, Diana (1994). *Antonio Gramsci and the education of adults*. Paper til ESREA seminar Adult education and social change, Lahti, Finland, august 1994.
- Colletta, N. J. (1996) Formal, Nonformal, and Informal Education. I Albert C. Tuijnman (ed.) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Pergamon.
- Cooke, Anthony (2000). *Samuel Smiles and the ideology of self help*. Paper til VIII International Conference in the History of Adult Education, Pécs, 20–24. August.
- Dagre, Tor (1985). *Korstog for folkehelsen. Nasjonalforeningen for folkehelsen 1910–1985*.
- Dahl, Hans Fredrik (1975). *Hallo-Hallo! Kringkastingen i Norge 1920–1940*. Oslo: J. W. Cappelens forlag A.S.
- Dahl, Helge (1965). *Niels Treschow – en pedagogisk tenker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, Ottar (1986). *Problemer i historisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, Ottar (1993). Forklaring og fortelling i historievitenskapen. I *Historisk tidsskrift*, nr. 1.
- Dale, Roger (1982).
- Dalin, Åke (1974) (red.) *Voksenopplæring i fremtiden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Den 3. nordiske breviskonferanse*, Voksenåsen 12.–14. juni 1975. Trykt rapport.
- Diesen, Anders (1995). *Eit hugtakande læremiddel? Undervisningsfilmen i norsk skole*. Institutt for drama, film og teater, Universitetet i Trondheim. Dr.avhandling.
- Dokka, Hans-Jørgen (1967). *Fra allmueskole til folkeskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, Kjell (1974). Målsettinger og interesser i voksenopplæringen. I Åke Dalin (red.) *Voksenopplæring i fremtiden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, Kjell (1985). *Departementets lille kanarifugl eller kulturpolitikk blir til*. Utrykt manus.
- Eide, Kjell (1995a). *Økonomi og utdanningspolitikk*. Oslo: Utredningsinstituttet.
- Eide, Kjell (1995b). *OECD og norsk utdanningspolitikk*. Oslo: Utredningsinstituttet.
- Eide, Kjell (1996). Samfunnsendring og livslang læring. I Sigvart Tøsse (red.). *Fra lov – til reform*. Trondheim: NVI.
- Elias, John L. & Sharan Merriam (1980). *Philosophical foundations of adult education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Ellström, Per-Erik, Bo Davidsson og Dan Rönnqvist (1990). Kontext, kultur och verksamhet. Linköping: Universitetet i Linköping (Rapport LiU-PEK-R-152).
- Ely, Mary L (ed.) (1936). *Adult Education in Action*. New York: American Association for Adult Education.
- Engesbak, Heidi, Liv Finbak og Christin Tønseth (1998). *På rett vei, uten rett*. Trondheim: NVI.

- Entwistle, Harold (1979). *Conservative schooling for radical politics*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Eriksen, Per Oddvar (red.) (1995). *Deliberativ politikk*. Oslo: Tano Forlag.
- Ervik, Magnar (1964). *Bondeungdomslaget i Nidaros*. Trondheim.
- Eskeland, Lars (1917). *Friskt folkeliv. Ymse stykke um folkehøgskulen og anna*. Bergen: Lunde & COs Forlag.
- Espelid, Knut L. (1975). *Til medborgerens sande vel. Det nyttige Selskab 1774–1974*.
- EU (1998). *Education and Active Citizenship*. Brussels: EU.
- EU (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Brussels: EU.
- Ferrara, Alessandro (1993). *Modernity and Authenticity. A study of the Social and Ethical Thought of Jean-Jacques Rousseau*. State University of New York Press.
- Festskrift til Ungdomsskolen femti år 1893–1943* (1946).
- Fet, Jostein (1995). *Lesande bønder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Field, John (1992). Labour and Cultural Transfer: work camps in the West, 1918–39. I *Adult Education between Cultures*. Leeds Studies in Continuing Education. Cross-Cultural Studies in the Education of Adults, Number 2, The University of Leeds.
- Field, John (2000). *Lifelong Learning and the new Educational Order*. Lindon: Trentham Books.
- Fieldhouse, Roger and Associates (1997). *A history of Modern British Adult Education*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Fieldhouse, Roger (1997b). *The World Association of Adult Education 1919–1939*. Paper på Vith European research Seminar, ESREA European Research Network: Cross-cultural Influences in the History of Popular Adult Education, Akademie Arnholdshain, Frankfurt/M, Tyskland, 15.–19. September.
- Flecha, Ramón (1990). Spanish society and adult education. I *International Journal of Lifelong Education*, vol. 9, nr. 2.
- Folkelig kulturarbeid* (1958). Oslo: Universitetsforlaget.
- Folkeopplysning i 50 år* (1982). Utgitt av Samnemnda for studiarbeid og NKS-Forlaget.
- Folkeuniversitet i Hedmark 1972–1992* (1992).
- Fortun, Knut (1971): På langs gjennom lagssoga. I O.Lundanes og S. Moren (red.) *Ung i 75 år. Noregs ungdomslag 1896–1971*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Foss, Oddvar (1955). *Folkeakademiens landsforbund 50 år*. Oslo: Akademisk Forlag.
- Fossgard, Stein (1973). Vaksenopplæringa og folkehøgskolen i dag og i morgen. I *Tidsskrift for voksenopplæring*, nr. 4.
- Fossgard, Stein (1980). *I arbeid og strid for ein idé. 75 årsskrift for Norsk folkehøgskolelag – Noregs høgskulelærarlag*. Oslo: Norsk folkehøgskolelag.
- Fossgard, Stein (1984). DNT i krig og fred. I Per Fuglum (red.). *125 år for Alles Vel. Det norske totalavholdsselskap 1859–1984*. Oslo: Det norske totalavholdsselskap.
- Friedenthal-Haase, Martha (1987). N.F.S. Grundtvig and German adult education: some observations on the intercultural reception of theory. I *Studies in the Education of Adults*, no. 1.
- Friundervisningen i Trondheim 1914–1974* (1974). Redigert av Leif Kr. Tobiassen.
- Fuglerud, Gerd (1980). *Husstelskolens historie i Norge*. Oslo: Grøndahl & Søn Forlag.
- Fuglum, Per (red.). *125 år for Alles Vel. Det norske totalavholdsselskap 1859–1984* (1984). Oslo: Det norske totalavholdsselskap.
- Funderud, Olaf (1930). *Østfold folkehøiskole 1910–1930*. Oslo: Høgskolelaget.

- Furre, Berge (1991). *Vårt hundreår. Norsk historie 1905–1990*. Oslo: Samlaget.
- Furre, Ola (1989). *Sykurs eller sosialisme? Kulturpolitikk og kulturordskifte i arbeidarrørsla 1945–1960*. Hovedoppgåve ved Historisk institutt, Universitetet i Trondheim. Utrykt.
- Gadamer, Hans-Georg (1975/1999). *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.
- Garborg, Arne (1877). *Den ny-norske sprog- og Nationalitetsbevægelse*. Opptrykt av Noregs Boklag, 1982.
- Garborg, Arne (1911). *Vår nasjonale strid*. I serien ”Fyredrag åt ungdomslag”, utgitt av Noregs ungdomslag. Også trykt i *Almenningen*, 1981.
- Gent, Bastian van (1987). Government and voluntary organizations in the Netherlands: Two hundred years of adult education and information (1784–1984). I *International Journal of lifelong education*, nr. 4.
- Gerhardsen, Rolf (1959). *En fakkel ble tent. Arbeidernes kveldsskole i Oslo fra 1909 til 1959*.
- Gerhardsen, Einar (1974). *Unge år*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- Giddens, Anthony (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (2000). *The Third Way and its Critics*. Cambridge: Polity Press.
- Gilje, Nils (1987). *Hermeneutikk i vitenskapsteoretisk perspektiv*. Bergen: Senter for vitenskapsteori, Universitetet i Bergen.
- Gilje, Nils (1994). *Hans Nielsen Hauge og kapitalismens ånd*. LOS-senter Notat 9403.
- Giroux, Henry (1981). *Ideology, Culture & the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gjelten, Trygve (1971). *Østerdal Ungdomslag 1893–1968. Historisk attersyn*. Røros.
- Gjengaar, Gudmund, Jørgen Lund og Øyvind Ruch (1981). *Tillitsmannsopplæringens betydning på arbeidsplassen*. Oslo/Trondheim: AOFog NVI.
- Gjermundsen, Arne Johan (red.) (1989). *Peder Pedersen Soelvold 1799–1847*. Holla historielag.
- Goksøyr, Matti (red.) (1996). *Kropp, kultur og tippekamp. Statens idrettskontor, STUI og Idrettsavdelingen 1946–1996*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Golf, Olav (1996). *Haugebevegelse og folkeopplysning 1800–1860*. Rapport no. 6, frå Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Gooderham, Paul N. (1984). *Videregående yrkesfaglig opplæring for voksne*. Trondheim: NVI.
- Gooderham, Paul N. og Odd Nordhaug (1984). *Førstegangsutdanning for voksne*. Trondheim: NVI.
- Gooderham, Paul N. (1988). *Voksengymnaset: Utvei eller blindvei?* Trondheim: NVI.
- Gooderham, Paul N. og Jørgen Lund (1990) *Voksenopplæring uten styring (?)*. Trondheim: NVI.
- Gooderham, Paul N. og Sigvart Tøsse (1997). From philanthropy to deinstitutionalisation: The historical development of the Norwegian adult education system. I *Social change and adult education research*. University of Jyväskylä.
- Gramsci, Antonio (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. Utgitt og kommentert av Q. Hoare og G. N. Smith. London: Lawrence and Wishart.
- Gramsci, Anonio (1973). *Politikk og kultur. Artikler, opptegnelser og brev fra fengslet*. Utvalg, oversettelse til dansk og innledning ved Kjeld Østerling Nielsen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Gran, Astrid og Jørg Kvam (1993). Privatisteksamensordninger i videregående opplæring – sett som voksenopplæringsreform. I Vigdis Haugerud og Jørg Kvam (red.). *Livslang læring*. Trondheim: NVI.
- Gripsrud, Jostein (1981). "La denne vår scene bli flammen ...". *Perspektiver og praksis i og omkring sosialdemokratiets arbeiderteater ca. 1890 - 1940*. Oslo - Bergen - Tromsø: Universitetsforlaget.
- Gripsrud, Jostein (1990). *Folkeopplysningas dialektikk. Perspektiv på norskdomsrørsla og amatørteateret 1890–1940*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Groven, Gunnar (1993). *Sund den eldste folkehøgskolen i landet 1868–1993*. Steinkjer.
- Grøvik, Ivar (1954). *Sunnmøre Frilynde Ungdomssamlag gjennom 60 år*. Bergen: Boktrykk.
- Grue-Sørensen, K. (1966). *Oppdragelsens historie II*. København: Gyldendals Pædagogiske bibliotek.
- Grundtvigs opplysningstanker og vor tid* (1983).
- Gullichsen, Anne Hilde (1980). *Lønnet utdanningspermisjon*. Trondheim: NVI.
- Guneriussen, Willy (1996). *Aktør, handling og struktur*. Oslo: TANO Aschehoug.
- Gustavsson, P., L. Rydquist & Å. Lundgren (1979). *Mera ljus! Socialdemokratins kultursyn fram til andra världskriget*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Gustavsson Bernt (1991). *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880 – 1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Habermas, Jürgen (1969). *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal.
- Habermas, Jürgen (1971). *Borgerlig offentlighet – dens framvekst og forfall*. Oslo: Gyldendal.
- Habermas, Jürgen (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Hagert, Paul & Becket, David (1998). What Would Lifelong Education Look Like in a Workplace Setting? I *International Perspectives on Lifelong Learning* (1998). John Holford, Peter Jarvis & Colin Griffin (eds.). London: Kogan Page.
- Hake, Barry J. (1992). Folk High Schools or Voluntary Labour Camp? I *Adult Education between Cultures*. Leeds Studies in Continuing Education. Cross-Cultural Studies in the Education of Adults, Number 2, The University of Leeds.
- Hake, Barry (1994). Formative Periods in the History of Adult Education: The role of social and cultural movement in cross-cultural communication. I Stuart Marriott & Barry J. Hake (ed.). *Cultural and Intercultural Experiences in European Adult Education*. Leeds Studies in Continuing Education. Cross-Cultural Studies in the Education of Adults, Number 3, The University of Leeds.
- Hake, Barry J. (1996). The dutch Woodbrokers' movement and the development of residential adult education in The Netherlands, 1903–41. I *History of Education*, vol. 25, no. 4.
- Hake, Barry J. (1997). "Learning in Fellowship": Cross-cultural dimensions of Christian Socialist influences in workers' education, 1890–1930. I Barry J. Hake & Tom Steele (ed.). *Intellectuals, Activities and reformers*. Leeds Studies in Continuing education. Cross-Cultural Studies in the Education of Adults, Number 5, The University of Leeds.
- Hake, Barry J., Anne Kal & Marce Noordenbos (1985). Adult education and working-class women in the Netherlands. I *International Journal of Lifelong Education*, nr. 3.

- Hannaas, Torleiv (red.) (1918). *Vestmannalaget i femti aar, 1868–1918*. Bergen: Kr. Madsens boghandel.
- Hansen, Frits (1877). *Om Folkehøiskolen og Almendannelsen*. København: Gyldendalske Boghandels Forlag.
- Hansen, A., E. Olaussen. og A. Zachariassen (1923). *Den røde ungdom i kamp og seier. Norges kommunistiske ungdomsforbund gjennom 20 aar*. Kristiania: Norges kommunistiske ungdomsforbunds forlag.
- Hatlevik, Hallgeir Utne (1977). *Kamp og kultur. Litteraturkritikk og offentlighetssfærer. En analyse av tidsskriftet Kamp og kultur og den sosialistiske litterære institusjonen i perioden 1933-38*. Hovedoppgåve i norsk, Universitetet i Bergen.
- Haug, Peder og Jan Tøssebro (1998). *Theoretical perspectives on special education*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Haugen, Einar (1966). *Riksspråk og folkemål. Norsk språkpolitikk i det 20. århundre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugland, Kjell (1971). *Målpolitiske dokument*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haugland, Kjell (1977). Lærarane i brodden for norsk målreising på 1800-talet. I *Syn og Segn*, nr. 3.
- Haugland, Kjell (1981). Dei eldste målorganisasjonane. I *Målreising i 75 år. Noregs Mållag 1906–1981*. Oslo: Fonna Forlag.
- Haugland, Kjell (1985). *Striden om skulespråket*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Heffler, Hugo (1962). *Arbetarnas Bildningsförbund 1912-1962*. Stockholm: Arbetarnas Bildningsförbund.
- Hersoug, Halvor Dehli (1979). *Litt om DNA og kulturspørsmålet i 1930-åra*. Hovedoppgåve i historie, Universitetet i Trondheim.
- Hirst, P. (1973). Liberal education and the nature of knowledge. I R. S. Peters. *The philosophy of education*. Oxford University Press.
- Hobsbawm, Eric and Terence Ranger (1983). *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hodne, Ørnulf (1994). *Folk og fritid. En mellomkrigsstudie i norsk arbeiderbevegelse*. Oslo: Novus forlag.
- Hodne, Ørnulf (1995). Fedreland og fritid 1920–1939. I Kløvstad, Jan (red.). *Ungdomslaget. Noregs Ungdomslag 1896–1996*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hoffstad, (1914). *Folkeakademiens utvikling og nuværende standpunkt*. Kirkedepartementets jubilæumsskrifter, 1914. Kristiania: J. M. Stenersens Forlag.
- Holtan, Bernt K. (1985). *Folkeakademiene i fortid og framtid*. Oslo: Forbundet.
- Holdhus, Olav M. og Bjarne Berre (1939). *75 års-minne. Den norske folkehøgskulen 1864-1939*. Utgitt av Noregs høgskulelærarlag.
- Holly, Douglas (1982). Learning and the Economy: Education under the Bolsheviks 1917–1929. I *History of education*, vol. 11, no. 1.
- Holub, Renate (1992). *Antonio Gramsci*. London and New York: Routledge.
- Hordaland Ungdomslag 1898-1948*. Voss: Hordaland Ungdomslag.
- Hordaland Ungdomslag 1898–1948 og 1948 -1974* (1974). Voss: Hordaland Ungdomslag.
- Hovdhaugen, Einar (1956). *Målreising og bondereising*. Utgitt av Noregs mållag.
- Høigård, Einar og Herman Ruge (1963). *Den norske skoles historie*. Oslo: J. W. Cappelen's Forlag.

- Høverstad, Torstein (1917). Peder Hansen og opplysningsmennerne. I *Fire Foregangsmænd*. Norsk biblioteksforenings smaaskrifter, nr. 3.
- Høverstad, Torstein (1953). *Ole Vig. Ein norrøn uppsedar*. Hamar: Forlag norrøn livskunst.
- Huvenes, Rune Geir (1994). *AOF fra motkultur til voksenopplæring for alle. 1932-1980*. Hovedoppgåve ved Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Hylland, Ole Marius (2002). *Folket og eliten*. Dr. avhandling. Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Höög, Victoria (2001). Historiens tvetydighet: Quentin Skinner og problematiseringen af traditionen. I *Slagmark* nr. 33.
- Haaland, Torstein (2002). Norges statsregimer. I *Norsk administrativt tidsskrift*, nr. 2, 2002.
- Haavelsrud, Magnus (1984) *Perspektiver på utdannings sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, Knud (2000). *Learning theory and adult Education*. Paper til 2000 AERC Proceedings.
- International Perspectives on Lifelong Learning* (1998). John Holford, Peter Jarvis & Colin Griffin (eds.). London: Kogan Page.
- Jagland, Torbjørn (1996). Utdanning – en lønnsom investering. I Sigvart Tøsse (red.) *Fra lov – til reform*. Trondheim: NVI.
- Jarvis, Peter (ed.) (1992). *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Jarvis, Peter (1998). Paradoxes of the Learning Society. I J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (ed.). *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page.
- Jarvis, Peter (2000a). The education of adults as a social movement: a question for late modern society. I D. Wildemeersch, M. Finger & T. Jansen (eds). *Adult Education and Social Responsibility*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jarvis, Peter (2000b). *Adult Education – an Ideal for Modernity: The End of Adult Education as a Social Movement?* Keynote speech på VIII International Conference on the History of Adult Education, Pécs, 20.–24. August.
- Jarvis, Peter (2002). *Lifelong Learning and Active citizenship i a Global Society: an analysis of European Union Lifelong Learning Policy*. Presentasjon på 9th International Conference on the History of Adult Education, Leiden, 28.–31. August.
- Jensen, Jens F. (1981). Arbejderhøjskolen - og det ”socialdemokratiske dannelsesparadoks”. I *Årbog for arbejderbevægelsens historie*, 1981.
- Jenssen, Anders Todal (1992). *Hvordan kan begrepet ”ideologisk hegemoni” gjøres til et fruktbart redskap i utforskningen av forholdet mellom samfunnsstruktur og politikk i dagens Norge*. Prøveforelesing for graden dr. Polit., 4.07.1992. Universitet i Trondheim.
- Johansen, Herulf (1982). *Menn og ideer. Trondarnes folkehøgskole og folkehøgskoletanken i Nord-Norge*. Hovedfagsoppgåve i pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Johansson, Britt (1977). *Oppsøkende virksomhet i voksenopplæringen*. Trondheim/Oslo: NVI og Universitetsforlaget.

- Johansson, Inge (1985). *För folket och genom folket. Om idéer och utvecklingslinjer i studieförbundens verksamhet*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Johnsen, Berit H. (1998). *Et historisk perspektiv på idéene om en skole for alle*. Dr. avhandling. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet I Oslo.
- Kaldal, Kaldal (1993). Å fortelje, å forklare og å tenke historisk. I *Historisk tidsskrift*, nr. 1.
- Kaldal, Ingar (1995). Frå ”folkekultur” til ”arbeidarkultur”. I *Historisk tidsskrift*, nr. 1.
- Kaldal, Ingar (2002). *Frå sosialhistorie til nyare kulturhistorie*. Oslo. Det Norske Samlaget.
- Kaldal, Ingar (2003). *Historisk forskning, forståing og forteljing*. Oslo. Det Norske Samlaget.
- Kallerud, Bitten (1978). *Mål for voksenopplæring*. Trondheim: NVI.
- Kallerud, Bitten (1980). *Særlige voksenopplæringstiltak. Bevilgninger, målgrupper, tiltak*. Trondheim: NVI.
- Kant, Immanuel (1993). *Oplysning, historie, fremskridt. Historiefilosofiske skrifter*. Udgivet av Morten Hugaard Jeppesen. Århus: Slagmarks skyttergravsserie.
- Karlsen, Gustav E. (2002). *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kelly, Thomas (1970). *A History of Adult education in Great Britain*. Liverpool University Press.
- Kett, Joseph F. (1994). *The Pursuit of Knowledge Under Difficulties. From Self-Improvement to Adult Education in America, 1750 – 1990*. Stanford University Press.
- Kjeldstadli, Knut (1992). *Fortida er ikke hva den engang var*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klasse og kulturkamp* (1935). Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- Klippenberg, Mona (1995). *En skole for livet. Frilynt ungdomsarbeid i Inntrøndelag, ca. 1870–1905*. Steinkjer: Inntrøndelag ungdomssamlag.
- Klonteig, Olav (1970). Folkehøgskulen i utdaningssamfunnet. I Leif Longum (red.) *En skole for livet?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kløvstad, Jan (red.) (1995). *Ungdomslaget. Noregs Ungdomslag 1896–1996*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Knowles, Malcom S. (1962). *The Adult Education Movement in the US*. Troy, Mo: Holt, Rinehart & Winston.
- Knowles, Malcolm S. (1980). *The modern practice of adult education*. Cambridge adult education. Prentice Hall regents. Englewood Cliffs.
- Knudsen, Knud og Ulset, Svein (1980). *Voksenopplæring: Organisasjonene og loven*. Trondheim: NVI.
- Knutsen, Paul (2002) *Analytisk narrasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kolakowski, Leszek (1981). *Main currents of Marxism*. Oxford University Press.
- Kolstad, Helge (1992). *Praktisk edruskapsarbeid*. Utgitt Avholdsfolkets Landsnemnd og Edruskapsrørslas Studieforbund.
- Koht, Halvdan (1933). Foredrag om kultur- og språkspørsmålet på landsmøtet til DNA 1933. Trykt i *Målstrid er klassekamp*. Målpolitiske artikler redigert av E. Hanssen og G. Wiggen. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Koht, Halvdan (1952). *Fram til sosialistisk kultur*. Oslo: AOF.
- Kokkvoll, Arne (1981). *Av og for det arbeidende folk. Streiftog i arbeiderbevegelsens kulturhistorie*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.

- Kolberg, Petter (1968). Den kristelege ungdomsskolerørsla gjennom 75 år. I *Arv og ansvar. Den kristelege ungdomsskolen 1893-1968*. Utgitt av Noregs ungdomsskulelærarlag.
- Kompetanse – hva så?* (1988). Artikkelsamling om folkehøgskolen og kompetanse. Utgitt av Noregs Kristelege Folkehøgskolelag.
- Korsgaard, Ove (1995). *Om Grundtvigs kosmologi og psykologi*. Paper til konferansen Forskning i Norden, NFA, Göteborg, 31. mai–2. juni.
- Korsgaard, Ove (1997). *Kampen om lyset*. København: Gyldendal.
- Korsgaard, Ove (1999). *Kundskapskapløbet*. København: Gyldendal.
- Korsgaard, Ove (2001). Kampen om folket. I Ove Korsgaard (red.). *Poetisk demokrati*. København: Gads forlag.
- Kristensen, Jens Erik (2001). Viljen til kompetenceudvikling. I *Asterisk*, nr. 1.
- Krogh, Thomas (2003). *Historie, forståelse og fortolkning*. Oslo: Gyldendal.
- Krokann, Inge (1942). Det store hamskiftet i bondesamfunnet. I *Norsk kulturhistorie*, bind 5.
- KUF (2001). *Handlingsplan 2000-2003 Kompetansereformen*.
- Kulich, Jindra (1992). Adult education through a rear view mirror: The changing face of adult education over the last 25 years. I *Convergence*, vol xxv, nr. 4.
- Kultur og kulturpolitikk. Norsk kulturråd – fortid og framtid* (1985). Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Lagerstrøm, Bengt Oscar (2001). *Bruk av folkehøgskoler, 2000/2001*. SSB Notater 2001/29.
- Lande, Gunnar (1968). *Vest-AgderUngdomslag 75 år*.
- Lange, Even (1998). *Samling om felles mål 1935-70*. Aschehougs Norgeshistorie, bind 11.
- Langhelle, Harald (1928). *Arbeiderungdommens studievirksomhet. Arbeidet i studie- og foredragscirkler*. Utgitt av AUF.
- Larsen, Petter (1979). *Med AIF-stjerna på brystet*. Oslo: Tiden.
- Larsen, Knut Arild, Frode Longva og Anders N Reichborn (1997). *Bedriften som lærested*. FAFO-rapport 212.
- Lenin, V. (1920). *The Infantile Disease of Left-Wing Communism*.
- Leveraas, Ivar (1974). Arbeidstakersyn på voksenopplæringen. I Åke Dalin (red.) *Voksenopplæring i fremtiden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lien, Åsmund (1981). Nynorsken i skuleverket. I *Målreising i 75 år. Noregs Mållag 1906 – 1981*. Oslo: Fonna Forlag.
- Lilge, Frederic (1977). Lenin and the Politics of Education. I J. Karabel. and A. H. Halsey (ed.). *Power and ideology in education*. New York Oxford University Press.
- Lilleaas, O. (red.) (1983). *Ungdomsrørsla i Hallingdal Fylkeslag 1927–1977*.
- Lindeman, Eduard C. (1926) *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.
- Lindensjö, B. og U. P. Lundgren (2000). *Utbildningsreformer og politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlaget.
- Linder, Doris H. (1997). *Aase Lionæs. En politisk biografi*. Utgitt av Det norske arbeiderparti.
- Lindgren, Lena (1996). *Kan en filthatt stärka demokratin?* Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Longum, Leif (1970). *En skole for livet?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Lorentz, Einhart (1972). *Arbeiderbevegelsens historie I, 1789–1930*. Oslo: Pax.
- Lunde, Hjørdis (1917). *Eilert Sundt som folkelærer*. Småskrifter fra det litteraturhistoriske seminar, 16, Kristiania.
- Lundgren, Ulf P. (1977). *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Lund: Liber.
- Lyche, Ingeborg (1980). *Folkeakademienes Landsforbund 75 år*.
- Lyche, Ingeborg (1982). Organisasjonene i samspill med staten. I *Folkeopplysning i 50 år*. Utgitt av Samnemnda for studiearbeid.
- Lytard, Jean-Francois (1984). *The postmodern condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lærke, Aage (1976). *Utopi og dannelse. Borgerlig diktning II*. København: Berlingske forlag.
- Mayo, Peter (1999). *Gramsci, Freire & Adult Education*. London & New York: Zed Books.
- McIlroy, John (1997). Independent Working Class Education and Trade Union Education and Training. I Roger Fieldhouse and Associates (1997). *A History of Modern British Adult Education*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Meissner, M. (1971). The long arm of the job: a study of work and leisure. I *Industrial relations*.
- Melby, Kari (1995). *Kvinnelighetens strategier: Norges husmorforbund 1915–1940 og Norges lærerinneforbund 1912–1940*. Dr. phil. avhandling, Universitetet i Trondheim.
- Merriam, Sharan B. & Phyllis M. Cunningham (ed.) (1989). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Fransisco, London: Jossey-Bass Publishers
- Merriam, Sharan B. & Rosemary S Caffarella, (1999). *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Midtbø, Arent (1950). *Handbok for studieringer*. Oslo: A. W. Brøggers boktrykkeris forlag.
- Millbourn, Ingrid (1990). "Rätt til maklighet". *Om den svenska socialdemokratins lärprocess 1885-1902*. Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Moren, Sigmund (1970). Folkehøgskulen inn i det allmenne skulemønsteret? I Leif Longum (red.) *En skole for livet?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Morgan, W. John (1987). The pedagogical politics of Antonio Gramsci – 'Pessimism of the intellect, Optimism of the will'. I *International Journal of Lifelong Education*, nr. 4.
- Morgan, John W. (1988). Some political origins of workers' education in Britain. I *Educational Philosophy and Theory* (20), 1.
- Moland, Leif E. (1991). *Tidsfordriv og kompetanse*. Oslo: FAFO. (FAFO-rapport 152.)
- Moren, Sven og Edvard Os (1921): *Den frilynde ungdomsrørsla. Noregs ungdomslag i 25 år*. Oslo: Noregs ungdomslag.
- Moren, Sven (1930). *I vårvinna. 30 år i ungdomslaget*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Mouffe, Chantal (1993). *The return of the political*. London, New York: Verso.
- Mouffe, Chantal (2000). *The Democratic Paradox*. London, New York: Verso.
- Mykland, Knut (1978). *Kampen om Norge. Norges historie bind 9*. Oslo: J. W. Cappelen forlag.
- Målreising i 75 år. Noregs Mållag 1906–1981*(1981). Oslo: Fonna Forlag.

- Negt, Oskar og Alexander Kluge (1974). *Offentlighet og erfaring*. Nordisk sommeruniversitets skriftserie nr. 3.
- Ness, E. (1977). *Voksenopplæring 77*. Oslo: NKS-forlaget.
- Nettun, Rolf N. (1958). Opplysningstiden. I *Folkelig kulturarbeid. Det frivillige folkeopplysningsarbeidet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Neumann, Iver B. (2001). *Mening, materialitet, makt*: En innføring i diskursanalyse. Oslo: Fagbokforlaget.
- Newman, Michael (1979). *The poor cousin*. London; George Allen & Unwin.
- Nielsen, Henrik Kaare (2001). Globalisering, læring og demokratisk dannelse. I Lotte Rahbek Scou. *Demokrati og livslang læring*. København: Gads Forlag.
- Nilsen, Egil (1958). *Interesser hos voksne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, Egil (1983). *Trekk av brevundervisningens historie*. Rapport nr. 3, fra Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Nilsen, Egil (1993). *Trekk ved de verdslige søndagsskolenes historie*. Rapport nr. 10 fra Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Nissen, Hartvig (1849). Om kvindelig Dannelse og kvindelige Undervisningsanstalter. Artikkelserie i *Christiania-Posten* nr. 210, 214, 222 og 231 og seinare trykt i H. Nissen (1976). *Afhandlinger vedrørende det høiere og lavere Skolevæsen*. Christiania.
- Nissen, Hartvig (1851). Grundtræk af en Plan for Omdannelsen af Almueskolevæsenet paa Landet. I Nissen, H. (1976). *Afhandlinger vedrørende det høiere og lavere Skolevæsen*. Christiania.
- Nissen, Hartvig (1852). Om Almueoplysningen og Almueskolen. Artikkelserie i *Morgenbladet*, og seinare trykt i H. Nissen (1976). *Afhandlinger vedrørende det høiere og lavere Skolevæsen*. Christiania.
- Nissen, Hartvig (1854). *Beskrivelse over Skotlands Almueskolevæsen*. Christiania.
- Nissen, Hartvig (1855). Om Skolens navnlig Almueskolens Forhold til Livet og om Tidens, i dette Forhold begrundede, Krav til vor Almueskole. Bygger på artikkel i *Morgenbladet* nr. 159, 1855 som er bearbeidd og trykt i H. Nissen (1976). *Afhandlinger vedrørende det høiere og lavere Skolevæsen*. Christiania.
- Nissen, Hartvig (1856). Skolen. I *Folkevennen* og seinare trykt i Nissen, H. (1976). *Afhandlinger vedrørende det høiere og lavere Skolevæsen*. Christiania.
- Nissen, Hartvig (1873). Betænkning i Anledning af Stortingets Henvendelse til Regjeringen angaaende de høiere Almenskolors Nedlæggelse m.m. I H. Nissen (1976). *Afhandlinger vedrørende det høiere og lavere Skolevæsen*. Christiania.
- Nissen, Hartvig (1876). *Afhandlinger vedrørende det høiere og lavere Skolevæsen*. Christiania.
- Nordby, Trond (1989). *Karl Evang. En biografi*. Oslo: Aschehoug.
- Nordby, Trond (1991). *Det moderne gjennombruddet i bondesamfunnet*. Norge 1870–1920. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordhaug, Odd (1981). *Statens finansiering av voksenopplæring: Fordelingspolitiske virkninger*. Trondheim: NVI.
- Nordhaug, Odd (1984a). *Grunnskole for voksne*. Trondheim: NVI.
- Nordhaug, Odd (1984b). *Videregående allmennfaglig opplæring for voksne*. Trondheim: NVI.
- Nordhaug, Odd (1985). *Regionale mønstre i norsk voksenopplæring*. Trondheim: NVI.

- Nordhaug, Odd (1991). *The Shadow Educational System*. Oslo: Norwegian University Press.
- Nordhaug, Odd (1993). Livslang læring: forskningsmessige utfordringer. I V. Haugerud og J. Kvam (red.) *Livslang læring*. Trondheim: NVI.
- Nordhaug, Odd og Gooderham, Paul m.fl. (1996). *Kompetanseutvikling i næringslivet*. Oslo. Cappelen akademisk Forlag.
- Nordiska folkhögskolan i Genève 50 år* (1981).
- Norges Husmorforbund gjennom 25 år 1915–1940* (1961). Utgitt av Norges Husmorforbund. Forfatter: Borghild Bakke.
- Norges Husmorforbund 1915-1955* (1958). Utgitt av Norges Husmorforbund med Dagfrid Møystad som hovudredaktør.
- Norske Kvinners Nasjonalråd 1904–1954* (1957). Utgitt av Norske Kvinners Nasjonalråd.
- Norske kvinners sanitetsforening 1896–1946* (1946). Utgitt av hovudstyret i NKS.
- Nygård, Kristian (1954). For opplysning og oppseding. I K. Nygård (red.). *Frå amtsskole til folkehøgskole. 75-årsskrift for fylkesskolen i Norge*. Trondheim: Noregs fylkesskolelærarlag.
- Nyrnes, Aslaug (1985). *Det (ny)norske mennesket*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Naadland, Jacob (1939). Viggo Ullmann. I *Den norske folkehøgskolen 1864–1939. 75 års-minne*. Trondheim: Noregs høgskulelærarlag.
- OECD (1986). *New Information Technologies: A Challenge for Education*. Paris.
- Opplysningsarbeid i Norge gjennom hundre år* (1951). Oslo: KUF.
- Os, Edvard (1922). *Handbok i lagsarbeid for ungdomslag og mållag*. Oslo: Noregs Ungdomslag og Noregs Mållag.
- Ousland, Gunnar (1974). *Fagorganisasjonen i Norge, bind 1*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- *Over hele landet. Folkeuniversitetet 40 år, 1948–1988* (1988). Friundervisningens Forlag.
- Palmer, R. R. (1985). *The improvement of humanity: Education and the French Revolution*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Paterson, R.W.K. (1979). *Values, education and the adult*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pedersen, Per Bjørn (1981). Nynorsken, folket og det norske. I Sveinung Time og Egil Lejon (red.) *Aadne Garborg. "Sandheden – Sandheden, om den saa skal føre til Helvede!"* Oslo: Norges Boklag.
- Poulson, Ragnvald (1914). *Hva skal arbeiderne læse?* Utgitt av DNA.
- Prestvik, Reidar (1982). *Naumdøla Ungdomslag – 80 år. Den frilynde ungdomsrørsla i Namdalen fram til 1982*. Namsos.
- Pöggeler, Franz (1996). History of Adult Education. I A. C. Tuijnman (ed.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Pergamon.
- Rabben, Bjarne (1978). *Sunnmøre innafrå. Drag frå folkelivet 1860–1940*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Raggatt, Peter; Richard Edwards & Nick Small (ed.) (1996). *The Learning Society*. London, New York: Routledge/The Open University.
- Reichborn, Anders N., Arne Pape og Kjersti Kleven (1998). *Papir på egen dyktighet*. FAFO-rapport nr. 245.

- Reinton, Sigurd S. (1927). *Ungdomsrørsla i Hallingdal. Hallingdal fylkeslag 1902–27*. Utgave av Hallingdal fylkeslag og trykt oppatt i 75-års festskrift som vart utgitt i 1983.
- Ricoeur, Paul (1992). *Från text till handling*. Stockholm: Brutus Österlings bokförlag Symposion.
- Rinne, Risto og Kivinen, Osmo (1996). The second chance. I R. Edwards, A. Hanson & P. Raggatt. *Boundaries of Adult Learning*. London: Routledge.
- Roalkvam, Gunnar (1996). Arbeiderkultur i Stavanger. I *Arbeiderhistorie*, Årbok for Arbeiderbevegelsens arkiv og bibliotek.
- Rosenow, E. (1992). Bourgeois or Citoyen? The Democratic Concept of Man. I *Educational Philosophy & Theory*, vol. 24, no. 1.
- Rubenson, Kjell (1995). Vad är folkbildning? I B. Bergstedt og S. Larsson (red.). *Om folkbildningens innebörder*. Linköping: Mimer.
- Ruud, Arnt (1962). *Drammens folkeakademi 75 år*. Utgitt av folkeakademiet i Drammen.
- Ryan, Trevor (1983). 'The New Road to Progress': The Use and Production of Films by Labour Movement, 1929–39. I J. Curran and V. Porter (ed.). *British Cinema History*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Rønning, Wenche M. (1985). *Arbeidsmiljøopplæringen sløsing eller utvikling av ressurser?* Trondheim: NVI.
- Rønning, Wenche M. (2003). *Kompetanseutviklingens jernlov – en utfordring for voksenopplæringen*. Trondheim: VOX.
- Rørvik, Hilmar (1972). *Skolen som lever*. Oslo: Norges Boklag.
- Raabe, Mona (2003). Hovedtall for utdanning. I SSB *Utdanning 2003 - resurser, rekruttering og resultater*.
- Samnemnda for studiearbeid (1980). *Politikk, pedagogikk - & pengar. Vaksenopplæring i organisasjonane*. (Innstilling frå Grønneflåtautvalet.)
- Sarja, Jari (red.) (1994). *Fritt bildningsarbeid i Svenskfinland*. Vasa: Åbo Akademi.
- Schied, Fred M. (1993). *Learning in Social Context: Workers and Adult Education in Nineteenth Century Chicago*. DeKalb, Illinois: LEPS Press, Northern Illinois University.
- Schaanning, Espen (1992). *Modernitetens oppløsning*. Oslo: Spartacus
- Seip, Didrik Arup (1917). Henrik Wergelands arbeid for folkeoplysning. I *Fire foregangsmænd*. Norsk biblioteksforenings smaaskrifter, nr. 3.
- Seip, Anne-Lise (1975). *Vitenskap og virkelighet. Sosiale, økonomiske og politiske teorier hos T. H. Aschehoug 1845 til 1882*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Seip, Anne-Lise (1983). *Eilert Sundt. Fire studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seip, Anne-Lise (1998). Det norske "vi" – kulturnasjonalismen i Norge. I Øystein Sørensen (red.). *Jakten på det norske*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Seip, Jens Arup (1981). *Utsikt over Norges historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Sejersted, Francis (1978). *Den vanskelige frihet. Norges historie*, bind 10. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Sejersted, Francis (2000). *Norsk idyll?* Oslo: Pax Forlag.
- Setsaas, Ragnhild (1985) *Voksenopplæring i fritida: Deltakelse og rekruttering*. Trondheim: NVI.
- Setsaas, Ragnhild (1986). Deltakelse og rekruttering i et femårsperspektiv. I Jørgen Lund og Ragnhild Setsaas (red.). *Voksenopplæring i søkelyset*. Trondheim: NVI.

- Shavit, Yossi and Hans-Peter Blossfeld (1993). *Persistent Inequality*. Boulder, San Francisco, Oxford: Westview Press.
- Simon, Brian (1965). *Education and the Labour Movement*. London: Lawrence & Wishart.
- Simon, Brian (ed.). (1990). *The Search for Enlightenment*. Leicester: National Institute of Adult and Continuing Education.
- Sivertsen, Helge (1951). På vegskilet. I *Opplysningsarbeid i Norge gjennom hundre år*.
- Sivertsen, Helge (1955). *Sosialistisk kulturpolitikk*.
- Sjösten, Nils-Åke (1993). *Sockenbiblioteket – ett folkbildningsinstrument I 1870-talets Sverige*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology, no. 37.
- Skard, Sigmund (1972). *Det levande ordet. Ei bok om Matias Skard*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Skivenes, Arne (1976). *Sophus Phils rolle i dansk og norsk arbeiderbevegelse*. Hovedoppgåve i historie, Universitetet i Bergen.
- Skoglund, Nils (1968). *Opplysningsarbeidet i arbeiderbevegelsen i Norge, 1887–1950*. Hovedoppgåve i pedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Skovmand, Roar (1949). *Lys over landet*. København: AOF.
- Skrondal, Anders (1929). *Grundtvig og Noreg. Kyrkje og skule 1812-1872*. Bergen: A/S Lunde & Co.s Forlag
- Skrondal, Anders (1936). *Grundtvig og Noreg. Kyrkje og skule 1872-1890*. Bergen: A/S Lunde & Co.s Forlag.
- Skaalvik, Einar og Knudsen, Knud (1979). *Deltakelse i voksenopplæring*. Trondheim: NVI.
- Skaalvik, Einar og Heidi Engesbak (1996). Selvrealisering og kompetanseutvikling. I Sigvart Tøsse (red.). *Fra lov – til reform*. Trondheim: NVI.
- Skaalvik, Einar, Liv Finbak og Ole Halvard Ljosland (2000). *Voksenopplæring i Norge ved tusenårsskiftet*. Trondheim: NVI.
- Slagstad, Rune (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag.
- Slagstad, Rune, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red) (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.
- Sletten, Klaus (1949). *Christopher Bruun. Folkelæraren – stridsmannen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Slumstrup, Finn (1983). Kernebegreber i Grundtvigs oplysningstanker. I *Grundtvigs oplysningstanker og vor tid*. København: Nordisk Folkehøjskoleråd.
- Sogstad, Per Egeberg (1951). *Ungdoms fanevakt. Den sosialistiske ungdomsbevegelsens historie i Norge*. Oslo: Arbeidernes ungdomsfylking.
- SOU 1999:141. *Från kunskapslyftet till en strategi för livslång lärande – ett perspektiv på svensk vuxenutbildningspolitik*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Statens folkeopplysningsråd 1934–1959*. Oslo: Statens folkeopplysningsråd.
- Stauri, Rasmus (1930). *Fire folkelærarar. Herman Anker – Olaus Arvesen – Christopher Bruun – Viggo Ullmann*. Oslo: Noregs Boklag.
- Steen, Sverre (1933). *Det norske folks liv og historie gjennom tidene. Bind 7: Tidsrummet 1770 til omkring 1814*.
- Steinfeld, Torill (1986). *På skriftens vilkår: et bidrag til morsmålsfagets historie*. Oslo: Cappelen.
- Stensberg, Terje (1979). *Norges sosialdemokratiske ungdomsforbund 1912-18*. Hovedoppgåve i historie, Universitetet i Bergen.

- Stock, Arthur (1996). Lifelong learning. Thirty years of educational change. I P. Raggat, R. Edwards & N. Small. *The Learning Society. Challenges and Trends*. London: Routledge.
- Storeide, Hjalmar (1938). *Vi reiser oss*. Brosjyre (særtrykk av Norsk ungdom). *Studentmållaget 50 år 1900-1950* (1952).
- Storsten, Olav (1934). *Kateterskole eller arbeidsskole*. Oslo: Fram forlag.
- Strøm, Walther (1981). *Vi tok dette banner i ungdommens år*.
- Strømholm, Per (1989). *Farvel til fortida*. Oslo: Spartacus.
- Strømme, Sigmund (1958). Fra filantropi til folkerørsløse. I *Folkelig kulturarbeid. Det frivillige folkeopplysningsarbeidet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stubblefield, Harold W. (1991). Learning from the Discipline of History. I John M. Peters, Peter Jarvis and Associates. *Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Stubblefield, Harold & John Rachal (1992). On the origins of the term and meanings of "adult education" in the United States. I *Adult Education Quarterly*, nr. 2.
- Stubblefield, Harold W. & Patric Keane (1994). *Adult Education in the American Experience. From the Colonial Period to the Present*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Stubtoft, Erik (1999). *Fra opplysning til utdannelse. Historien om Arbejdernes Oplysningsforbund 1924–1999*. København.
- Studentersamfundets Fri Undervisning 100 år, 1864–1964* (1964). Utgitt av Studentersamfundets Fri Undervisnings Forlag.
- Studie-Årbok 1934* (red. Lars Hørven), 1934.
- Støkken, Anne Marie (1992). *Fra private brevskoler til fjernundervisning i offentlig regi*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet. (Rapport 8/92.)
- Sund, Bill (1989). Antonio Gramsci och den svenska socialdemokratin. I *Svensk historisk tidskrift*, nr. 2.
- Sundt, Eilert (1861). Folkevennens første ti Aar. I *Folkevennen*, s. 645-652.
- Sundt, Eilert (1866). I *Morgenbladet*, nr. 296.
- Sundt, Eilert (1868). I Anledning af den paatænkte husholdningsskole i Romsdalen. I *Morgenbladet* nr. 181 A og 182. Også trykt i *Verker i utvalg*, 9, 1975.
- Sundt, Eilert (1871). Et Par Ord om Folkelivet og Videnskaben. Opfordring til Læger, Lærere og Andre. I *Morgenbladet* nr. 11.
- Sundt, Eilert (1967). *Om giftermål i Norge*. (Utgitt første gang i 1866.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Sundt, Eilert (1968). *Om Piperviken og Ruseløkbakken. Undersøgelser om arbeiderklassens kår og sæder i Christiania*. (Utgitt første gang 1858.) Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- Sunnanå, Olav (1979). *Framvoksteren av nynorsk brevskuleopplæring*. Rapport nr. 8 frå Pedagogisk forskningsinstitutt i Oslo.
- Svensson, Torsten (2001). *Marknadsanpassningens politikk*. Uppsala universitet.
- Sørensen, Øystein (2001). *Kampen om Norges sjel*. Norsk idéhistorie bind III. Oslo: Aschehoug.
- Sælid, Kristoffer (1946). *Frilyndt ungdomsarbeid i 75 år*. Oslo: Noregs Boklag.
- Sælid, Kr. (1949). Glytt frå lagslivet i Noregs ungdomslag i eldre tid. Artiklar samla av Kr. Sælid.

- Sørenssen, Bjørn (1980). "Gryr i Norden". *Norsk arbeiderfilm 1928–1940 i internasjonalt perspektiv*. Institutt for drama, film og teater, Universitetet i Trondheim. Dr. avhandling.
- Såheim, Kirsti (1973). *Johan Gjøstein. Skolepolitiker med folkeskolen i sentrum*. 3. avd. oppgave til pedagogisk embetseksamen, Universitetet i Oslo. Utrykt.
- Taschwer, Klaus (1997). People's universities in a former metropolis: Interfaces between the social and spatial organization of popular adult education in Vienna, 1890–1930. I *Intellectuals, Activists and Reformers*. Leeds Studies in Continuing Education. Cross-Cultural Studies in the Education of Adults, Number 5, The University of Leeds.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1994). *Norsk skoleutvikling etter 1945*. (4. utg.) Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1995). *Studier i 1990-årenes utdanningspolitikk*. Foredrag på Allforsk-dagene 11. januar og 23. november.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1997). *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2002). *Skolen mellom stat og marked*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2003). Norsk utdanning under Kristin Clemet. I *Årbok for utdanningshistorie*.
- Terjesen, Einar (1984). Marxisme og det norske sosialdemokratiet 1884–1910. I *Vardøger* nr. 14.
- Thompson, E. P. (1968). *The making of the English Working Class*. Pelican.
- Thorkildsen, Dag (1995). Da kirken oppdaget folket. I S. Aa. Christoffersen og T. Wyller *Arv og utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thorkildsen, Dag m. fl. (1996). Grundtvigianisme og nasjonalisme i det 19. århundre. I *Grundtvigianisme og nasjonalisme i det 19. århundre*. KULTs skriftserie nr. 70. Utgitt av Norges forskningsråd.
- Thorud, Margit (1947). *Framveksten av Radikale Folkeparti*. Hovedoppgåve i historie, Universitetet i Oslo.
- Thorvaldsen, Egil L. (1995). *Norskdøm og kristendom i folkehøgskolen*. Innlegg på seminar ved Historisk institutt, Universitet i Trondheim, 2.11.1995. Utrykt.
- Tight, Malcolm (1996). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: Routledge.
- Titmus, Colin J. (ed.) (1989). *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. Pergamon Press.
- Tjelmeland, Halvard og Grete Brochman (2003). *Norsk innvandringshistorie, bd. 3*. Oslo: Pax Forlag.
- Torjusson, Aslak (1977). *Den norske folkehøgskulen. Opphav og grunnlag*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Todal, Anders (1954). *Bondeungdomslaget i Nidaros 1904-1954*
- Torgeirson, Reinert og Arvid G. Hansen (1916). *Lags- og studiearbeidet*.
- Tough, Allen (1983). Self-planned learning and major personal change. I Tough, M. (ed.) *Education for Adults, vol. 1, Adult Learning and Education*. Routledge.
- Toulmin, Stephen (1992). *Cosmopolis: the hidden agenda of modernity*. Chicago: University of Chicago Press.

- Try, Hans (1979). *To kulturer - en stat 1850-1884*. Bind 11 av Norges historie. Oslo: J. W. Cappelens Forlag A.S.
- Tuckett, Alan (1996). Scrambled eggs. Social policy and adult learning. I I. P. Raggat, R. Edwards & N. Small. *The Learning Society. Challenges and Trends*. London: Routledge.
- Tuijnman, Albert C. (1996a). The expansion of adult education and training in Europe. Trends and issues. I I. P. Raggat, R. Edwards & N. Small. *The Learning Society. Challenges and Trends*. London: Routledge.
- Tuijnman, Albert C. (ed.) (1996b). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Pergamon.
- Tuijnman, Albert og Zenia Hellström (red.) (2001) *Nyfikna sinnen. Nordisk vuxenutbildning i jämförelse*. Utgitt av Nordisk Ministerråd (Nord 2001:20).
- Tuomisto, Jukka (1992). Adult Education research in Finland. I Peter Gam et. al. *Social Change and Adult Education Research*. Linköping.
- Tveit, Knut (1970). *Biskop F. J. Bech og arbeidet hans for allmugeskolen og lærarutdanninga*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tveit, Knut (1989). *Allmugeskolen på austlandsbygdene 1730–1830*. Oslo: PFI.
- Tvinnereim, Jon (1981). *Ei folkerørsle blir til. Den frilyndte ungdomsrørsla på Nordvestlandet*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Tønnesson, Kåre (1985). To revolusjoner; 1750–1815. I K. Helle (red.). *Aschehougs verdenshistorie*, bd. 10. Oslo: Aschehoug forlag.
- Tønseth, Christin (2002). *Bourdieu's praksisteori i en analyse av rekruttering til voksenopplæring*. Aalborg: Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet.
- Tøsse, Sigvart (1976). *Norsk bonde- og småbrukarlag 1913-28*. Hovedoppgåve i historie, Universitetet i Trondheim.
- Tøsse, Sigvart (1995a). Vaksenopplæring som praksisfelt og forskingsfelt. I S. Tøsse (red.). *Vaksnes tur. Ei utfordring for forskning*. Trondheim: NVI.
- Tøsse, Sigvart (1995b). Forsking på vaksenopplæring. I S. Tøsse (red.). *Vaksnes tur. Ei utfordring for forskning*. Trondheim: NVI.
- Tøsse, Sigvart (1996). Det statlege engasjementet i vaksenopplæring. I Sigvart Tøsse (red.) *Fra lov – til reform*. Trondheim: NVI.
- Tøsse, Sigvart (1997). *Kunnskap, danning og opplysning*. Trondheim: NVI.
- Tøsse, Sigvart (1998). *Vaksenopplæring som disiplin og fagområde*. I Rapport fra Landskonferansen om vaksenpedagogikk, 17. og 18. mars 1998, utgitt av Høgskolen i Nesna.
- Tøsse, Sigvart (1998b). *Kunnskap til makt*. Trondheim: NVI.
- Tøsse, Sigvart (1999a). *Norsk vaksenopplæring etter 1945; skiftende roller, formål og trender*. Paper til Forskning i Norden, Tampere, 27.–29. mai.
- Tøsse, Sigvart (1999b). Political education: a conceptual approach. I *Challenges and development*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Tøsse, Sigvart (2000). Adult education trends and reforms. I *Reforms and Policy. Adult education research in Nordic countries*. Trondheim: Tapir.
- Tøsse, Sigvart (2000b) *Fra livskompetanse til realkompetanse*. Paper til Forskning i Norden, 25.-27. mai, NFA, Göteborg.
- Tøsse, Sigvart (2001). Vaksenopplæring frå motkultur til marknadstilpassing? I *CV*, nr. 5-6.

- Tøsse, Sigvart (2002). The Transformation of Adult Education from Culture to the World of Work. I Balázs Németh & Franz Pöggeler (eds.) *Ethics, Ideals and Ideologies in the History of Adult Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tøsse, Sigvart og Marte Stene (2001). *Dokumentasjon og nivå plassering av kurs i regi av studieforbund*. Trondheim: VOX.
- UFD (2003a). *Evalueringsrapport av Realkompetanseprosjektet. Sluttrapport*.
- UFD (2003b). *Evalueringsrapport av Realkompetanseprosjektet. Hva mener "brukerne"?* Vedlegg til sluttrapport.
- Uggla, Bengt Kristensson (1994). *Kommunikasjon på bristningsgränsen. En studie i Paul Ricoeurs projekt*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.
- Ulset, Svein (1982). *Kursvirksomhet i lokale opplysningsorganisasjoner*. Hovedoppgåve i offentlig administrasjon og organisasjonskunnskap, Universitetet i Bergen. Utrykt.
- Ung i 75 år. Norges Ungdomslag 1896–1971*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Ungdomsrørsla i Hallingdal. Hallingdal Fylkeslag 1927–1977. 75-års festskrift* (1983). Utgitt av Hallingdal fylkeslag.
- Ungdomsskolen i Norge i 50 aar 1864–1914* (1914). Av Haakon Aasvejen og Rasmus Stauri. Kirke- og undervisningsdepartementets jubileumsskrifter 1914.
- Usher, Robin, Ian Bryant & Rennie Johnston (1997). *Adult education and the postmoderen challenge*. London, New York: Routledge.
- Veggeland, Noralv (red.) (1979) *Tidsskifte i høgre utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vestlund, Gösta (1996). *Folkuppfostran, folkupplysning, folkbildning: det svenska folkets bildningshistorie – en översikt*. Stockholm: Brevskolan.
- Vestheim, Geir (1995). *Kulturpolitikk i det moderne Norge*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Vestheim, Geir (1997). *Fornuft, kultur og velferd. Ein historisk-sosiologisk studie av norsk folkebibliotekpolitikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Vig, Ole (1851a). *Norske Bondeblomster. Poetiske Forsøg*. Kristiansund.
- Vig, Ole (1851b). Blik paa det norske Folkeliv. I *Liv i Norge. Vinteraftenslæsning for den norske Ungdom*. Kristiansund. Også trykt i utdrag i *Skrifter i utval, II*, 1924.
- Vig, Ole (1852a). Nogle Sprogbemærkninger. I *Folkevennen*. Også trykt i *Skrifter i utval, I*, 1915.
- Vig, Ole (1852b). Om landalmuens Næringsdrift og Levemaade. I *Folkevennen*. Også trykt i utdrag i *Skrifter i utval, II*, 1924.
- Vig, Ole (1853a). Kjærnen i det norske Bondeliv. I *Norsk Folkekalender*. Også trykt i *Skrifter i utval, I*, 1915.
- Vig, Ole (1853b). Levende oplysning. I *Folkevennen*, 1853. Også trykt i *Skrifter i utval, II*, 1924.
- Vig, Ole (1853c). Oplysning, Næringsflid og Kommunikasjonsvæsen. I *Folkevennen*. Også trykt i utdrag i *Skrifter i utval, II*, 1924.
- Vig, Ole (1853d). Mere om Ordene "Folk" og "folkelig". I *Morgenbladet* nr. 17.
- Vig, Ole (1853). Er det forsvarligt at bruge Tvang mod Mormonerne? I *Morgenbladet* nr. 19 og 21.
- Vig, Ole (1853). Gjensvar til Hr. Sognepræst O. T. Krogh. I *Morgenbladet* nr. 74.
- Vig, Ole (1854). Historiens Værd. I *Folkevennen*. Også trykt i *Skrifter i utval, I*, 1915.
- Vig, Ole (1855). Om Frihed. I *Folkevennen*. Også trykt i *Skrifter i utval, I*, 1915.
- Vig, Ole (1915). *Skrifter i utval I*. Bergen:Lunde & Co.s forlag.

- Vind, Ole (1995). Herder og højskolen. I *Højskolebladet*, nr. 13.
- von Wright (1969). Om forklaringar i historievitenskapen. I *Studier i historisk metode IV*. Oslo: Universitetsforlaget.
- von Wright, Georg Henrik (1993). *Myten om framsteget*. Falun: Bonniers.
- VOX (2000-2001) *Nyhetsbrev. Realkompetanseprosjektet*.
- VOX (2002). *Realkompetanseprosjektet 1999-2002 – i mål eller på startstreken?*
- Warnke, Georgia (1987). *Gadamer. Hermeneutics, Tradition and Reason*. Stanford: Stanford University Press.
- Wain, Kenneth (1993). Lifelong education and adult education – the state of theory. I *International Journal of Lifelong Education*, nr. 2.
- Williams, Qwyn A. (1960). The concept of "Egemonia" in the thought of Antonio Gramsci: some notes on interpretations. I *Journal of the History of Ideas*.
- Williams, Raymond (1977). *Marx and Literature*. Oxford University Press.
- Williams, Raymond (1980). *Marx och kulturen*. Stockholm: Bonniers.
- Winther-Jensen, Thyge (1996). *Voksenpædagogik – grundlag og idéer*. København: Akademisk Forlag.
- Winther Jørgensen, Marianne og Louise Philips (1999). *Diskursanalyse*. Roskilde; Roskilde Universitetsforlag.
- Wollebæk, Dag og Selle, Per (2002). *Det nye organisasjonssamfunnet*. Fagbokforlaget.
- Youngman, Frank (1986). *Adult Education and Socialist Pedagogy*. London: Croom Helm.
- Ytrehus, Helge (1989). Demokrat på alvor. I Arne Johan Gjermdunden (red.). *Peder Pedersen Soelvold 1799–1847*. Holla historielag.
- Østerud, Øivind (1997). Kunnskap som illusjon? I *Nytt norsk tidsskrift*, nr. 2.
- Østlyngen, Emil (1947). Korrespondanseundervisning I Norge. I *Norsk pedagogisk årbok*.
- Åkerstedt, Jonas (1967). *Den litterate arbetaren. Bildningssyn och studieverksamhet i ABF 1912 - 1930*. Uppsala: Avdeling för litteratursociologi vid litteraturhistoriska institutionen.
- Aamot, Kristian (1939). *Oslo arbeidersamfund gjennom 75 år 1864–1939*. Oslo: Oslo arbeidersamfund.
- Aarflot, Andreas (1967). *Norsk kirkehistorie*, bind II. Oslo: Lutherstiftelsen.
- Aas, Randi Seim (1970). *Fra arbeiderakademi til folkeakademi. En undersøkelse av arbeiderakademiene i Norge i årene 1885–1910*. Hovedoppgåve, Universitetet i Oslo.
- Aasland, Tertit (1961). *Fra arbeiderorganisasjon til mellomparti. Det radikale folkepartis (Arbeiderdemokratenes) forhold til Venstre og sosialistene*. Oslo: Universitetsforlaget.

