

**Folkehøjskolernes Forening i Danmark**

## **Højskole til tiden**

- en udredning om de unges trang, regeringens ønsker og højskolens ærinde under senmoderne vilkår.

**Hans Jørgen Vodsgaard,  
august 2003**

# Højskole til tiden

## *Indhold*

<b>INDLEDNING</b> .....	<b>3</b>
<b>SAMMENFATNING</b> .....	<b>4</b>
<b>1. DE UNGES TRANG</b> .....	<b>7</b>
1.1 Kulturel frisættelse .....	7
1.2 Identitetsbegrebet .....	8
1.2 Identitetssøgning og uddannelse .....	9
1.3 Den sociale arv og sortering i uddannelserne.....	11
1.4 Ny ungdom, nye læringsarenaer.....	11
<b>2. DE UNGE I UDDANNELSE</b> .....	<b>14</b>
2.1 Frafald og studieskift .....	14
2.2 Sabbatår .....	16
2.3 Sabbat ved naturvidenskab, KU.....	23
2.4 Tidligere højskoleelevers frafald og studieskift .....	24
2.5 Springbrædt, studieeffektivitet og costbenefit .....	27
<b>3. REGERINGENS ÆRINDE</b> .....	<b>31</b>
3.1 Regeringens dagsorden .....	31
3.2 Øget effektivitet.....	31
3.3 Regeringens oplæg til bedre uddannelser .....	36
<b>4. REGERINGENS SYN PÅ HØJSKOLEN</b> .....	<b>38</b>
4.1 Hvad kan højskolen bidrage med .....	38
4.2 Venstres oplæg .....	39
4.3 Åbne spørgsmål til Venstres udspil .....	41
<b>5. HØJSKOLEN MELLEM TRADITION OG FORNYELSE</b> .....	<b>44</b>
5.1 Historisk arvegods .....	44
5.2 Det nye FFDs hovedoplæg.....	48
5.3 Nye tendenser i højskolen .....	52
5.4 Det uforklarlige i nyt lys.....	54
<b>6. ÅBNE SPØRGSMÅL TIL FFDs AFKLARING</b> .....	<b>63</b>
6.1 Hegnspæle .....	63
6.2 Er formel kompetencegivning et tabu?.....	65
6.3 Eksamen – pro et kontra.....	66
<b>7. HVAD KAN FFD GÅ EFTER?</b> .....	<b>69</b>
7.1 Teser om højskolens udfordring.....	69
7.2 Hvad kan FFD tilbyde.....	69
7.3 Hvad kan FFD ønske .....	70
7.4 Hvilke argumenter skal FFD være forsigtige med at bruge.....	71
<b>8. SKITSE TIL ARGUMENTATIONSKATALOG</b> .....	<b>72</b>

## Indledning

Forstanderen for Askov Højskole, Ludvig Schrøder sagde under det berømmede indledningsforedrag ved det nordiske folkehøjskolemøde i Kristiania i 1872, at

*”Højskolens gerning ligger der, hvor elevernes trang og højskolens ærinde kan mødes”.*

Det var nok ikke nogen tilfældighed, at han ikke omtalte den tredje vigtige partner, - den offentlige interesse, repræsenteret ved den demokratisk udpegede regering. For datidens højskoler havde det svært med staten, og mente nok, at de i højere grad repræsenterede folket end den folkevalgte regering.

Denne udredningsopgave, er disponeret ud fra et trepartssyn, der med en omskrivning af Ludvig Schrøders sentens kan lyde:

*”Højskolens gerning ligger der, hvor elevernes trang, samfundets interesser og højskolens ærinde kan mødes.”*

De to første kapitler forsøger at tegne en profil af dagens unge, dels ud fra de nyeste teorier om læring og identitet under senmoderne vilkår, dels ud fra den aktuelle statistiske dokumentation af de unges veje i uddannelsessystemet med særlig fokus på venteperiodens betydning, hvor højskolen kan bidrage med en øget studieeffektivitet og afledede besparelser.

De to næste kapitler søger at give et billede dels af regeringens dagsorden for at sikre bedre uddannelser, der er på højde med de nye krav, som gives med overgangen til videnssamfundet, dels af Venstres ideer om højskolens fremtidige opgaver.

De to næstfølgende kapitler handler om højskolens ærinde på en ny tids betingelser, dels som det er blevet nyformuleret de seneste år af FFD og dels i forhold til de spørgsmål, der presser sig på med den nye tilnærmelse til de formelle uddannelser.

Endelig afsluttes rapporten med teser om og perspektiver på de udfordringer og svære valg, som FFD står overfor.

Det har været en spændende og lærerig opgave at skulle bidrage til den fortsatte afklaringsproces om højskolens opgaver og placering i det nye uddannelsesbillede.

Afslutningsvis vil jeg gerne takke bestyrelsen for opdraget og hermed tilliden. Og en stor tak til Kim Hjerrild for hans indledende perspektivering og støtte til at fastholde opgavens fokus, og en særlig tak til Gorm Hansen for inspirerende samtaler om nye tendenser blandt de unge og deres søgning til højskolen.

Hans Jørgen Vodsgaard,  
august 2003

## Sammenfatning

### 1. De unges trang

De nye senmoderne vilkår med stadig forandring, kontingens og usikkerhed præger de unges læreprocesser. Den kulturelle frisættelse giver en ny vægt til identitetssøgning og personlig dannelse i de unges tilgang til uddannelserne.<sup>1</sup>

De nye unges læring er som ikke tidligere præget af et stadigt identitetsarbejde og en brug af uddannelse til deres altafgørende selvorientering. Men dagens uddannelser og vejledning har gennemgående ikke fundet en pædagogisk form, der kan matche de unges nye læringsstile.

De unges uddannelsesstilbud er i dag præget af to utidssvarende pædagogiske retninger, hvor den strukturorienterede påkalder sig en tabt orden, der ikke lærer de unge at opbygge en høj indre styring til at kunne leve i et samfund uden faste rammer, mens den tilbudsorienterede overser, at de svage unge ikke kan håndtere de frie rammer, og hermed fastholder den en sortering præget af den sociale arv, i stedet for at skabe mønsterbrydere.

Der er behov for en tredje vej, der både giver orden og frihed, og som er præget af ”god anderledeshed” fra hverdagslivet og som kan bidrage til en ”decentrering” om fag og sag og bryde de unges stadige selvkredsning. Højskolen læringsrum har nogle særlige muligheder for at udfolde denne tredje pædagogiske vej, og den kan hermed også være en forgangsskole for udvikling af pædagogiske erfaringer og teorier, der er på højde med de nye udfordringer.

### 2. De unge i uddannelse

I de sidste 40 år har det danske uddannelsessystem udviklet sig fra et elitepræget system til et masseuddannelsessystem.

Den fortsatte stigning i de unges uddannelsesgrad har dog generelt ikke øget frafald og studieskift. De unges sabbatperiode eller ventetid inden starten på en videregående uddannelse har de sidste år har et mindre fald til niveauet midt i 90erne, men er med et snit på små to år fortsat noget højere end i 80erne – trods den nemmere adgang til uddannelserne og kvote 2’s mindre betydning.

Ventetiden er et led i de unges selv-orientering og identitetssøgning, og den er kommet for at blive, så længe uddannelserne ikke kan indfri dette behov. En passende ventetid på 1-3 år har også vist sig at styrke de unges studieevner: De får en højere gennemførelsesgrad, færre studieskift og de er også lidt hurtigere end studerende, der starter direkte fra en ungdomsuddannelse.

Sandsynligvis giver højskoleopholdet i forhold til andre sabbataktiviteter ekstra studieevner, men tendensen er ikke særlig markant i de undersøgelser, FFD har gennemført i samarbejde med Danmarks Statistik af tidligere højskoleelevers studieprofiler. Det kan hænge sammen med, at man undersøger effekten af højskolen for små 10 år siden, der stadig var præget af fritidssamfundets selvforståelse og endnu ikke havde vendt blikket mod videnssamfundets nye læringsbehov. Dengang indgik brobygning, vejledning, studiekompetence og samarbejde med de formelle uddannelser ikke som nu i højskolernes tilbud.

---

<sup>1</sup> Synsvinklen er inspireret af udgivelser fra Center for Ungdomsforskning, især ”Ungdom, identitet og uddannelse” af Knud Illeris, Noemi Katznelson, Birgitte Simonsen og Lars Ulriksen (Roskilde Universitets forlag, 2002).

### 3. Regeringens ærinde

Regeringens dagsorden for ”Bedre Uddannelser” er effektivisering, modernisering og værdikamp.

Effektivisering drejer sig om at få mere kvalitet for samme eller færre midler. Danmark har verdens dyreste, men næppe det bedste uddannelsessystem.

Modernisering skal skabe mere fleksibilitet, en bedre mulighed for at sammenstykke individuelle uddannelser fra flere institutioner og medregning af realkompetencer, en bedre vejledning, øget motivation og en faglighed, der udvikler kompetencer, der kan matche videnssamfundets behov. Outputstyring skal mindske detailstyring og åbne for større råderum på de enkelte uddannelser til at nå disse mål, og der skal skabes mere åbenhed om institutionernes kvalitetsudvikling via bench marking og international dokumentation.

Værdikampen skal sikre mere ansvarlighed, både hos de unge og institutionerne. Der er for meget slendrian og for meget rundkredspædagogik fra institutionernes side og for meget F-kultur (fest, fritid, frirum, fællesskab, forbrug, forkælelse) hos eleverne. Der skal strammes op og udvikles en klarere sortering til gavn for den enkelte og samfundet.

### 4. Regeringens syn på højskolen

Regeringen ser positivt på højskolen. Den har vægt som en del af landets og Venstres kulturarv, den kan indgå i regeringens værdikamp, og det nye FFD har vist vilje og evne til at bidrage til en modernisering .

Venstres debatoplæg om fremtidens højskole fra maj 2003 ønsker at støtte højskolen, så ”den atter kan blive et attraktivt tilbud til vores ungdom uden at gå på kompromis med højskolens kerneværdier”.

Venstre ønsker at styrke højskolens dobbelte spor, dels ved at fastholde det almene sigtes vægt, dels ved at styrke den faglige side ved at åbne for formelt kompetencegivende undervisning i op til 50% af tiden – og det skal samtidig give fuld SU-ret. Desuden ønsker Venstre at styrke de lange kursers vægt, dels ved at flytte tilskudsmidler fra de korte til de lange kurser, dels ved at øge kravet til årselevtal på de lange kurser.

FFD har indtil videre afvist denne åbning mod eksamen, samtidig med at man ønsker et tættere samspil med de formelle uddannelser om at tilbyde kompetencegivende undervisning.

### 5. Højskolen mellem tradition og fornyelse

I den danske højskoles historie har der været en stadig spænding mellem det faglige og det almene sigte.

I den gamle højskole op til 1968 var der dog enighed om, at det praktisk kvalificerende sigte indgik på linie med livsoplysning og folkelige oplysning som en naturlig del af skoleformens samfundsmæssige nytte. Uddannelse til arbejdslivet og dannelse til samfundslivet var det bærende legitimationsgrundlag

Men fra slutningen af 60erne sker der et skifte i højskolernes selvforståelse, som er præget af fritidssamfundets ideologi og ungdomsoprørets systemkritik, og med den 20årige omstillingskrise fra 1973 til 1994 blev flertallet af elever unge arbejdsløse, hvor offentlige kasser betaler gebyr og lommepege Fokus rettes mod et aktivt og kreativt fritidsliv og den personlige oplysning kommer i front.

I løbet af 80'erne bredte der sig en usikkerhed om, hvad højskolen stod for og skulle stå for. FFD nedsatte et udredningsudvalg, der søgte at vende tilbage til kilderne. Begreber som livsoplysning og folkelig oplysning blev igen centrale, og erstattede almendannelsen som formål i højskoleloven fra 1991. Men denne traditionssøgning havde ikke megen forbindelse til højskolernes praksis, hvor fag for spændende fritid stadig fyldte mest.

Midt i 90'erne breder anfægtelserne sig. Sideløbende med den stigende elevkrise blev højskolen kritiseret for både at have mistet sit almene sigte og sin nyttige erhvervsrettede betydning. Rådvildheden bredte sig. Det blev stadig sværere at se, hvad højskolen med stort H stod for.

Der måtte ske noget. Medlemsforeningen FFD, der stod for skolepolitikken fusionerede med skoleforeningen HS, der stod for markedsføringen i dec. 1999, og det nydannede FFD iværksatte et større afklaringsarbejde af højskolens grundlag, der var præget af en nytænkning og reformulering af højskolens opgaver og placering i det samlede uddannelsesbillede.

FFD har de sidste år arbejdet målrettet med en nyformulering af højskolens opgave, der er på højde med det nye videnssamfund og de senmoderne unges nye læringsstile. Der er vedtaget grundlagspapirer, der ikke kun er præget af en ny terminologi og nye diskurser, men også om reelle forandringer af højskolens placering i uddannelsesbilledet.

Højskolens hidtidige dobbelte spor mellem det faglige og almene er udvidet med et tredje spor, den udvidede vejledning, for at være på højde med de unges nye søgeprocesser. De senmoderne vilkår skaber nye læringsbehov, der matcher højskolens særlige helhed af uddannelse, dannelse og identitetsudvikling.

Ja, måske er det også tid til, at de mere "dunkle og uforklarlige" sider af højskolens virke får en renæssance netop for at møde de unges nye søgeprocesser, der ikke kun drejer sig om kvalifikationer og autonomi, men også om livsfølelse og autenticitet.

## **6. Åbne spørgsmål for FFD**

De senmoderne tider har givet højskolen en hjemmebanefordel, og det er også baggrunden for, at FFD ikke har samme berøringsangst som tidligere i forhold til et nyt samarbejde med de formelle uddannelser.

Men den nye tilnærmelse må ikke rykke højskolens hegnsplæ op, og det springende punkt er graden af kompetencegivning og herunder spørgsmålet om formel kompetence og eksamen..

Hvor langt kan FFD gå?

## **7. Hvad kan FFD gå efter**

Der er akut behov for væsentlige ændringer, der kan vende krisen, og måske kommer de kun, såfremt FFD er klar til at indgå en "ny kontrakt" med regeringen, hvor man tilbyder noget markant nyt, for at få noget væsentligt igen.

Det nye ligger i høj grad i højskolens nye placering som en mellemstation og et springbræt til videre uddannelse, som en skole der giver en udvidet studieevne med blandingen af uddannelse, dannelse og identitetsudvikling.

Spørgsmålene er, hvad FFD vil og kan tilbyde som led i en ny "social kontrakt" med regeringen.

## 1. De unges trang

En forskergruppe ved Center for Ungdomsforskning (CEFU) ved Roskilde Universitet udgav i 2002 bogen "Ungdom, identitet og uddannelse". Det er forfatterens

"synspunkt, at man ikke på en dækkende og indforstået måde kan beskæftige sig med ungdomsuddannelserne uden at relatere til de unges identitetsdannelse, der i det senmoderne samfund på en helt ny og gennemgribende måde præger og styrer de unges adfærd, forståelse og holdninger. Hvis ikke uddannelserne kan skabe et meningsfyldt samspil med de unges identitetsudvikling, vil de heller ikke kunne skabe de brede læreprocesser som er nødvendige for en relevant kvalificering, personlighedsudvikling og funktionsdygtighed i nutidens og fremtidens samfund."<sup>2</sup>

Det er denne synsvinkel, som vil præge de følgende afsnits indkredsning af de "unges trang" og de nye behov som en fremsynet uddannelsespolitik må tage højde for.

### 1.1 Kulturel frisættelse

Siden 1960'erne er der sket meget dybtgående kulturelle og samfundsmæssige ændringer, som også præger de unges veje i uddannelsessystemet. Ændringer, som den tyske ungdomsforsker Thomas Ziehe kendetegner som *den kulturelle frisættelse*, den engelske sociolog Anthony Giddens som *overgangen til senmoderniteten*, og andre igen som overgangen til det postmoderne.

Begrebet *kulturel frisættelse* refererer til udviklingstræk i anden halvdel af 1900-tallet i den vestlige verden, som har medført en stigende frisættelse fra betydningen af overleverede ideer, normer og traditioner. Vi frigøres efterhånden fra en lang række bindinger og begrænsninger, som tidligere styrede vores tilværelse, og vi frisættes til selv i højere grad at foretage vores egne valg i stort og småt, fra det daglige materielle og mediemæssige forbrug til overordnede livsmål og livsstile.

Knud Illeris nævner i et arbejdspapir, at

".. ungdommens brydninger sammenfattes i begrebet identitetsudvikling. Man skal finde ud af, hvem man er og hvad man vil med sit liv. I senmoderniteten har denne proces antaget kolossale dimensioner, fordi intet er givet og alt skal vælges i en verden af tilsyneladende grænseløse muligheder. Man skal vælge uddannelse, arbejde, omgangskreds, partner, familieform, boligform, adfærdsformer, seksuel orientering, livsstil, tøjstil, musikstil osv. Og alle valg er til stadighed under afprøvning. Valgte jeg rigtigt, eller skal jeg vælge om. Processen synes uendelig og påvirker alle forhold for de unge."<sup>3</sup>

De unge hører hele tiden, at de har alle muligheder. At de er en lille generation, og at de kan vælge og vrage mellem studier og ønskejobs. De unge oplever også selv at have mange muligheder, så mange, at de har svært ved at få tid til det hele. Men de er også den generation, som er mest plaget af stress. De unge er yderst bevidste om den smertefulde kendsgerning, at de ganske enkelt ikke kan nå det hele. Den svenske ungdomsforsker Eva Steensig nævner, at

"det hele ville have lignet det store kolde luksus-ta-selv-bord, og ældre generationer ville have belæg for at kalde den unge generation forkælet – hvis det ikke var, fordi de unge samtidig er helt alene om ansvaret for deres egen livssucces og lykke. Der findes ingen hjælp og ingen rammer at glide ind i."<sup>4</sup>

De mange muligheder og valgets stigende byrde betyder, at de unge har opgivet den traditionelle opfattelse af livet som et lineært forløb. De unge begynder at se på livet som forskellige

<sup>2</sup> Fra forordet, s. 9 i *Ungdom, identitet og uddannelse* af Knud Illeris, Noemi Katznelson, Birgitte Simonsen og Lars Ulriksen (Roskilde Universitets forlag, 2002).

<sup>3</sup> Knud Illeris, *Unge læring og ikke-læring*, Cefu 16.5.2001

<sup>4</sup> Eva Steensig: *Drømmen om det intense liv*, Samvirke, april 2001

faser, man kan gå ud og ind af, afhængig af hvilke muligheder, der viser sig. De må udfolde individuelle livsforløb uden fast form.

De nye betingelser betyder også, at de unges identitet får en anden karakter. Tidligere var identitet noget stabilt, noget man kunne trække på gennem livets faser og omskiftelighed. En sådan stabil identitet er problematisk i senmodernitetens risikobetonede foranderlighed.

## 1.2 Identitetsbegrebet

De fleste ældre identitetsteorier, fx Erik H. Eriksons ottefasede model for personlighedsudvikling forudsætter et samfund med stabilitet, fælles normer og bevidsthedsformer, som der ikke længere er dækning for.

Man har søgt at forstå det nye som en sygdom, som narcissistiske forstyrrelser, eller som et udtryk for forkælelse og almindeligt forfald. En kritik, der prægede den internationale bestseller "Narcissismens kultur" fra 1982 af amerikaneren Christopher Lasch. Op gennem 90erne begyndte denne kritik af den nye ungdom også at præge mange indlæg i Højskolebladet.<sup>5</sup>

Thomas Ziehe var en af de første, der forsøgte at forstå de nye identitetstyper som en rimelig reaktion på en ny grundsituation. Socialkonstruktivisten Gergen lancerede i 1991 et meget sigende begreb for de unges situation: *The saturated self*, hvor saturated betyder oversvømmet, mættet, gennemtrængt eller i nogle sammenhænge sønderbombet. Der er tale om et selv eller en identitet, der hele tiden bliver udsat for så mange og forskelligartede påvirkninger, at det ikke er i stand til at rumme dem, i hvert fald ikke i en sammenhængende eller helhedsmæssig forståelse.

Socialkonstruktivismen når nærmest frem til, at den senmoderne identitet helt opløses i skiftende roller og situationer. En dansk variant af denne dekonstruktion ses hos fremtidsforsker Jesper Bo Jensen. Han kendetegner de helt unge, der er opvokset i informationssamfundet, og som vil være i 20erne om en 10 års tid, som den samlede generation. Et udtryk, der var titlen på en bog skrevet af de to københavnere Søren Heuseler og Jørgen Staun i 1999.

"Hvad er så det samlede kendetegn ved de kommende unge? Udtrykket sampling anvendes til at beskrive det, man gør indenfor musikken, når man snupper en bid af en musikstrofe og overfører denne specielle sound til et helt andet elektronisk instrument. Derved sammensætter man sin musik af alle de forskellige bidder af andres musik, man selv kan skabe noget nyt ud af. Overført til at leve betyder det, at de kommende unge vil sammensætte deres liv af de forskellige bidder, de møder gennem deres tilværelse, og skabe deres eget liv ud af disse meget forskellige bidder. Man kan derfor også tale om en samlet livsstil."<sup>6</sup>

De kommende unge vil ifølge Jesper Bo Jensen være mere situationsbestemte end nutidens unge. De vil ændre præferencer i løbet af en uge, en dag eller en time. De har en forbedret evne til at tilpasse sig situationer, forandringer og en stigende hastighed i ændringerne. De oplever og handler situationsbestemt

Det er Bo Jensens pointe, at sådanne "situider" er vanskelige at tilpasse et mere fast uddannelsessystem og en arbejdsplads med faste ordener og værdier. Institutionerne eller "monolitterne" bliver nødt til åben op og komme de unge i møde på deres betingelser, for ellers møder de dem ikke.

<sup>5</sup> I rapporten "Højskoleånd og arbejdsliv" (FFD, august 1997) af Hans Jørgen Vodsgård rummer 1. kapitel en bred samling af citater fra kendte højskolefolk, der beklager sig over de unges manglende respekt og interesse for traditionen og de fælles værdier.

<sup>6</sup> Jesper Bo Jensen, De samlede unge og monolitterne, artikel fra antologien Noget for noget? redigeret af Henrik Holt Larsen.



Pointen er god nok, men Ifølge Knud Illeris bygger den på en overtolkning af tendenser og et fravær af en personlighedsteori. Også hos de senmoderne unge må der være tale om en form for gennemgående identitet. Det nye er snarere, at det kræver mere vilje og kamp at fastholde denne identitetskerne, som er under stadigt ydre pres. Hvis kernen ikke kan klare presset og fragmenteringen bliver total, så melder der sig netop narcissistiske symptomer, fordi man føler, at man er ved at miste sig selv. Den totale tomhed eller mangel på autenticitet indebærer også den totale uformåenhed og i sidste ende et psykisk sammenbrud.

En anden vinkel på den senmoderne identitetsdannelse kommer fra de livshistoriske teorier om den biografiske italesættelse, som det, der skaber og genskaber den røde tråd for den enkelte. Det senmoderne menneske holdes sammen af den stadige genfortælling af sin egen livshistorie, som udsættes for en løbende nytolkning, men som trods alt udgør en fortsat og sammenhængende historie. Tyskeren Peter Alheit bruger begrebet ”biograficitet” om den evne til at reflektere over og til stadighed fortolke og genetablere sin livshistorie.

Anthon Giddens refererer også til livshistorien som et vigtigt element i selvforståelsen og selvdannelsen, men han lægger hovedvægten på ”selvidentiteten”, som han definerer som ”en reflektivt organiseret stræben”, der i et stadigt samspil med impulser fra omgivelserne både opretholder en livshistorie og ikke mindst reflektiv planlægger kommende mål og livsstile.

Illeris fastholder en teori om en indre sammenhæng og kontinuitet, at der ”inderst inde” er en psykisk instans, et selv eller en identitetskerne, der så er omgivet af mere og fleksible stødpudeagtige lag. Han fremhæver, at hans syn ikke er i modstrid med den biografiske tilgang, idet identitetskerne typisk omfatter en essens af livshistorien og samtidig også en essens af individets fremtidsforestillinger. Men han advarer mod, at den livshistoriske tilgang stopper ved det bagudrettede, og mister synet for de dynamiske og fremadrettede kræfter. Peter Alheit er selv inde på det problem og fremhæver, at fremdriften ligger ikke i spørgsmålene ”hvem er jeg” og ”hvorfra kommer jeg”, men i spørgsmålene ”hvad kunne være bedre for mig” ”og hvor vil jeg gerne hen”.

Det fælles for disse identitetsteorier er, at denne kerne må være ekstra stærk i den senmoderne virkelighed, hvor individet er ved at drukne i kampen for at opretholde deres identitet overfor det stadige og uoverskuelige pres udefra. Disse teorier ser de fleste unge som dynamiske jegerstærke personer, der har udviklet nye styrker til at klare det stadige virkelighedspress, mens andre unge opløses af presset og udviser narcissistiske symptomer. Ikke fordi de er forkælede og overfladiske, men fordi de ikke har de psykiske, kulturelle og sociale ressourcer til at magte presset.

Dagens unge har stadig drømme om en ordnet fremtid med job, familie, gode venner og et spændende fritid. Men de ved også, at sådan er det ikke helt længere, de er nødt til at indstille sig på det foranderlige og det uforudsete. De skal både udvikle en nogenlunde fast og bæredygtig identitetskerne og samtidig kunne håndtere en kolossal omskiftelighed for at bevæge sig i et risikosamfund, hvor man aldrig kan være sikker på, at hvad der er gældende i dag, også er gældende i morgen.

Det er en massiv og uoverskuelig opgave, som tidligere generationer har svært ved at opfatte omfanget af. Nøglen til en forståelse af, hvordan de unge går til denne kæmpeopgave er blevet formuleret af Thomas Ziehe med ordet ”søgeprocesser”.

## **1.2 Identitetssøgning og uddannelse**

Ungdommen er nu en livsfase, der er domineret af stadige afsøgningsprocesser, som kan betegnes som stadig *selv-orientering*. De unge tænker i uddannelsessammenhæng ikke så meget på, ”hvad kan jeg blive?”, som ”hvem kan jeg blive?”. Identitetssøgningens selvorientering

griber ind, og det mest grundlæggende spørgsmål for dem er, ”hvad brænder jeg allermost for?”, og de må hele tiden mærke efter inde i sig selv. For det er der, og i sidste ende kun der, målestokken kan findes, og det er en målestok, der drejer sig om behov og følelser.

For de senmoderne unge er uddannelse og andre aktiviteter underordnet denne selvorientering. De insisterer på at have lyst til det, de laver. De vil være tro mod sig selv og deres indre pejlemærker. Og det er en tendens, som alle vejledere, lærere, ledere og planlæggere må forholde sig til, hvis de vil regne med de unges villige læring.

”Uddannelse er et personligt projekt. Uddannelse er for nutidens unge mere end blot en port til arbejdsmarkedet – uddannelse er blevet en grundlæggende sten i den identitet, som de hele tiden søger at vedligeholde og udbygge. Samfundets udvikling betyder, at selve grundlaget for et menneskes identitet konstant forandres. Derfor er et uddannelsesvalg ikke for evigt. Tidligere tiders dyder som udholdenhed og stædighed spiller en mindre rolle for unge i dag. Det er langt vigtigere, at uddannelsesvalget så at sige føles rigtigt hele vejen igennem.”<sup>7</sup>

Ifølge Steen Beck<sup>8</sup> er der tre hovedtyper af unge: De subjektiverende, de potenserende og de ontologiserende, som kan rubriceres på følgende korte form:

	<b>Subjektivering</b>	<b>Potensering</b>	<b>Ontologisering</b>
Grundspørgsmål	Hvem er jeg	Sker der noget	Hvad er meningen
Positive værdier	Varme	Tempo	Helhed
Negative værdier	Kulde	Kedsomhed	Meningsløshed
Forventninger til lærer/vejleder	Nurseren	Entertaineren	Det personlige møde
Konfliktområder	Identifikation vs. distance	Zapperholdning vs. fordybelse	Værdi vs. analyse

Fælles for de nye ungdomstyper er en generel værdiændring. Tidligere var det store flertal målorienterede mod et godt job og en attraktiv løn, eller fulgte traditionsstyret i sine forældres fodspor. I dag er de unge stadig mere styret af værdirationel adfærd, dvs. styret af etiske og æstetiske værdier. .

At det er den faglige og personlige udviklingsproces, der er i højsædet, illustreres af en undersøgelse fra Århus Universitet i år 2000. Kun for en fjerdedel af de studerende ved de humanistiske uddannelser, der var mindre end et år fra at være færdige med deres uddannelse, spillede deres fremtidige jobmuligheder en vigtig rolle. For de resterende trefjerdedele drejede uddannelsen sig primært om processen og den personlige udvikling.

De unge vil ikke i samme grad som før studere eller arbejde i stive hierarkier, uden råderum og personlig udvikling. De ønsker et interessant arbejde og personlig udfordring, mens gamle værdier som tryghed i ansættelsen og en god løn ikke betyder så meget. For det regner de simpelthen med er i orden.

Uddannelse drejer sig for de unge om identitet og ses som et personligt projekt, der kræver at man er tro mod sig selv, og derfor er det i de unges øjne ligegyldigt, om det tager et par ekstra år at blive færdig, og derfor er arbejdsperspektivet også af underordnet betydning.

<sup>7</sup> Jon Black Andersen: Uddannelse som livsprojekt, artikel i Samvirke september 2001

<sup>8</sup> Steen Becks figur er omtalt i ”De unges værdier og uddannelsesvalg”, af Lone Varn Johannsen i RUE revue nr. 4, 2001

### **1.3 Den sociale arv og sortering i uddannelserne**

Uddannelser skal kvalificere, men de har også en anden funktion, som der ikke tales så højt om, de skal også sortere. Tilbage i 1800-tallet eller tidligere lå den afgørende sortering forud for og udenfor skolen. Op gennem 1900-tallet gik alle efterhånden i den samme skole, men de blev ret hurtigt delt efter "evner", først som 12-årige (1903), senere blev delingen udskudt til den 14. år (1958) og i 1975 indførtes så den udelte grundskole.

Den politiske lighedsorientering blev stadig mere dominerende. Men, det viste sig, at sorteringen fortsatte, bare på langt mindre synlige måder, og den sociale arv især med hensyn til forældrenes uddannelsesniveau er stadig lige stærk. De unge blev frem til midt i 90erne sorteret i 3 nogenlunde lige store grupper: De bogligt "egnede", der kunne gå videre til gymnasiet og de videregående uddannelser; midtersorteringen der søgte erhvervsuddannelserne; og "restgruppen", der ikke kom videre i uddannelsessystemet.

Den traditionelle lighedspolitik blev opgivet i 90ernes skolereformer og fokus er i stedet flyttet mod - at få så mange som muligt til at nå så langt som muligt i uddannelsessystemet. Det har ændret noget på den hidtidige tredelte sortering. For dagens unge vil 50% gennemføre en gymnasial uddannelse og 45 % vil gennemføre en erhvervsfaglig uddannelse, dog således at 14 % vil gennemføre begge del. Restgruppen er hermed nede på 19 %, og her fra vil hovedparten gå videre til de særlige ungdomsuddannelser, produktionsskoler, erhvervsgrunduddannelser mv. Det er således i dag kun 6 %, der ikke fortsætter i en ordinær uddannelse efter folkeskolen.

Men det betyder ikke, at der ikke længere sker en sortering og regulering som modvægt til de unges frie søgeprocesser. For samfundet har ikke brug for en masse overflødige designere, skuespillere, rocksangere og studieværter, mens der mangler hjemmehjælpere, rengøringspersonale og ingeniører.

Det nye er, at sorteringen nu snarere er flyttet fra folkeskolen op i ungdomsuddannelserne og delvis til de videregående uddannelser. Trods den udstrakte individualisering, så er den sociale arv en kontant realitet, som præger de unges valg af uddannelse og evne til at gennemføre den.<sup>9</sup> Det afgørende er forældrenes uddannelsesniveau og i mindre grad, hvilken socialgruppe og indtægtsniveau de har.

De mange muligheder, det stadig bombardement af meninger, mål og livsstile, de stadigt skiftende spørgsmål stiller de unge over for et voldsomt pres. Nogle kan klare det, dem kalder vi ressourcestærke, og det er typisk unge, der kan trække på en god social arv. Andre kan ikke, dem kalder vi ressource svage, og de er typisk dem, der kommer fra belastede sociale kår, som ikke har givet dem den refleksivitet og indsigt, der er nødvendig for at styre selvorienteringen. Og mange, nok de fleste ligger et sted midt imellem. De klarer sig, men de har ikke fanget lykken, den lykke de har fået stillet i udsigt og mener, de har krav på, men som de aldrig har fundet og heller ikke rigtig ved hvad er.

Bagsiden af disse mere usynlige og fortrængte sorteringsmekanismer er, at frasorteringen nu opleves helt individuelt og hermed som et voldsomt personligt nederlag

### **1.4 Ny ungdom, nye læringsarenaer**

De nye unges læring er som ikke tidligere præget af et stadigt identitetsarbejde. Engang var identitet noget man langt hen arvede, noget der i stor omfang var bestemt af ens køn, klasse, familie, etnicitet, bopæl. I dag kan de unge tilsyneladende vælge det hele selv, og derfor må

---

<sup>9</sup> Hansen diverse redegørelser

denne endeløse valg- og identitetsproces have en afgørende plads i de unges læringsprocesser og vej gennem uddannelserne.

De unge oplever på godt og ondt uundgåeligt sig selv som hovedpersoner i deres eget liv, og selvom der er masser af råd og vejledning at hente, så har de i sidste ende kun sig selv at stole på, og de må hele tiden mærke efter inden i sig selv i deres stadig selvorientering og biografiske reformuleringer.

De unges læring er hermed præget både af en trang til høj selvstændighed og et behov for en sammenhængende forståelse af, hvordan de selv og deres omverden fungerer. De unge vil i stigende grad selv overtage ansvaret for deres egen læring og ikke-læring (det som fravælges), de vil vælge til og fra, og de vil forstå, hvad deres egen rolle og muligheder er.

De unges uddannelsesstilbud er i dag præget af to pædagogiske hovedstrømninger, den strukturorienterede og den tilbudsorienterede, og begge har ifølge Knud Illeris og Birgitte Simonsen<sup>10</sup> store mangler i forhold til de nye læringsbehov, som de unge har.

Den strukturorienterede pædagogik mener, at de unges ustabile, vægelsindede og lystprægede tilgang til uddannelse i sidste ende bliver et problem både for de unge og samfundet. Valgfriheden er blevet for vidtgående. De unge har brug for mere faste rammer, som de må forholde sig til og indordne sig under. Praktisk pædagogisk skal læreren optræde med mere faglig og social autoritet og sikre den nødvendige orden og struktur for læringen.

Men denne holdning forstår ikke omfanget og dybden af den kulturelle frisættelse, som er båret af mere grundlæggende samfundsmæssige ændringer, og som gør det problematisk at påkalde sig en tabt orden. For de unge må lære at leve i et samfund, hvor det at kunne fungere uden faste rammer er noget helt centralt.

Den tilbudsorienterede pædagogik har den modsatte holdning. Det er ikke længere muligt at sætte holdbare rammer, og forandringerne sker så hurtigt, at det ikke giver mening at opstille faste retningslinier for indhold og mål. Tværtimod skal de unge lære at kunne navigere i et hele tiden bevægeligt og uforudsigeligt univers. Praksis pædagogisk skal de unge have så mange tilbud og valgmuligheder som muligt, for de ved selv bedst, hvad de har brug for.

Men problemet er, at de unge har meget forskellige forudsætninger for at kunne håndtere de meget frie rammer. De ressourcestærke kan godt finde ud af det, men de svage kan ikke. Den frie pædagogik bidrager hermed til at fastholde en sortering præget af den sociale arv. En sortering, der styres anonymt af markedet, og som de unge er forsvarsløse overfor, og kun kan opleve som personlige nederlag.

Ifølge Illeris og Simonsen har Thomas Ziehe en god indfaldsvinkel til at finde en tredje pædagogisk, som overskrider svaghederne ved de to pædagogiske retninger. Den tilbudsorienterede duer ikke, fordi den ikke giver de unge noget væsentligt nyt ud over det, de hele tiden møder i forvejen, og dermed ikke redskaber til at forstå de større samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge, de selv er en del af. Den strukturorienterede duer heller ikke, fordi den vil føre eleverne tilbage til en orden, regulering og faglighed, som hører fortiden til.

”I stedet skal skolen præsentere de unge for noget der er kvalitativt anderledes end deres hverdagskultur og samtidig modsvarer deres behov for selvorientering og kan bidrage med noget brugbart i deres altid igangværende identitetsarbejde.”<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Bogen plus to artikler i Højskolebaldet af Birgitte Simonsen, ?? HB nr. 4, 2002 og ”Højskolens frirum” i HB nr. 14, 2002

<sup>11</sup> Bogen, p. 192

De unge skal møde det, Ziehe kalder ”god anderledeshed”. Noget der på den ene side er væsensforskelligt fra hverdagslivets uendelige strøm af tilbud, og på den anden side også er forskellig fra skoletraditionens fastlagte faglige indhold og meddelende undervisning. Ziehe bruger udtrykket ”decentreret” som en retning bort fra den evindelige selvcentreret, der let præger de unges selvorientering.

Illeris og Simonsen henviser her til den tyske pædagog Wolfgang Klafki (2001), som har søgt at formulere et sådant mere ”decentreret” dannelsesindhold, hvor myndiggørelsen må ske gennem en tilegnelsesproces, der ikke tager udgangspunkt i subjektet selv, men i den større kulturrigdom, der findes i den menneskelige historie.

Interessant nok er det langt fra en ny tanke. Klafki tager nemlig udgangspunkt i nyhumanismens dannelsesbegreb fra omkring 1800, som Humboldt var den fremmeste talsmand for, og som langt hen kom til at dominere dannelsessynet på de danske universiteter helt frem til studenteroprøret i slutningen af 1960erne.

Samme tilgangsvinkel præger den svenske idehistoriker og højskolemand Bernt Gustavssons syn<sup>12</sup> på en senmoderne dannelse, der også er inspireret af nyhumanismen fra 1800.<sup>13</sup> I hovedværket ”Dannelse i vor tid” fra 1996 omtaler han, at det danske udtryk ”dannelse” ikke har den samme betydningskvalitet som det tyske begreb Bildung og det tilsvarende svenske begreb Bildning.

I de begreber er den særlige dobbelthed ved dannelse mere tydelig: At danne sig frit indefra efter et ydre forbillede. Dannelsesprocessen bæres af elevens frie selvorientering, men den er præget af de forbilleder, som åbnes gennem stoffets tyngde og lærerens autenticitet.

Jeg vil senere i afsnit 5.4 – det uforklarlige i nyt lys - komme med nogle bud på en pædagogisk filosofi og et dannelsessyn, som en moderne højskole kan bruge.

---

<sup>12</sup> Bent Gustavsson: *Dannelse i vor tid*, Klim 1998

<sup>13</sup> Samme synsvinkel fremgår også af rapporten ”Den særegne Højskole” (FFD januar 2000) af Hans Jørgen Vodsgård, især afsnit 1.4, hvor nyhumanismens syn på almindelig dannelse forsvares som et brugbart nøglebegreb for højskolens oplysende sigte.

## 2. De unge i uddannelse

### 2.1 Frafald og studieskift

I de sidste 40 år har det danske uddannelsessystem udviklet sig fra et elitepræget system til et masseuddannelsessystem.

Allerede i 1800 tallet fik indførelsen af 7 års undervisningspligt udryddet analfabetismen. Fra begyndelsen af 1900-tallet blev mellemskolen og realskolen udbygget, så en stærkt stigende andel fik 9-10 års skolegang. Mens gymnasiet stadig var forbeholdt en meget lille gruppe, voksede gruppen med en lærlinguddannelse. Denne gruppe af faglærte håndværkere og kontorfolk fik deres teoretiske uddannelse på de tekniske skoler og handelsskoler, oftest som aftenkoleundervisning.

Fra slutningen af 1950'erne startede uddannelseseksplosionen for alvor. Lærlingeloven fra 1956 gav yderligere ekspansion i erhvervsuddannelsessystemet, og også gymnasieuddannelserne oplevede en utrolig stigning. Endnu i 1960 var det kun ca. 7% af en ungdomsårgang, der gik i 1. g. Nu er denne andel oppe på ca. 30%, samtidig med at de andre gymnasiale uddannelser, hf, hhx og htx, er vokset. Den samlede andel af en ungdomsårgang, der i dag starter på en gymnasial uddannelse er på 53%.

Mens det for 100 år siden kun var et par procent, der gik i gang med en videregående uddannelse, nærmer andelen sig snart 50%. Samlet set er dagens unge i gennemsnit 16 år under uddannelse mod 8 år for 100 år siden.

#### Frafaldet bliver mindre

Den fortsatte stigning i de unges uddannelsesgrad har dog ikke øget frafaldet.<sup>14</sup> Og det må bl.a. fremhæves, fordi forskerne fra CEFU hævder at den manglende pædagogiske forståelse for de nye ungdomstyper har givet en voldsom turbulens i uddannelserne og en voldsom stigning i frafald og studieskift. Men det er der simpelthen ikke statistisk belæg for. Det ændrer dog ikke ved, at frafald og studieskift stadig er på et niveau, der samfundsmæssigt set må kaldes et stort ressourcespild.

Ca. 85% af de unge, der påbegynder en ungdomsuddannelse, gennemfører den. Dette har været nogenlunde konstant gennem de sidste 20 år. Fuldførelsesprocenten ved de erhvervs-gymnasiale uddannelser er imidlertid faldet til under det almengymnasiale niveau. Fuldførelsesniveauet for de erhvervsfaglige uddannelser har for skoleperiodernes vedkommende været svingende, mens hovedforløbene med praktikperioder har vist en lidt stigende tendens.

På de korte og mellemlange videregående uddannelser er gennemførelsesprocenten faldet en smule gennem de sidste 20 år. I første halvdel af 1980'erne var den gennemsnitlige gennemførelsesprocent på de korte videregående uddannelser (KVU) ca. 77%, mens den i sidste halvdel af 1990'erne var faldet til ca. 71%. Også for de mellemlange videregående uddannelser (MVU) var den gennemsnitlige gennemførelsesprocent i første halvdel af 1980'erne ca. 77%, og den var ca. 71% i sidste halvdel af 1990'erne. Sygeplejersker og lærere er nu nede på et

---

<sup>14</sup> ”Gennemførelse, studieskift og frafald, - Fra ungdomsuddannelse til Ph.d.” (UVM 2000), og ”De unges vej gennem uddannelsessystemet, uddannelsesprofiler 1980-98” (UVM, 2001)

niveau på ca. 75% fuldførelse, hvor de tidligere har ligget på mellem 80 og 90%. Enkelte mellemlange videregående uddannelser såsom pædagog-, journalist- og terapeutuddannelserne har en fuldførelse på over 80%.

I de første mange år efter uddannelseseksplosionens start i 1960'erne faldt fuldførelsesprocenterne betydeligt inden for de lange videregående uddannelser, særligt inden for humaniora, samfundsvidenskab, naturvidenskab og sundhedsvidenskab. Indførelsen af adgangsregulering på universitetsuddannelserne i 1977 betød en stigning i fuldførelsesprocenten på en række uddannelser. Det klassiske eksempel er lægeuddannelsen, hvor fuldførelsen blev fordoblet fra ca. 40 til 75%. Fuldførelsesprocenterne forblev dog meget lave på mange humanistiske og naturvidenskabelige uddannelser.

Den samlede gennemførelsesprocent for de videregående uddannelser lå nogenlunde stabilt på omkring 75% fra begyndelsen af 1980'erne til midten af 1990'erne. Men derefter er det gået fremad. I dag fuldfører lidt mere end 82% af de personer, der påbegynder en videregående uddannelse.

Selvom optaget nu igen er blevet friere på næsten alle uddannelser, er fuldførelsesniveauet på LVU-uddannelserne faktisk steget i de sidste 10 år. En af årsagerne til den højere fuldførelse kan være, at institutionerne er mere opmærksomme på det sociale miljøes betydning og gør en større indsats for at informere og vejlede de studerende under deres studieforløb.

### **Studieskift**

Den måske vigtigste konklusion i forhold til det, man normalt kalder frafaldsproblemet, er, at der i høj grad er tale om et studieskiftsproblem. Andelen af studerende ved videregående uddannelser, der forlader uddannelsessystemet helt, er nu nede på ca. 17%. Til gengæld er der på mange uddannelser en meget høj studieskiftsfrekvens, om end studieskifterne ofte bliver inden for det samme fagområde. Det er udtryk for, at mange finder den rigtige hylde efter flere forsøg. Men de mange studieskift giver også et ekstraordinært tidsforbrug både for samfundet og den enkelte.

Det skal fremhæves, at selvom den andel, der forlader uddannelsessystemet, for de fleste uddannelser ligger på under 10%, så er den samlede andel noget højere. En del af studieskifterne vil nemlig heller ikke fuldføre det studium, der følger efter det første.

De mange studieskiftere bevirker, at flere uddannelser blandt studiestarterne har en høj andel af studerende, der både er ældre og mere studieerfarne. Dette gælder bl.a. for lærerseminarierne.

Forløbsundersøgelser fra Danmarks Statistik og modelberegninger fra Undervisningsministeriet viser dog, at sandsynligheden for, at en studiestarter på de videregående uddannelser vil fuldføre enten en kort, mellemlang eller lang videregående uddannelse er over 80%. Regnes studieskifterne til det erhvervsfaglige niveau med, er fuldførelsen på næsten 85%.

En forløbsundersøgelse for personer med en almengymnasial uddannelse (jf. "Den hvide hue - 10 år efter") viste, at 10 år efter, at huen var sat på, havde 88% papir på én eller anden uddannelse.

### **Frafald og studieskift**

Generelt har ungdomsuddannelserne en fuldførelsesgrad omkring 85%, mens hf, studenterkursus, htx og landtransportfagene skiller sig ud ved en del lavere grad af fuldførelse. Ved de gymnasiale og de erhvervs-gymnasiale uddannelser er langt størstedelen af frafaldet udtryk for studieskift. I modsætning hertil er der ved en del af de erhvervsfaglige uddannelser flere studerende, der forlader uddannelsessystemet, end der er studieskiftere.

På de korte videregående uddannelser har de studerende ved merkantile og tekniske uddannelser en fuldførelsesprocent, der svinger mellem 70 og 80%. Frafaldet inden for det merkantile-, fødevarer- og IT-området skyldes i høj grad studieskift, mens der for de øvrige områder er tale om en forholdsmæssigt stor andel, der helt forlader uddannelsessystemet. Transportuddannelserne oplever et frafald på hele 38%, hvoraf størstedelen forlader uddannelsessystemet.

De mellemlange videregående uddannelser har generelt høje fuldførelsesprocenter, svingende mellem 70 og 85%. Ved enkelte meget populære uddannelser fuldfører ekstraordinært mange studerende, blandt disse topper journalistuddannelsen med en gennemførelsesgrad på 99%. Næsten 90% af de pædagogstuderende fuldfører, mens folkeskolelæreruddannelsen har en fuldførelsesprocent på lidt over 75%. For de fleste mellemlange uddannelsers vedkommende vejer studieskifterne tungt, når frafaldet opgøres.

Bacheloruddannelsernes fuldførelsesgrad svinger fra 44% (erhvervsprog) til 80% (landbrugsvidenskab). Andelen af studieskiftere i sprogfagene og i de naturvidenskabelige fag udgør ofte over 40% af de studerende. På kandidatuddannelserne er fuldførelsesprocenten for næsten alle grupper over 70%. Fuldførelsen måles her i forhold til starten på kandidatoverbygningen. Blandt de ophørte kandidatstuderende er der en overvægt af studerende, der forlader uddannelsessystemet frem for at skifte til et andet studium.

Hele 41% af studieskifterne fra humaniora skifter til et andet HUM-fag. På sundhedsområdet går 31% af studieskifterne ned på et erhvervsfagligt niveau, hvor de særligt koncentrerer sig om sosu-uddannelserne. De andele, der skifter til områder, der fagligt ligger relativt fjernt fra det studium, de har afbrudt, er relativt små. Kun 5 % af tek/nat afbryderne går til HUM, og kun 3% af de tidligere HUM-studerende går til tek/nat.

## 2.2 Sabbatår

### En mere positiv holdning

Der er det seneste år kommet en mere positiv holdning til de unges sabbat eller venteperiode inden starten på en videregående uddannelse. Ikke mindst undersøgelsen fra naturvidenskab ved København Universitet fra maj 2003 bidrog hertil.

Men dagsordenen og hovedsynspunktet blandt politikere, embedsværk og erhvervsfolk er fortsat domineret af de synsvinkler, der prægede Finansministeriets indflydelsesrige rapport *Kvalitet i uddannelsessystemet* fra 1997.<sup>15</sup> Sabbat betragtes her som ”spildtid” og ”krogede omveje”, og det blev normalt at omtale denne ventetid som ”fjumreår”.

Ifølge Finansministeriets rapport medførte ventetiden et unødigt ressourcospild. Ventetiden medfører, at de unge bliver senere færdig, og hermed mister samfundet og erhvervslivet livsarbejdstimer, samtidig med at manglen på ny arbejdskraft forstærkes. Og derudover skulle ventetiden gøre de unge mindre studieegnede: De glemmer noget af deres gymnasiale viden, de kan få ”bløde” nykker og fravælge de tekniske og naturvidenskabelige uddannelser, som erhvervslivet har brug for, og de kan få sværere ved at tilpasse sig studiemiljøet efter års pause med en anden levemåde end SU.

Den daværende radikale undervisningsminister Margrethe Vestager kunne fuldt tilslutte sig kritikken<sup>16</sup> og hun ville tage initiativ til at imødegå ”problemet”. I Undervisningsministeriets årlige rapport ”Tal der taler” belyses hovedtal indenfor uddannelsesområdet, herunder også ventetiden før studiestart, og synspunktet fra 2002 er stadig, at det er meget vigtigt,

<sup>15</sup> Kvalitet i uddannelsessystemet, Finansministeriet 1997

<sup>16</sup> Se bl.a. Jyllands Posten d. 25 juni 1998, *Farten skal op*



”at de unge kommer hurtigt i gang med fortsat uddannelse. Derved mindskes bl.a. frafaldsrisikoen, og overgangen til arbejdsmarkedet bliver fremrykket.”

Det må undre, at ministeriet bidrager til denne mytedannelse og øget frafaldsrisiko, for der er efterhånden lavet mange undersøgelser ikke mindst i Undervisningsministeriet, der viser, at en vis ventetid styrker både gennemførelsesgrad og – hastighed. Sabbat med måde er studie-fremmende. Det synspunkt deles nu også ifølge en artikel i Berlingske Tidende den 28. juni 2003 af rektorer på de danske universiteter og handelshøjskoler. Overskriften lød *Bred enighed om at et sabbatår modner*.

”Rektorer på de danske universiteter og handelshøjskoler er enige om, at et sabbatår modner den studerende og sikrer hurtigere gennemførelse. 'Det er helt fint at belønne de unge til at gøre studierne færdige til tiden, men det må ikke gå ud over muligheden for at holde et sabbatår', udtaler Nils-Georg Lundberg, der er formand for Lærerseminariernes Rektorforsamling. Han tror ikke på regeringens politik om at lokke de unge til at gennemføre studiet hurtigere med en økonomisk gevinst. Synspunktet bakkes op af Bente Kristensen, protektor på Handelshøjskolen i København. 'Vi har en række internationalt orienterede uddannelser, hvor folk typisk har været ude i verden, inden de starter, og det er en stor fordel', siger hun.”

Ved studieoptaget i august 1999 begyndte ventetiden at falde efter en foregående 15 årig periode, hvor den steg, og den er sandsynligvis faldet lidt mere de sidste år (men sikre data kommer nødvendigvis med et par års forsinkelse.). Jakob Lange har forklaret det med de mange nye studiepladser og kvote 2's mindre betydning, der gør det lettere at komme ind på drømmeuddannelsen her og nu.<sup>17</sup>

De unge har mindre behov for at opspare kvote 2 point. Men selvom det er nemmere at starte direkte, så vælger de unge fortsat næsten uændret en vis venteperiode. De officielle signaler fra vejledere m.m. tegner ikke til at ændre meget på det.

### Generelt om ventetider

Ifølge Undervisningsministeriets årlige undersøgelse ”Tal der taler” har der i en årrække stort set ikke været ”ventetid” i overgangen fra folkeskole til ungdomsuddannelser, hvor eleverne er ca. 16 år. Dog med den undtagelse, at der i gennemsnit går 7 måneder (1997-tal) inden starten på en HF-uddannelse, fordi ca. 30% af HF-kursisterne tager et enkelt sabbatår efter folkeskolen.

Det er først, når man bevæger sig et trin længere op i uddannelsessystemet, at de lange ventetider begynder at optræde. Fra 1989 til 1998 steg ventetiden efter afslutningen af de gymnasiale uddannelser og starten på en videregående uddannelse, og de sidste par år er den begyndt at falde lidt så den nærmer sig 1995 niveauet.

De danske studenter brugte i 1998 i gennemsnit 3-4 måneder mere uden for uddannelsessystemet end i 1986, og i år 2000 er tallet faldet et par måneder. Selv om mange studenter, HF'ere m.fl. fortsætter direkte på en videregående uddannelse, er der i dag stadig gennemsnitlige ”ventetider” på mere end et år til alle videregående uddannelser.

Der er ingen nævneværdige forskelle i ventetidsmønsteret for sproglige og matematiske studenter og HF-kursister, mens de erhvervsgymnasiale studenter i gennemsnit er en smule mere målrettede.

Derimod er der stor forskel på, hvor længe de unge venter, afhængigt af hvilken uddannelse, de starter på. De unge betænker sig sjældent mere end et års tid, inden de starter på ”hårde” universitetsfag som fysik, matematik og økonomi. Det samme gælder for dem, der vil læse til

<sup>17</sup> Se Jyllandsposten d. 19. oktober 1999, *Studerende bliver yngre*

civilingeniør. Til gengæld går der ofte mere end 3 år efter studentereksamen, inden en ny lærer- eller pædagogstuderende kommer i gang.

Det er især de ”bløde” mellemlange uddannelser til folkeskolelærer, pædagog og sygeplejerske, der har de lange ventetider på over 2 år. Længst tid venter de pædagogstuderende, der i gennemsnit er ude af uddannelsessystemet i mere end 3 år, inden de starter på deres uddannelse. Også journalister venter i gennemsnit mere end 3 år.

De korteste ventetider ser man derimod ved de lange naturvidenskabelige uddannelser inden for matematik, fysik og økonomi. Også her er det normen at tage et sabbatår, men den gennemsnitlige studerende lader det blive ved et enkelt år. Aldersstatistikken fra 1997 viser også, at førstegangsstarterne på disse studier er omkring 21 år. Med 6-7 års studietid er de altså færdige som 27-28 årige.

For de fleste andre mellemlange og lange videregående uddannelser, til fx diplomingeniør, læge, tandlæge og humanistisk kandidat, svingede ventetiderne mellem 1½ - 2½ år ifølge Ministeriets analyse fra 1997, og de har ikke ændret sig meget siden. Den humanistiske kandidat vil således nærme sig 30 år ved studiets afslutning.

### Hvor længe venter de?

Generelt kom unge med baggrund i en erhvervsgymnasial uddannelse hurtigere i gang med videreuddannelse end unge med en almengymnasial baggrund.

Fra 2000-årgangen ventede de unge med en almengymnasial baggrund

- 1,2 år, før de påbegyndte et merkantilt grundforløb, og 1,4 år før de påbegyndte et teknisk grundforløb.
- 1,8 år før de påbegyndte en kort og 2,3 før en mellemlang videregående uddannelser, og disse uddannelser henvender sig i nogle tilfælde til ældre studerende med erhvervs erfaring, fx pædagoguddannelsen.
- 1,3 år før påbegyndelse af bacheloruddannelserne, og samme ventetid ses for overgang til kandidatuddannelserne.

Fra 2000-årgangen ventede de unge med en erhvervsgymnasial baggrund

- 0,3 år, før de påbegyndte et merkantilt grundforløb, og 0,6 år før de påbegyndte et teknisk grundforløb.
- 0,7 år og 1,3 år før starten på hhv. de korte og mellemlange videregående uddannelser
- 1 år før starten på bacheloruddannelserne, 0,3 år før overgangen til kandidatuddannelserne.

**Tal der taler, 2002 har en generel oversigt over ventetidernes udvikling de sidste 10 år.**

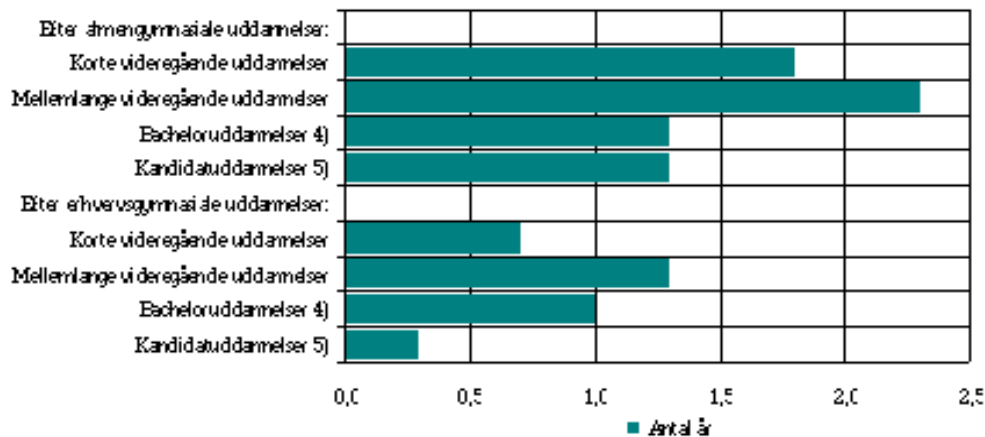
<sup>18</sup>

<sup>18</sup> *Tal der taler, 2002*. Tabel 4.13 Medianventetid efter grundskole, almengymnasial uddannelse og erhvervsgymnasial uddannelse før fortsættelse på en anden uddannelse, 1991 - 2000

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
<b>Efter grundskoleuddannelse til:</b>					Antal år					
Almengymnasiale uddannelser	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Erhvervsgymnasiale uddannelser 1)	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Grundforløb merkantile uddannelser 2)	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Grundforløb tekniske uddannelser 2)	0,3	0,6	0,6	0,6	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
<b>Efter almengymnasial uddannelse til:</b>										
Erhvervsgymnasiale uddannelser	1,2	1,2	0,8	0,8	0,8	1,2	1,2	1,2	1,1	1,0
Grundforløb merkantile uddannelser 2)	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2
Grundforløb tekniske uddannelser 2)	1,2	1,3	1,2	1,2	1,2	1,3	1,5	1,6	1,4	1,4
Erhvervsfaglige hovedforløb m.v. 3)	1,6	1,8	1,7	1,8	1,8	1,8	1,8	1,9	2,1	1,8
Korte videregående uddannelser	1,3	1,3	1,2	1,6	1,7	2,0	1,9	2,2	2,2	1,8
Mellemlange videregående uddannelser	2,3	2,2	2,2	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,2	2,2
Bacheloruddannelser 4)	1,3	1,3	1,2	1,2	1,3	1,3	2,3	2,3	1,2	1,2
Kandidatuddannelser 5)	1,3	1,3	1,2	1,2	1,3	1,3	1,7	1,7	1,7	1,2
<b>Efter erhvervsgymnasial uddannelse til:</b>										
Almengymnasiale uddannelser	0,3	0,8	0,8	0,7	1,2	0,3	0,5	0,4	0,5	0,5
Grundforløb merkantile uddannelser 2)	0,3	0,3	0,4	0,4	0,6	0,4	0,3	0,3	0,2	0,2
Grundforløb tekniske uddannelser 2)	1,0	0,6	0,8	0,8	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6
Erhvervsfaglige hovedforløb m.v. 3)	0,3	0,3	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2
Korte videregående uddannelser	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,3	1,2	1,2	0,7
Mellemlange videregående uddannelser	0,4	0,6	0,8	1,2	1,3	1,3	1,3	1,3	1,2	1,2
Bacheloruddannelser 4)	0,3	0,3	0,8	0,8	1,3	1,3	1,3	1,3	1,2	1,0
Kandidatuddannelser 5)	0,3	0,3	0,5	1,1	1,3	1,3	1,3	1,3	1,2	0,2

Der indgår også en grafisk oversigt fra Tal der taler, 2002.

### Medianventetid efter de gymnasiale uddannelser før fortsættelse på en anden uddannelse - 2000

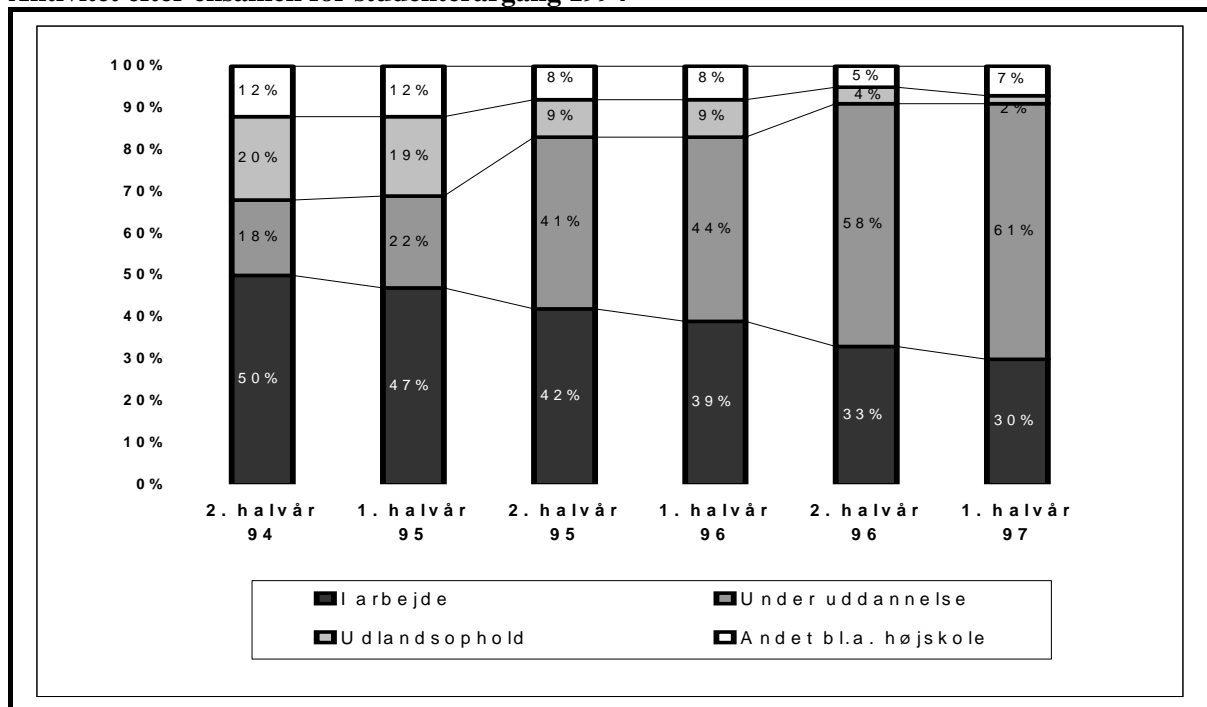


### Hvad bruges ventetiden til

Jeg kender ikke aktuelle undersøgelser, men AIM lavede i 1997 en større undersøgelse, der indgik i Finansministeriets rapport *Kvalitet i uddannelsessystemet*. Og resultaterne ville næppe være meget anderledes i dag.

AIM's undersøgelse viste, at hovedparten af den gennemsnitlige ventetid blev anvendt på erhvervsarbejde i det første år efter ungdomsuddannelsen. Ca. 20% af tiden anvendes på udlandsophold og lidt over 10% på "andet", som f.eks. højskole, værnepligt eller ledighed.

### Aktivitet efter eksamen for studenterårgang 1994



Anm: De 40% af studenterårgangen, der ikke er i uddannelse efter 3 år, er ikke nødvendigvis uden uddannelse. Mange af disse har i de forløbne 3 år gennemført en kortere erhvervskompetencegivende uddannelse

Kilde: AIM-undersøgelse baseret på 1045 interview. Udarbejdet aug. 1997 for Undervisningsministeriet.

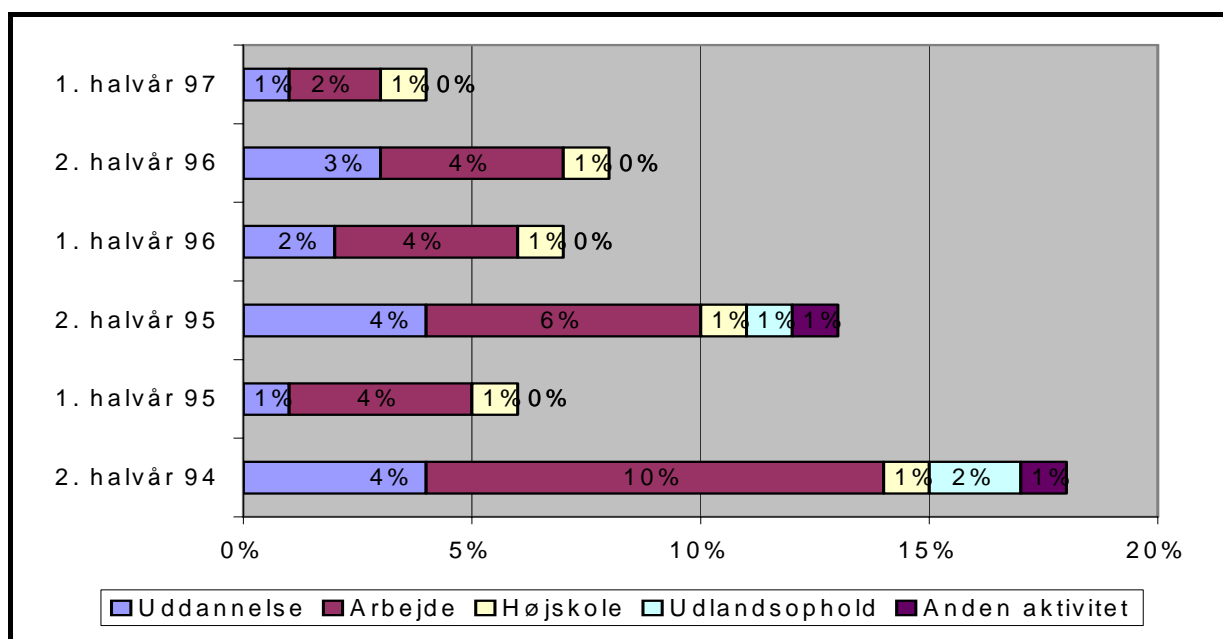
Halvdelen af svarpersonerne gik i arbejde lige efter deres eksamen i 1994. 19% påbegyndte en uddannelse og 20% tog til udlandet og 12% lavede noget andet, herunder at tage på højskole. Andelen i arbejde falder støt fra halvår til halvår, mens andelen under uddannelse stiger støt. I 1. halvår 97 – op til 3 år efter studentereksamenen - er 30% i arbejde og 60% er under uddannelse. Kun en meget lille andel er på ophold i udlandet. Derimod er andelen, der laver andet fx tager på højskole stadig relativ høj med 7%.

### Kvote 2's betydning for ventetiden

AIM undersøgte også, hvilken betydning optjening af kvote 2 havde for de unges valg af sabbat, og det viste sig, at den ikke betød ret meget. I dag må dens betydning alt andet lige være endnu mindre, fordi kvote 2 har stadig mindre betydning for institutionernes optag.

AIM lavede undersøgelsen for Undervisningsministeriet i august 1997 blandt de studenter og hf'ere, der fik huen i 1994. En undersøgelse, der fylder godt i Finansministeriets udgivelse *Kvalitet i uddannelserne*, som dokumentation for ”problemet” med de unges mangel på motivation til at tage den direkte vej til en hurtig uddannelse. AIM-undersøgelsen viste, at hovedparten af de unge ikke begrundede venteperioden med, at de havde brug for at afklare studievalget eller kvalificere sig til optagelse ved at opsamle kvote 2-point.

### Betydning af kvote 2-kvalificering



Anm: Her vises den andel af svarpersoner, der angav, at hovedformålet med deres aktivitet i venteperioden var at opsamle kvote 2-point.

Kilde: AIM-undersøgelse baseret på 1045 interviews. Udarbejdet aug. 1997 for Undervisningsministeriet.

Det første år efter eksamen begrundede 82% deres venteperiode med andre hensyn end kvote 2. Kun 18% begyndte en aktivitet med henblik på senere optagelse via kvote 2. Året efter eksamen var hensynet til kvote 2 faldet til 13%, og tredje år efter eksamen var kun 4% i gang med en aktivitet i venteperioden af hensyn til kvote 2.

Det første år fordeler denne kvote-2-rettede aktivitet - på i alt 18% - sig med 4%, der tager en uddannelse, der kan give point til deres ønskeuddannelse. 10% vælger et arbejde med samme formål, og 1% et højskoleophold, og 2% at rejse og 1% noget andet. Ca. 1% nævner i hele

perioden at kvote 2 har betydning for deres valg af højskole, og dvs. med et stort slav på tasken at ca. 10% af højskoleeleverne har optjening af kvote 2 point som en vigtig grund til at søge højskolen. .

Endvidere viste undersøgelsen, at halvdelen af studenterne angav, at de vidste, hvilken uddannelse, de ville vælge, når de forlader gymnasiet. Alt i alt tolker Finansministeriet undersøgelsen sådan, at langt størstedelen af de unge bruger venteperioden til personligt og almen-dannende forløb forud for starten på den erhvervskompetencegivende uddannelse. Man formoder, at venteperioden i vidt omfang skyldes ændrede normer blandt de unge. Det har Finansministeriet sikkert ret i, og der er ikke noget, der tyder på, at disse normændringer senere er aftagende.

### Venteperiode og gennemførelsesfrekvens

De kendte undersøgelser af venteperiodens betydning for gennemførelsesgraden viser, at sabbat i passende mængde styrker de unges senere studieforløb.

Det er bl.a. belyst i undersøgelsen *Den hvide hue*, af Zeuthen og Zangenberg (Danmarks Statistik, 1997). Konklusionen er, at unge der har ventet et par år, er lidt mere tilbøjelige til at gennemføre den første uddannelse end unge, der er startet direkte efter afslutningen af en adgangsgivende eksamen. Men venteperiodens betydning varierer betydeligt mellem uddannelsesstyperne.

På de lange videregående uddannelser er gennemførelsesprocenten størst for unge uden sabbat eller med kun et års sabbat. Det gælder især for de tekniske og naturvidenskabelige uddannelser. Men på de korte og mellemlange videregående uddannelser tegner sig et mønster, hvor gennemførelsesprocenten er størst, når de unge venter 2-3 år med at gå i gang.

### Uddannelsesstatus for alle studenter/hf'ere fra 1979-84, der påbegyndte videreuddannelse.

	Ventetid før første studiestart				
	Under 1 år	1 år	2 år	3 år	4-5 år
	----- Procent af alle i gruppen -----				
Fuldført første uddannelse	71	74	76	78	77
Fuldført anden uddannelse	17	14	12	11	9
Fuldførte ingen uddannelse	13	12	12	12	14
I alt	100	100	100	100	100
	----- Gennemførte i procent af påbegyndte -----				
<i>Første påbegyndte udd.</i>					
Lang videregående udd.	64	65	60	51	47
Mellemlang videregående udd.	76	83	87	87	84
Kort videregående udd.	83	87	90	93	88
Erhvervsuddannelse	97	96	96	95	93

Kilde: Zeuthen og Zangenberg, *Den hvide hue*, Danmarks Statistik, 1997, tabel 3.11 og 3.12

Tilsvarende konklusioner viste en anden undersøgelse fra Undervisningsministeriet i efteråret 1997, der analyserede adfærden hos unge, der startede på fem udvalgte uddannelser i midten af 1980'erne. Undersøgelsen angav, at erhvervs erfaring og større modenhed spiller den største rolle på "blødere" uddannelser til folkeskolelærer, pædagog og sygeplejerske, mens gymna-

sielærdommen (karaktergennemsnit) er den afgørende faktor for, om en studerende klarer sig igennem et af de ”hårde” naturvidenskabelige og sundhedsvidenskabelige studier.

Interessant nok modsiger den seneste undersøgelse fra naturvidenskab ved KU delvist denne tendens. Selvom den gymnasiale karakterkvotient stadig er den vigtigste indikator for senere studiesucces så er modenhed eller identitetsudvikling åbenbart blevet mere vigtigt de sidste 15 år. Måske er det de nye senmoderne livsvilkår, der slår mere igennem også i forhold til, hvad der skaber studieegnhed – nemlig tid til at træde i karakter og i mindre grad at få gode karakterer.

I øvrigt viste undersøgelsen fra 1997, at der er en tendens til, at de yngste studiestartere i gennemsnit bruger lidt flere måneder på at gennemføre studiet end deres ældre studiekammerater. Det gælder både for de hårde og bløde fag.

### **2.3 Sabbat ved naturvidenskab, KU**

Konklusionen fra den nye undersøgelse fra Det Naturvidenskabelige Fakultet på Københavns Universitet fra maj 2003 var bl.a., at de studerende, der har holdt mindst et sabbatår har lettere ved at komme igennem de to første studieår, end de, der kommer direkte fra gymnasiet.

Fordi 60 procent af de studerende med mindst et sabbatår bag sig gennemfører mindst et års studie på to år, mens kun 47 procent af de, der kommer direkte fra gymnasiet, klarer det samme. Undersøgelsen påpeger dog også, at de studerende, der haft fire sabbatår eller derover klarer sig dårligere end deres medstuderende.

Udgangspunktet for undersøgelsen var de 19 forskellige uddannelser det naturvidenskabelige Fakultet udbød i 2001. Et centralt emne var at få belyst hvilke faktorer, der påvirker de studerendes studieprogression. Metoden bestod i at udregne summen af de enkelte studerendes beståede eksamener i ECTS-point (European Credit Transfer System, 60 point = 1 års fuldtidsstudier), og de studerendes ECTS-summer er derefter sammenholdt med forskellige parametre, hvor af et var sabbatperiodens betydning.

Resultatet har givet et billede af disse parametres betydning for studieforløbet:

- Det er en fordel at være kommet ind på det studium, man havde som 1. prioritet. Studerende optaget på deres 1. prioritet opnår flere ECTS-point i løbet af de første to år end studerende optaget på en lavere prioritet. Ca. 90 % af de studerende på Det naturvidenskabelige Fakultet optages på deres 1. prioritet.
- Jo bedre karakter i gymnasiet, jo bedre klarer de studerende sig. Der er en klar positiv sammenhæng mellem gymnasial eksamenskvotient og ECTS-produktion i næsten alle faggrupper. Dog skiller Geologi sig ud her, idet de studerende med under 7 i gennemsnit klarer sig ganske godt. For de optagne studerende er den gymnasiale eksamenskvotient højere på Biologi og Idræt end i de andre faggrupper..
- Kvinder klarer sig bedre end mænd i alle faggrupper på nær Datalogi. Dette skyldes i nogen grad, at de optagne kvinder har højere gymnasiale eksamenskvotienter end mændene. Der er en rimelig jævn kønsfordeling blandt de optagne på uddannelserne med undtagelse af Datalogi og Biologi, hvor de kvindelige optagne udgør henholdsvis cirka 10 % og cirka 60 %.
- De optagne klarer sig i næsten alle faggrupper bedre, hvis de har haft et **sabbatår**, end hvis de er startet lige efter den adgangsgivende eksamen.

De studerende, der har haft et sabbatår, inden de er startet på uddannelsen, opnår flere ECTS-point på de to første studieår end de studerende, der ikke har noget sabbatår, men også end de studerende, der optages flere år efter, deres adgangsgivende eksamen er be-

stået. På en enkelt uddannelse - geografi - klarer de studerende, der har haft netop 3 sabbatår, sig dog bedst. Dette kan skyldes fagets karakter, hvor selv studerende med et gymnasiesnit på 7 klarer sig godt. I Matematik, fysik og kemi klarer de studerende med 1 sabbatår sig også bedre end de øvrige, men flere end 1 sabbatår er generelt en ulempe. En medvirkende årsag kan være, at disse fag bygger direkte videre på undervisningen fra disse fag i gymnasiet, og at disse fags hårde viden glemmes efter nogle års sabbat.

- Sammenhængen mellem typen af adgangsgivende eksamen og ECTS-produktion er ikke entydig. HF-ere klarer sig dog på fakultetsniveau ret dårligt. Det kan i nogen grad skyldes, at matematik/fysik/kemi-niveauerne i den adgangsgivende eksamen hér ofte er lavere end for de optagne med øvrige adgangsgivende eksamener, og at mange HF-ere starter i en relativt høj alder. De forholdsvis få HHX-ere klarer sig generelt dårligst af alle, men det kan skyldes de lave gymnasiale eksamenskvothenter og de mange sabbatår.

Undersøgelsen viser klart, at 1-3 års sabbatperiode styrker studieevnen. Men desværre viser den ikke, om et højskoleophold giver særlige fordele i forhold til andre sabbat-aktiviteter. For det indgår ikke i undersøgelsen. Der skelnes ikke mellem forskellige sabbataktiviteter.

Ifølge de analyser som Danmarks Statistik har lavet for FFD, så vælger højskoleelever i lige så høj grad som øvrige studenter at starte på naturvidenskabelige fag, muligvis er det idræt som trækker op. Men FFDs analyser viser heller ikke noget om, hvorvidt højskoleophold er bedre end andre sabbataktiviteter til at styrke modenhed og studiekompetence..

Umiddelbart tyder KU-undersøgelsen på, at det er selve modningsperioden, hvor de unge flytter hjemmefra, etablere sig selvstændigt, tjener egne penge og får foden under eget bord – der styrker studieegnheden. Som sådan begrundes den ikke, at staten skulle bruge penge på højskoler til at sikre en studiemodning i en sabbatperiode – det kan de unge åbenbart selv finde ud af uden, at staten behøver at bruge penge på det.

## **2.4 Tidligere højskoleelevers frafald og studieskift**

Det må fremhæves, at FFDs undersøgelse af højskoleopholdets betydning for studieeffektiviteten – ud fra Danmarks Statistiks dataindsamling - nødvendigvis må bygge på fortidens højskoleophold, nemlig små 10 år tilbage..

I 1994-95 toppede højskolerne. Højskolekrisen slog først igennem de næstfølgende år, det var stadig en periode på frihjul, hvor et flertal af elevernes ophold var finansieret af dagpenge og sociale ydelser, og hvor fritidssamfund og meningsfuld og sjov fritid stadig var modeord. De senere års nyorientering mod brobygning, kompetenceløft, udvidet vejledning m.v. prægede ikke disse elevhold – og det kan måske være en del af forklaringen på, at højskoleopholdet ifølge tallene ikke har gjort den store forskel med hensyn til udvikling af formel studieeffektivitet.

Undersøgelsens forudsætninger for sammenligning af højskoleelevers og andre studenter bevægelse i de videregående uddannelser er

- at den kun omfatter personer, der har en gymnasial baggrund, dvs. det er kun højskolens 4. g'er, der indgår. De forholdsvis mange skæve elever på højskolerne indgår ikke i sammenligningen. (men derfor kan de jo godt have påvirket læringsmiljøet).
- at den kun omfatter de studenter – såvel fra højskolegruppen som hovedgruppen - der starter på en videregående uddannelse. (for 2002 indgik alle studenter, også dem der aldrig startede på en formel uddannelse)
- at højskoleelevernes forældre har en lidt højere uddannelsesgrad end kontrolgruppen.



- at den kønslige fordeling for højskoleelever og kontrolgruppen er nogenlunde ens.
- at vi ikke ved noget om de karaktersnit som højskoleeleverne og kontrolgruppen havde fra gymnasiet.

Bortset fra variabelen karakterkvotient så er de to grupper umiddelbart sammenlignelige. Der er ikke noget grundlag for at mene, at det er de svage og mindre regelrette studenter, der er overrepræsenteret blandt højskoleeleverne. Det er muligt, men vi ved det ikke. Den afgørende forskel er blot, at den ene gruppe har været på højskole, den anden har ikke – og hvilke forskelle kan det så give for det senere studie.

Studieeffektivitet, og hermed også højskolens bidrag til denne, omhandler seks (syv) hovedmål:

1. hvor mange søger videre uddannelse
2. hvor mange gennemfører en videre uddannelse
3. hvor mange undgår studieskift
4. hvor hurtige er de til at gennemføre
5. hvor gode karakterer får de
6. hvor god en erhvervskarriere får de bagefter. Spørgsmål om faglighed samt personlige kvalifikationer og almene kompetencer.
7. eventuelt også livskvalitet – hvor helstøbte mennesker blev de, og hvordan klarede de sig både som medarbejdere, medborgere og medmennesker. Indikatorer kunne fx være løn og efteruddannelsesaktivitet, foreningsaktivitet, ikke brug af offentlige støtteordninger.

Det er også først ved en afvejning af alle 6 (7) faktorer, at en mere samlet cost benefit vurdering af højskoleopholdets samfundsøkonomiske betydning kan laves. Og den vil netop være økonomisk, for hvordan sætter man kroner på livskvalitet, politisk engagement, kulturel rigdom, lykke og gode venner.

Datamaterialet fra Danmarks Statistik omhandler kun de tre første punkter, og besvarer kun delvist, hvilken betydning et højskoleophold har deres formelle studiekompetence. Det må understreges, at jeg er usikker på om disse tolkninger af datamaterialet, som på visse punkter afviger fra de hidtidige tolkninger, er rigtige.

#### ad 1: Søgning til videregående uddannelse – hvor mange søger videre

I den statistiske kørsel fra 2002 indgik der data om, hvor stor en andel af studenterne, der ikke søgte videre uddannelse. Men de data indgår ikke i kørslen fra 2003.

Kørslen fra 2002 - der omhandler elever fra 1993-94 og 1994-95 - viste, at 13,3 % af de gymnasiale højskoleelever ikke søgte videre uddannelse, mens tallet for hovedgruppen uden højskoleophold kun var 7,7 %. Alt andet lige må højskoleopholdet hermed have haft en tendens til at mindske elevernes motivation til at søge videre formel uddannelse.

Det stemmer jo ikke med højskolens selvforståelse, Muligvis kan forklaringen ligge i ubelyste baggrundsvariabler som karakterkvotient og identitetsmæssig afklaring. Måske er der blandt de gymnasiale højskoleelever trods forældrenes højere uddannelsesgrad en overvægt af lidt studiesvage og søgende unge.

Men en anden forklaring kan dreje sig om de oplevelser og kompetencer, som højskoleopholdet giver. Måske er afstanden fra den lystfyldte og spændende skole til de "sorte" formelle uddannelse for lang; måske får de unge smag for ikke-instrumentelle værdier, som gør de formelle studier afskrækkende; måske oplever de for meget F-kultur (fest, fritid, frirum, forbrug, forkælelse) til at gide studielivets afsavn; måske indoktrineres de med en overvintret

ideologi fra fritidssamfundet om at søge livet i kreative fritidsudfoldelse. Måske har de mødt en solidarisk vejledning, der har styrket deres realistiske selvsortering, så de undlader at starte på studier, de alligevel ikke ville have gennemført.

Der kræves udvidede især kvalitative undersøgelser for at indkredse svaret.

#### ad 2: Gennemførelse – hvor mange gennemfører

Undersøgelsen fra 2002 viste, at blandt de gymnasiale højskoleelever, der startede på en formel uddannelse gennemførte 73,6 %; og for kontrolgruppen, der ikke havde været på højskole, gennemførte kun 70,3 %. Højskoleelevers gennemførelsesgrad var således 3,3 % bedre.

I undersøgelsen fra 2003 var forskellen lidt mindre. Blandt de gymnasiale højskoleelever gennemførte 72,2 % og for kontrolgruppen, der ikke havde været på højskole, gennemførte kun 69,9 %. Højskoleelevers gennemførelsesgrad var således faldet til kun at være 2,3 % bedre.

Undersøgelsen forklarer ikke, hvorfor højskoleeleverne har en lidt højere gennemførelsesgrad. Måske skyldes det, at de indgår i gruppen, der helt sikkert bruger sabbat, og hermed nok har en lidt længere venteperiode end hovedgruppen, der ikke har været på højskole. For vi ved at en vis ventetid mindsker frafald og styrker gennemførelsesgraden.

Måske skyldes det, at de er blevet mere afklarede og studieeguede eller har fået en ekstra faglig ballast. Måske skyldes det, at højskolens vejledning har fået frarådet nogle til at starte på uddannelser, som de alligevel ikke ville have gennemført. .

Vi kan ikke sige det ud fra undersøgelsen, og mig bekendt findes der ikke kvalitative undersøgelser, der kan belyse årsagerne.

I øvrigt kan den bedre gennemførelse også skyldes, at en større del af højskoleeleverne slet ikke startede på videre uddannelse. De mest uegnede var på forhånd sorteret fra, og derfor vil resten have en højere gennemførelse. (se nedenfor).

#### ad 3: Studieskift – hvor mange undgår studieskift

Der er to opgørelser af studieskift. Dels for dem, der gennemfører deres første valg uden studieskift overhovedet (dem der går den lige vej). Dels for dem, der fortryder deres første valg og starter på en anden eller tredje uddannelse og som så gennemfører denne (de er vægelsindede, men gennemfører).

Andelen af dem, der gennemfører deres første valg uden studieskift, er lavest hos de studenter, der har været på højskole.

- I 2002-undersøgelsen gik 60,0 % af højskoleeleverne den lige vej uden studieskift, mens 64,6% blandt hovedgruppen gennemførte uden studieskift.
- I 2003-undersøgelsen gik 62,8 % af højskoleeleverne den lige vej, mens 65,4 % af hovedgruppen gennemførte uden studieskift.

Studenter med en højskolebaggrund har således en større tendens til studieskift. Enten fordi de var mere usikre og søgende inden de kom på højskole, eller fordi højskolen ikke hjalp dem til en realistisk afklaring af deres muligheder, men i stedet åbnede for mange muligheder op.

Andelen af dem, der gennemførte et studie efter studieskift, er til gengæld højere hos højskoleeleverne.

- I 2002-undersøgelsen gennemførte 79,1 % af de studieskiftende højskoleelever, mens 76,5 % af hovedgruppen gennemførte efter studieskift.
- I 2003-undersøgelsen gennemførte 77,9 % af de studieskiftende højskoleelever, mens 76,0 % af hovedgruppen gennemførte efter studieskift

Højskoleeleverne har sværere ved at finde det rette studie første gang, men de gennemfører til gengæld så også disse omvalg i højere grad.

### Opsamling

Det er usikkert at tolke undersøgelserne sådan, at de unge bliver mere formelt studieeffektive af at gå på højskole. Hovedbilledet af studenter med højskolebaggrund i forhold til hovedgruppen er

- at højskoleeleverne i mindre grad vælger at påbegynde en videregående uddannelse – kun 86,7 % mod 92,3 % for hovedgruppen (2002-tal).
- at de i mindre grad gennemfører deres første studievalg, de har højere grad af studieskift, går knap så lige igennem. – kun 60% går lige igennem mod 64,5 % for hovedgruppen (2002-tal).
- at de efter omvalg til gengæld gennemfører i højere grad (men udgangsgruppen er også større, der var jo flere der valgte om) – nemlig 79,1 % mod 76,5 % for hovedgruppen (2002-tal)
- og at blandt dem der starter, er der samlet set en højere andel, der ender med at få en uddannelse – nemlig 73,6 % mod 70,3 % for hovedgruppen (2002-tal). Men det kan hænge sammen med, at der er færre der i det hele taget starter, de dårligste er allerede sorteret fra inden start.
- Ja måles andelen af færdiguddannede med den samlede studentergruppe inkl. dem der aldrig startede, så vil 64% af alle studenter på højskole gennemfører en formel uddannelse, mens 65 % af hovedgruppen gennemfører (2002-tal).

Der kan ligge et problem i, at FFDs dokumentation for et højskoleopholds betydning ikke kan bygge på betydningen af de nye initiativer, der tages i dag, men på fortidens højskole. Eventuelt kunne kvalitative undersøgelser af 1.-2. årsstuderende på udvalgte uddannelser gøre dokumentationen mere aktuel.

## **2.5 Springbrædt, studieeffektivitet og costbenefit**

Højskolen har fra sin start været en skole for (arbejds-)livet, men i dagens nye uddannelsesbillede med en stadig stigende uddannelsesfrekvens må man sige, at højskolen nu også er blevet en forskole til studielivet, eller en mellemstation før videre uddannelse – et springbræt, der kan give et godt afsæt til videre studier.

Hovedparten af dagens højskoleelever kommer i en ”venteperiode” inden de fortsætter med videre uddannelse, enten fra en ungdomsuddannelse til en videregående uddannelse, eller fra grundskolen eller afbrudte ungdomsuddannelser til en erhvervsfaglig uddannelse eller en gymnasial uddannelse.

For hundrede år siden ville et højskoleophold for de fleste være det eneste og sidste uddannelsesforløb efter folkeskolen. Men for en årgang, der i år 2000 forlader grundskolen, forventes 96 % på et eller andet tidspunkt at komme videre i uddannelsessystemet, heraf vil 52% påbegynde en gymnasial uddannelse og 38 % en erhvervsfaglig, og resten vil følge særlige skoletilbud under EGU, produktionsskoler m.v.

Blandt de unge med en almen gymnasial baggrund forventes 96 % at fortsætte, herunder 10% til en erhvervs-gymnasial uddannelse, 16% til en erhvervsfaglig og 65 % til en videregående uddannelse fordelt med 7 % til KVU, 25 % til MVU og 35 % til LVU.

Blandt unge med en erhvervsgymnasial baggrund forventes 94 % af de unge at fortsætte, herunder 3 % til en almen gymnasial uddannelse, 41 % til en erhvervsfaglig og 48% til en videregående uddannelse, fordelt med 16 % til KVVU, 13 % til MVU og 18% til LVU.

Højskolens nye objektive placering som mellemstation giver en ny betydning for dens studiefremmende betydning. Den har en særlig mulighed for at gøre en forskel i forhold til de unges "studieeffektivitet", både med hensyn til grad af fortsættelse, studieskift, gennemførelse, hastighed og karaktergennemsnit.

Det er også denne afgørende ændring, som FFD søger at tage højde for med vægtningen af vejledning, generel studiekompetence, konkret faglig kvalificering, brobygning, samspil med formelle uddannelser m.v.

### Costbenefit

Der findes mig bekendt ikke nogle faste officielle retningslinier for beregning af studieeffektivitet og de økonomiske konsekvenser af varierende studieeffektivitet. De følgende beregninger er således uofficielle og hjemmelavede, men de kan give et indtryk af omfanget.

Vi ved, at udgiften pr. færdiguddannet officielt beregnes ud fra udgifterne pr. elev pr. år og den normerede studietid. Udgifterne pr. elev pr. år afhænger af taxametertilskuddet til institutionerne, samt tilskuddet til elevernes leveomkostninger, primært SU.

Udgifter pr. studenterårsværk ex SU var for hovedområderne i år 2000 (i 1.000 kr.)

Gymnasiale uddannelser	55,6
Erhvervsuddannelser	54
KVVU-tekniske	72
KVVU-merkantile	56,7
MVU-Pædagogiske	41,4
MVU-sundhed	62,7
LVU-tekniske	65,2
LVU-naturvidenskab	64,5
LVU-samfund	31,2
LVU-humaniora	34,2
<i>Gennemsnit</i>	<i>46,7</i>

De normerede studietider varierer for

LVU	2-3 år
MVU	3-4 år
LVU	4-6 år

Udgifter til SU pr. studenterårsværk er for udeboende ex studielån omkring 60.000 kr.

(grundstipendium pr. måned for udeboende i 2003 er 4.379 kr. Ekstra tilskud til undervisningsafgifter er op til 1.708 kr. pr. måned).

En standardstuderende koster 46.700 kr. pr. år i offentlige driftstilskud samt 60.000 i SU, og med en studetid på 4 år vil den samlede udgift for den færdiguddannede ligge på omkring 400.000 kr. inkl. SU.

Men en del studerende følger ikke normen. De er mindre studieeffektive, enten grundet studieskift, frafald eller længere studietider. Hvordan kan den økonomiske konsekvens beregnes.

Her vil jeg med store slag på tasken sige om:

*Studieskift:*

Typisk vil skiftet ske det første år, og SU-klippekortet dækker en forsinkelse med op til 12 måneder fra studienormen. Et studieskift kan groft sagt forudsættes at forlænge studietiden med 1 år, og årsudgiften inkl. SU er i snit på 100.000 kr.

- Mindskes studieskift-graden fx med 10% vil den offentlige besparelse pr. studerende hermed blive 10.000 kr.

*Gennemførelsesgrad:*

Afbrudte studier er rent ressourcespild. Typisk vil et fraflad eller egentlig afbrud ligge i starten af studiet, men nogle studerende kan trække pinen ud bl.a. via studieskift. Groft sagt kan et studiefrafald forudsættes at koste 1½ års studieudgift tilsvarende 150.000 kr.

- Mindskes frafalds-graden fx med 10% vil den offentlige besparelse pr. studerende hermed blive 15.000 kr.

*Studiehastighed*

Jo hurtigere et studie gennemføres, jo mindre bliver de offentlige udgifter til driftstilskud, delvist (taxamtertilskud til institutionen bygger jo på gennemførte kandidater/output, men jo længere tid en studerende er på uddannelsen jo mere belastende) og jo mindre bliver udgiften direkte til SU. De senere år nærmer studietiderne sig de normerede, men forskellene kan stadig svinge fra måneder op til 1 år.

- Mindskes studietiden fx med 2 mdr. ud af 4 år, lig knap 4 %, og forudsat en udgift pr. studenterårsværk på 100.000 kr. så vil den offentlige besparelse pr. studerende hermed blive ca. 15.000 kr.

Højskolernes målsætning kan være gøre en forskel for deres elever, som

- |  |            |
|--|------------|
| ▪ mindsker studieskift med 10%, og det giver en skønnet besparelse på        | 10.000 kr. |
| ▪ mindsker studieafbrud med 10%, og det giver en skønnet besparelse på       | 15.000 kr. |
| ▪ øger studiehastigheden med knap 4 %, og det giver en skønnet besparelse på | 15.000 kr. |
| ▪ I alt en samlet besparelse pr. tidligere højskoleelev på                   | 40.000 kr. |

Den typiske højskoleelev er 16 uger på højskole og de offentlige tilskud pr. ugelev er knap 2.500 kr.<sup>19</sup> Udgiften pr. højskoleelev er i snit omkring 40.000 kr.

Forudsat at de ambitiøse mål om at styrke elevernes studieeffektivitet kan indfries (og regnestykket i store træk holder)<sup>20</sup>, så vil højskolen være udgiftsneutral. Den direkte udgift til højskoletaxameteret hentes hjem igen ved afledede besparelser indenfor de formelle uddannelser.

Dog ikke såfremt højskoleeleverne også kan få ret til at bruge af deres SU-klippekort, der giver ret til 12 måneders overskridelse af de normerede studietider på de videregående uddannelser. Ekstraudgiften vil alt andet lige blive 4 måneders SU, lig 20.000 kr. Men holder forudsætningerne, er det stadig en god forretning for staten. Jo flere elever der kommer på højskolen også med SU-ret, jo flere penge sparer staten.

**Studiefremmende målsætninger**

Som belyst i forrige afsnit havde den ”fritidsorienterede højskole” for små 10 år siden ikke nogen markant dokumenteret studiefremmende betydning, sandsynligvis fordi højskolerne ikke prioriterede denne opgave.

<sup>19</sup> Højskolernes lange kurser har omkring 10.000 elevbesøg om året med en gennemsnitlig varighed på omkring 16 uger, tilsvarende 4.000 årselever på de lange kurser. De offentlige tilskud er knap 2.500 kr. om ugen pr. lang elev og der indgår ikke SU, og sociale tilskud til nogle elever er ikke medregnet (det er de heller ikke i de officielle opgørelser for andre uddannelser).

<sup>20</sup> Spørgsmålet er om de tre faktorer bare kan summeres, måske vil de i et vist omfang udligner hinanden.

Men det gør FFD nu, og denne prioritering kunne angives i form af et tilbud til regeringen om, at højskolen de kommende år vil iværksætte et omfattende udviklingsarbejde med at styrke de unge højskoleelevers studieeffektivitet. Det kunne være et led i den "sociale kontrakt" med regeringen, at FFD forpligtiger sig på at indfri nogle ambitiøse men ikke urealistiske mål om at styrke de unges formelle "studieeffektivitet" for til gengæld at få bedre vilkår, eventuelt ved at få ret til at bruge klip fra det samlede SU-klippekort til videregående uddannelse.

De centrale punkter i dette udviklingsarbejde kan være

- den udvidede vejledning .- med vinkler både til dannelse og uddannelse - der både styrker en mere fokuseret identitetsafklaring, forberedelse til studielivets særlige krav, højere motivation til at læse videre og mere realistiske studievalg.
- en styrket generel studiekompetence med fag indenfor kommunikation, lige fra retorik til studieteknik, notatteknik, fremmedsprog, infosøgning, opgaveskrivning, officepakken etc.
- en faglig forkvalificering ofte i et nyt (regionalt) samspil med modtagerinstitutionerne.

### 3. Regeringens ærinde

Uddannelsessystemet har traditionelt været rettet mod fasthed, ensartethed og stabilitet. Men det nye globale vidensprægede markedssamfund bygger på konkurrence, foranderlighed og fleksibilitet, og uddannelserne er tvunget til at gå i samme retning, hvis de vil modsvare det samfund, de er en del af.

#### 3.1 Regeringens dagsorden

For mig at se er de tre nøgleord i regeringens dagsorden for uddannelserne: Effektivisering, modernisering og værdikamp.

Effektivisering drejer sig om at få mere kvalitet for samme midler

- mere og bedre undervisning for de samme penge
- en kortere vej gennem uddannelsessystemet uden tab af kvalitet
- mindre frafald og studieskift
- restgruppen skal hjælpes bedre på vej
- en klarere målretning mod arbejdsmarkedets behov

Modernisering drejer sig om en øget fleksibilitet, bedre vejledning, øget motivation og individuel selvstyring, en faglighed der udvikler kompetencer der matcher videnssamfundets behov, og større åbenhed om institutionernes kvalitetsudvikling via benchmarking og international dokumentation.

Værdikampen er rettet mod den udbredte ”rundkredspædagogik” og midler er både pisk og gulerod for at sikre mere ansvarlighed, handlekraft, disciplin både hos de unge og institutionernes ansatte. Såvel institutioner som elever stilles mere til regnskab. Der skal strammes op mod slendrian og lal, udvises større konsekvens og udvikles en klarere sortering til gavn for den enkelte og samfundet.

Hvor Center for Ungdomsforskning ser verden fra de unges optik (de er ikke forkælede, de reagerer bare hensigtsmæssigt på en ny tid m.m.), så mener regeringen nok, at der er for meget slendrian og lal, for meget rundkredspædagogik fra institutionernes side og for meget F-kultur (fest, fritid, frirum, fællesskab, forbrug, forkælelse) hos eleverne, og ikke mindst at disse uheldige træk kan vendes

- dels gennem gulerod (øget fleksibilitet, selvforvaltning, motivation, projektarbejde, tværfaglighed, mere kvalificeret lærerindsats fagligt og pædagogisk etc)
- dels gennem mere pisk med konsekvenser for lal, fravær i gymnasier og mellemuddannelser, studieskift i videregående. Udvidet eksamenskrav, bortvisninger, økonomiske sanktioner, vanskelige vilkår for omvalg etc.

Efter mit skøn er det vigtigt at forstå dette ønske om effektivisering, modernisering og værdi- og adfærdsændringer ikke blot som et udtryk for en snæver instrumentel erhvervsinteresse, men at der er reelle store og påtrængende problemer nærmest overalt i det danske uddannelsessystem. Vi har verdens dyreste, men ifølge de internationale målinger langt fra verdens bedste uddannelsessystem.

#### 3.2 Øget effektivitet

I Finansministeriets indflydelsesrige rapport *Kvalitet i uddannelsessystemet fra 1997* er det et centralt mål at øge uddannelsernes ”effektivitet”, dvs. nå de givne kvalitetsmål ved mindre omkostninger.

Det betyder for det første, at de **synlige** omkostninger til børnepasning/uddannelse i form af lønninger, bygninger, materialer skal udnyttes bedst muligt, eller nedbringes ved at starte 1 år tidligere i grundskolen (1 års udgifter til børnehaveklasser kan spares væk), nedbringe besøget

til 10. klasse, og sikre hurtigere gennemførelser på ungdomsuddannelser, mindske ventetiden inden starten på de videregående uddannelser, og sikre færre studieskift og frafald i uddannelserne. .

For det andet, at de **usynlige** omkostninger i form af den tid, de unge bruger på at afslutte et uddannelsesforløb, holdes på et minimum. For den enkelte består de usynlige omkostninger af den mer-indkomst, som personen mister ved at starte senere på arbejdsmarkedet med erhvervskompetence. Tabet af indkomst består ikke kun af løn, men også af anciennitetstab og manglende pensionsindbetalinger. For samfundet består de usynlige omkostninger i tabet af aktive arbejdsår med høje kvalifikationer og at arbejdsstyrken med høje kvalifikationer bliver mindre end den behøvede.

De unge bevæger sig ikke den lige vej gennem uddannelsessystemet, men bruger mere tid i og på vej igennem uddannelsessystemet end nødvendigt ifølge Finansministeriets rapport. Sammenlignet med andre lande er de danske kandidater betydeligt ældre. På de lange videregående uddannelser er den danske medianalder 29,4 år, og det overgås kun af Sverige. I Holland er medianalderen fx kun 25,2 år. Årsager til at de danske kandidater har en højere alder end i andre lande er:

- at de danske børn starter senere i grundskolen end andre lande. I OECD-landene sker skolestart typisk, når børnene er 6 år – undtagen New Zealand, Storbritannien og Grækenland, hvor børnene starter som 5-årige. Norge har i 1997 gennemført en reform, hvor den typiske skolestart er nedsat fra det 7. til 6. år.<sup>21</sup>
- at et flertal af de unge unødigt tager 10. klasse
- at de har for lange ventetider primært efter den gymnasiale uddannelse – og det var det punkt, som Finansministeriet dengang især rettede kritikken imod.
- at de har for mange studieskift og for højt frafald
- at de har for lange gennemførelsestider
- og at for mange er dobbeltuddannede

For de videregående uddannelser er afgangsalderen generelt lavest for de tekniske uddannelser, mens den er højest for de humanistiske og pædagogiske uddannelser med en gennemsnitsalder på over 30 år. Afgangsalderen har stort set været konstant siden 1986 indenfor MVU og LVU. Indenfor KVU har den været stigende for de humanistiske uddannelser og faldende for de samfundsvidenskabelige. På de erhvervsfaglige uddannelser har afgangsalderen været faldende frem til 1991, mens den i perioden 1992-95 har været klart stigende både på de merkantile og tekniske erhvervsuddannelser. På sundhedsuddannelserne har den været stigende i hele perioden.

Finansministeriets modelberegninger viser, at de unge i hele perioden 1986-95 afslutter deres uddannelse i gennemsnit 3-4 år senere, end de kunne have gjort, hvis de havde bevæget sig den lige vej gennem uddannelsessystemet. Den lige vej indebærer, at de springer 10. klasse over. I så fald kan unge, der tager en erhvervsfaglig uddannelse være færdige som 19-20 årige. På de videregående uddannelser kan de unge afslutte en KVU som 20-21 årige, en MVU som 22-23 årige og en LVU som 23-24 årige. Hvis de startede et år tidligere i grundskolen, som i de øvrige OECD-lande, kunne det hele fremrykkes med et år.

---

<sup>21</sup> Medtænkes børnehaveklassen, som nu har fået klarere læseplaner, så starter børnene herhjemme også som 6 årige. Forskellen er bare at vores enhedsskole ikke er 9-årig men i dag snarere 11årig, når børnehaveklassen og den stadig mere populære 10. klasse medregnes.



## De dyreste men ikke de bedste uddannelser

Men det er ikke kun den lange skoletid og den sene afslutning, der gør de danske uddannelser dyre. De enkelte uddannelsestrin er også meget ressourcetrækkende uden, at det har skabt en øget kvalitet i sammenligning med andre landes uddannelser.

På Sorø-mødet i august 2002 belyste professor Niels Egelund den manglende effektivitet i den danske folkeskole i forhold til andre lande.<sup>22</sup> I *Education at a Glance* fra 2001 fremgår det, at den danske folkeskole var verdens dyreste.

Den har det største udgiftsniveau pr. elev og det laveste antal elever pr. lærer. Dens udgifter ligger noget over både Norge og Sverige og betydeligt over Finland. Med hensyn til antal elever pr. lærer er forskellen endnu mere markant. For Danmarks vedkommende er der 10,6 elever pr. lærer, mens tallene for Norge er knap 13, for Sverige ca. 13 og for Finland ca. 17.

Alt i alt skulle der altså være nok at gøre godt med, især når det medtænkes, at de andre relativt tyndt befolkede nordiske lande har mange små skoler, som i sig selv er dyrere pr. elev, administrativt og vedligeholdelsesmæssigt.

Der findes heller ingen andre lande i verden, hvor de 3-10-årige tilbringer så mange timer i pædagogisk uddannede voksnes varetægt. Af de 3-6-årige går ca. 90 pct. i børnehave, og af de 6-10-årige går ca. 85 pct. ud over skolen i SFO.

Men desværre medfører dette høje ressourceforbrug ikke, at de danske elevers læring i 15 års alderen ligger højt på listen. Den seneste og hidtil bedste undersøgelse kommer fra PISA 2000<sup>23</sup>, og et resume af de vigtigste resultater viser Danmarks placering i

læsefærdighed	nr. 16 af 32
matematikfærdighed	nr. 12 af 32
naturfagsfærdighed	nr. 22 af 32
forstyrrende adfærd	nr. 26 af 32
indsats og vedholdenhed	nr. 19 af 26
tillid til at klare sig	nr. 3 af 26
interesse for samarbejde	nr. 2 af 26
interesse for konkurrence	nr. 6 af 26

Konklusionen er, at Danmark med hensyn til de faglige mål i læsning og matematik ligger ca. i midten, mens vi for naturfag ligger væsentligt lavere. Endnu mere generende er det, at vi,

<sup>22</sup> Niels Egelund, *Hvad skal der til for at skabe kvalitet og faglighed i læreprocesser og resultater*, fra tidsskriftet *Uddannelse*, nr. 7, 2002, særnummer fra Sorø-mødet 2002

<sup>23</sup> PISA-undersøgelsen er en stor international undersøgelse af børns og unges færdigheder i læsning, matematik og naturfag samt tværfaglige og personlige kvalifikationer. PISA står for "Programme for International Student Assessment". OECD startede undersøgelsen i 1998. Formålet med undersøgelsen er regelmæssigt - med 3 års mellemrum - at indsamle et nyt sæt oplysninger for at kunne være nogenlunde a jour samt for at kunne følge udviklingen.

Hver undersøgelse omhandler kerneområderne læsning, matematik og naturfag. Desuden indgår de tværfaglige og personlige kvalifikationer som en vigtig del af undersøgelsen. I første runde er der især fokus på temaet selvopfattelse/lære at lære, i anden runde bliver det temaet problemløsning og i de efterfølgende runder forventes fx temaerne samfundsforståelse og evne til at kommunikere at blive inddraget.

Den internationale undersøgelse omhandler de 15-åriges færdigheder. I Danmark foretages desuden en parallel undersøgelse af de 16-åriges færdigheder begrundet i, at danske børn er et år bagud, da de er mindst et år ældre ved skolestart i forhold til andre lande.

Undersøgelsen bygger på oplysninger fra interview og test af et repræsentativt udvalg af alle elever. I første runde af PISA deltog 32 lande i alt herunder alle de nordiske lande og alle EU-lande. I anden runde forventes ca. 35 lande at deltage.

Resultater fra den første runde af PISA vil foreligge i slutningen af 2001. I 2001 startes anden runde op, hvor dataindsamlingen sker i 2003, og resultaterne vil foreligge i 2004.

Den danske del af undersøgelsen er i første runde varetaget af et forskningskonsortium med deltagelse af Socialforskningsinstituttet, Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, Danmarks Lærerhøjskole og Danmarks Pædagogiske Institut.

For yderligere information henvises til: [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org) og [www.sfi.dk/oecd.html](http://www.sfi.dk/oecd.html).

hvad forstyrrende adfærd angår, ligger endnu lavere, ligesom vi, hvad indsats og vedholdenhed angår, ikke har noget at prale af – tværtimod. Der er dog samtidig områder, hvor vi klarer os virkeligt godt, og det er med hensyn til selvtillid, interesse for samarbejde og interesse for konkurrence. Gode forudsætninger for læring!

PISA-undersøgelsen viser også, at den danske folkeskole har en større andel af dårlige 15-årige elever uden funktionelle læsefærdigheder, nemlig 18 pct., mens de i Sverige har ca. halvt så mange og i Finland endnu færre. Vi har ganske vist i Danmark en pæn gruppe elever, der klarer sig lige over gennemsnittet, men der er markant få rigtigt gode i forhold til de andre lande.

Desuden er Danmark sammen med Island det land, som tilbyder eleverne i grundskolen færrest timer pr. år, på trods af at landet har det dyreste skolevæsen med flest lærere pr. 100 elever. Danmarks Læreforening har været en dygtig interesseorganisation.

### Slendrian i gymnasiet

Hvordan står det så til i gymnasiet? Det har projektet ”elev/student” set på, og det er, som det ses af følgende udpluk fra undersøgelsesrapporten, heller ikke opløftende:

”De fleste gymnasieelever mener ikke, at læreren kan forlange, at de udviser nysgerrighed over for fagene eller engagerer sig i undervisningen. Lærerne kan forlange deres arbejdsindsats på de områder, hvor det er strengt nødvendigt, men så heller ikke mere”.

”Det er vores konklusion, at senmoderne unges distance til autoriteter slår meget kraftigt igennem. Læreren skal ikke blande sig i elevernes nysgerrighed og engagement. Mange elever har efter egne udsagn ikke lyst til at engagere sig, og de udvikler på sin vis en klassisk lønarbejderbevidsthed”.

En debatbog fra 2002 med overskriften *Skolen på frihjul* ser også på gymnasieområdet – med samtidigt blik på det studieforberedende over for universiteterne:

” ’eleven i centrum’ synspunktet trækker stadig en skadelig misforståelse med sig, nemlig at læring foregår bedst på elevernes fritidspræmisser, altså på hverdagsbevidsthedens vilkår. Hvis skolen afviger fra fritiden, hvis fx noget ser kedeligt eller svært ud, bør skolen derfor have dårlig samvittighed.”

Endvidere nævner forfatterne, at danske gymnasieelever er præget af ”F-rollen”, hvor bogstavet F associerer til et kompleks af forhold, der begynder med dette bogstav, især fritid, frirum, (kammerat)fællesskab og forbrug.

”En del af den elevadfærd, der ses i skolen, ville aldrig blive tolereret på en almindelig arbejdsplads – hvad eleverne også er fuldt bevidste om. Ingen af de elever, man møder på Statoiltanken eller i Favør, kunne drømme om at møde for sent der eller pludselig smække benene op på bordet og læse Ekstra Bladet midt i arbejdstiden.”

”At restgruppen er større i Danmark end de lande, vi sammenligner os med, hænger formodentlig bl.a. sammen med, at vi er mindre tilbøjelige til at udøve uddannelsesmæssig tvang over for vore elever end de lande vi sammenligner os med, fordi vi er mere tolerante over for lal, både i folkeskolen og i ungdomsuddannelserne.”

Forfatterne har et bud på, hvad der bør ske

”skolen er et sted, hvor eleven skal arbejde, F-rollen skal aflægges i entréen. . Det, der kræves, er et forløb, der eksplicit og kollektivt indskoler elever til arbejde af den type, som den pågældende uddannelse forlanger af dem. Lærere skal som team gå ind i en forpligtende kollektiv indsats specifikt rettet mod deltagerrollen. Der skal beskrives modeleksempler, og der skal udformes spilleregler. Lærere må ikke længere kunne melde afbud til samarbejdet. ...Lav en ”Grønspættebog” om, hvad der kræves af en elev for at være en god deltager.”

Der er også lavet undersøgelser af gymnasieelevernes pjækkeri, der er refereret i Undervisningsministeriets nyhedsbreve.<sup>24</sup>

Sigende nok forsømmer de danske gymnasieelever mere, efter at fraværsgrensen blev sat ned fra 15 til 10 procent i august 1999. Andelen af elever med et fravær på mere end 10 procent var i 1999 26,2 procent, mens den i 2001 nåede helt op på 31,2 procent på trods af reglen om max 10 %. Samtidig er gruppen af elever med beskedent fravær - det vil sige under fem procent - blevet mindre. Alt i alt er den gennemsnitlige fraværprocent vokset fra 7,6 i 1999 til 8,8 i 2001.

'Det store fravær kan skyldes, at mange elever ser forsømmelserne som en rettighed, og at de, der forsømmer mere, end det er lovligt, ofte slipper for sanktioner'. Det siger de to lektorer, der har foretaget en undersøgelse af værdier og skolekulturer i den danske gymnasieskole.<sup>25</sup>

"Gymnasieeleverne ser mere de 10-procent som en rettighed end en grænse, de helst ikke skal nå. Og derudover kan vi konkludere af denne og tidligere undersøgelser, som vi har foretaget, at der ikke er betydeligt flere elever, der kommer op i fuldt pensum, selvom der er kommet flere storforsømmere med et fravær på mere end 10 procent", siger lektor Tom Sinding fra Helsingør Gymnasium, der sammen med kollegaen Ole Hartelius har foretaget undersøgelsen.

De to lektorer har det indtryk, at manglende sanktioner over for de elever, der har for stort fravær, kan resultere i, at endnu flere bliver storforsømmere. Tom Sinding forklarer:

"Det giver et meget stort ekstraarbejde at have en elev på særlige vilkår, og det ser ud som om, at mange skoler afstår fra at belaste deres lærere med denne byrde. De manglende sanktioner kan så gøre, at flere elever er mere ligeglade med at forsømme for meget. Og efterhånden bliver det skruet uden ende."

Thorkild Vejen, der også har deltaget i undersøgelsen af værdier og skolekulturer, siger:

"Det er en stor byrde *for* lærerne at *føre* elever op i fuldt pensum. Der skal *for* eksempel laves særlige eksamensopgørelser og ekstra pensumopgivelser - og alt sammen *for* elever, som lærerne sandsynligvis allerede har brugt ekstra energi på gennem de tre år. Derfor synes jeg, at man skal straffe eleverne på en anden måde. Måske kan man lade storforsømmerne miste noget af uddannelsesstøtten".

"Vi kan ikke undgå problemet med forsømmere, men vi kan gøre problemet mindre. Og det kan man gøre ved at fjerne den faste øvre forsømmelsesgrænse og samtidig indføre, at eleverne skal melde afbud, når de ikke kommer i skole. Ligesom man kræver det på alle andre arbejdspladser i det danske samfund".

Interessant nok forsømmer gymnasieeleverne i københavnsområdet betydeligt mere end deres jyske kammerater. Det gennemsnitlige fravær på landets gymnasier svinger fra 4,7 til 17,6 procent, og at det er de storkøbenhavnske gymnasier, der får de tocifrede tal frem i statistikkerne. Generelt er forsømmelsesprocenterne 50 procent højere i Storkøbenhavn end i Jylland uden for storbyerne.<sup>26</sup> Denne tendens slår også igennem på top ti'erne over gymnasier med henholdsvis mindst og mest fravær. Blandt de 10 gymnasier med lavest gennemsnitligt fravær findes ingen sjællandske gymnasier overhovedet, mens der blandt gymnasierne med højest fravær kun er et, der ikke ligger på Sjælland.

<sup>24</sup> Undervisningsministeriets undersøgelse, refereret i ministeriets nyhedsbreve ??? Undersøgelsen "Forsømmer i Gymnasiet og hf-Fra 15 till O procent. En successhistorie?" kan ses på <http://pub.uvm.dk/2003/forsoem/>

<sup>25</sup> Tom Sinding og Ole Hartelius, *Værdier og skolekulturer i den danske gymnasieskole*

<sup>26</sup> Det viser en ny og netop offentliggjort undersøgelse fra Undervisningsministeriet. Tallene, som undersøgelsen bygger på, er fra 2000/01, og gymnasierne optræder ikke med navne i undersøgelsen.

Årsagerne er kulturelle og sociale forskelle mellem storby og provins og ikke mindst forskelle i skolekulturen, lyder det enstemmigt fra de tre gymnasielektorer, der har foretaget undersøgelsen. Men samtidig opfordrer formændene for henholdsvis GL og rektorforeningen de gymnasier, der ligger i den tunge ende, til at tage fraværsproblemet meget seriøst.

### **Slendrian i mellemuddannelserne**

De danske lærerseminarier er ikke lige gode til at få de studerende til at gennemføre deres uddannelse, og tendensen går igen for både den gamle studieordning fra før 1998 og den gældende.

Tal for den gamle studieordning viser, at eksempelvis Aalborg Seminarium har en af de laveste frafaldsprocenter. Her er kun fire procent af de studerende, som begyndte deres uddannelse i 1997, faldet fra, fraregnet dem, som skiftede seminarium. Til sammenligning var hele 13,8 procent af de lærerstuderende, som ligeledes begyndte i 1997, faldet fra i Vordingborg, mens 13,7 procent var stoppet på Københavns Dag- og Aftenseminarium.

Ifølge rektor Peter Norrild er hovedforklaringen, at Aalborg Seminarium har opbygget et godt studiemiljø, hvilket blandt andet skyldes en konsekvent politik omkring de studerendes deltagelse i undervisningen.

"Vi er hurtige til at lempe de studerende ud, som ikke deltager tilstrækkeligt i undervisningen og ikke får afleveret eller gennemført deres opgaver eller projekter, og det er en politik, som vi har kørt i de sidste fire år med de studerendes opbakning. Vi ved jo alle sammen, at det er skidt for studiemiljøet og gruppearbejdet, hvis de studerende konstant oplever, at enkelte af deres medstuderende ikke tager del i arbejdet. Ved at gøre en indsats her er jeg helt sikker på, at vi har fået et bedre studiemiljø, og det har også en positivt afsmittende effekt på antallet af studerende, som får gennemført uddannelsen".

### **3.3 Regeringens oplæg til bedre uddannelser**

*Bedre uddannelser* er regeringens handlingsplan for bedre uddannelser. Det rummer en række initiativer for hele området og for de enkelte områder. Disse tiltag skal forbedre det samlede uddannelsessystem i Danmark og målet er, at det skal være verdens bedste.

Nøgleord for handlingsplanen er

1. faglighed
2. fleksibilitet
3. Innovation og iværksætterkultur
4. Det frie valg
5. Outputstyring

Fagligheden skal beskrives med klare mål, som kan dokumenteres og profilere hver enkelt uddannelse. Der skal skabes sammenhæng mellem fagene og mulighed for fordybelse. Målene skal matche arbejdsmarkedets behov. I ungdomsuddannelserne skal det studieforberedende styrkes, og eleverne skal undervejs påtage sig et stigende ansvar for deres uddannelse.

Fleksibilitet drejer sig om, at uddannelserne skal tilrettelægges med henblik på de uddannelsessøgendes behov og virksomhedernes behov. Specielt skal behov for livslang læring tilgodeses. Desuden skal der udvikles en mere fleksibel kompetencevurdering, så realkompetencer (erfaring fra beskæftigelse, frivilligt arbejde, folkeoplysning m.v.) kan anerkendes som formelle og indgå i uddannelsesplanlægningen.

Innovation og iværksætterkultur skal skabe et holdningsskifte og fremelske virkelysten. Uddannelserne skal forberede og opmuntre unge til at skabe nye virksomheder, og der skal i øget

omfang ske en overførsel af viden fra uddannelsessystemet til de danske virksomheder med henblik på økonomisk vækst.

Det frie valg indebærer, at det skal være muligt at sammensætte uddannelser gennem tilbud fra forskellige institutioner, som skal udvikle et mere tæt samspil. De frie valg skal dog have fokus på faglighed og anvendelighed. Denne fritvalgsordning skal understøttes af en styrket vejledningsindsats med bedre sammenhæng mellem de forskellige uddannelser.

Outputstyring betyder, at uddannelsessystemet i højere grad måles på resultatet. Det vil sige mindre detailstyring og øget selvforvaltning, så længe institutionerne kan dokumentere at målene nås. Det kræver, at der udvikles nye metoder til at kvalitetsmåle institutionernes output gennem resultatorienteret tilsyn og en større offentlig åbenhed og gennemsigtighed om institutionernes resultater.

## 4. Regeringens syn på højskolen

### 4.1 Hvad kan højskolen bidrage med

Regeringens dagsorden er effektivisering, modernisering og værdikamp. Og noget tyder på, at regeringen er positivt indstillet overfor højskolen, både af tradition, og fordi FFD med sine seneste oplæg har vist vilje og evne til at indgå i et bidrag til en modernisering af det samlede uddannelsesbillede, og nok så meget fordi højskolen også kan indgå i regeringens værdikamp.

Regeringen har behov for nogle folkeligt respekterede bastioner i værdikampen, for de borgerlige har ikke mange positioner indenfor kulturlandskabet og blandt de intellektuelle, og højskolen er historisk set i høj grad deres saddekammerat. Til forskel fra andre voksenuddannelser så har højskolen en bred folkelig sympati, og det vil være en politisk sejr for regeringen og især Venstre at være det parti, der førte højskolen ud af krisen.

Men denne håndsrækning må ikke komme i strid med regeringens overordnede ønsker om effektivisering og modernisering. Højskolen skal kunne give noget, for at få noget.

FFD har i de seneste svar vist en principiel anerkendelse af regeringens handleplan og et tilbud om at spille en aktiv og positiv rolle i dens udmøntning. De områder, hvor højskolen måske kan gøre en forskel, drejer sig især om flere af de centrale problemer, som regeringens oplæg ikke har klare svar på. Det kan være

- at udvikle erfaringer med en pædagogiske praksis, som har et indhold og en form, der kan fastholde og motivere de unge. Der indgår ikke i regeringens oplæg et bredere (ud-)dannelsessyn, som kan matche de nye unges identitetsarbejde, selvorientering og selvstyring. Her kan højskolen iværksætte et udviklingsarbejde med at dokumentere pædagogiske erfaringer, som også kunne udfoldes til bredere dele af uddannelsessystemet. Cefu er inde på behovet for én tredje pædagogisk vej, men deres forslag er meget foreløbige og uklare udkast. Her kan mange højskoler have noget at byde på.
- at selvom de nye reformer for vejledning har oplagte rationaler (mod den nuværende markedsplads med overbud og institutionelle særinteresser), så er der problemer med, at de nye centre er for langt væk fra elevernes daglige læringsrum. Vejlederne vil have for lidt personlig kontakt og kendskab, og der kan ikke udvikles rum for personlig tillid og solidarisk vejledning. Her har højskolen i hvert fald særlige potentialer, som et målrettet udviklingsarbejde må kunne dokumentere.
- at de unges ventetider især inden videregående uddannelse er kommet for at blive, og den fælles udfordring er, at bidrage til en kvalificering af denne ventetid, og et højskoleophold må være den oplagte mulighed, selvom den indebærer offentlige udgifter til forskel fra andre mulige sabbataktiviteter.
- at hensigten om at afdække og meritere realkompetencer er et spændende initiativ, som bliver svær at indfri i praksis, og her har højskolen nogle særlige muligheder – men igen de skal dokumenteres.

## 4.2 Venstres oplæg

Venstres debatoplæg fra maj 2003<sup>27</sup> udtrykker anerkendelse af og støtte til højskolen, fordi

”et højskoleophold ofte er en skelsættende oplevelse i det enkelte menneskes udvikling, ligesom skoleformen udgør en vigtig brik i det levende og engagerede demokrati. Højskolen er således en vigtig del af Danmarks (og Venstres) kulturarv”.

Denne støtte skal ”videreudvikle skoleformen, så den matcher et moderne samfund”, og så ”den atter kan blive et attraktivt tilbud til vores ungdom uden at gå på kompromis med højskolens kerneværdier”. I Jyllandspostens artikel fremhæver Leif Mikkelsen, at

”Nøgleordene for et moderne højskoleophold er dannelse, livskvalitet, folkeoplysning, livslang læring og kompetenceudvikling, aktivt medborgerskab og demokratiforståelse. Det er med udgangspunkt i disse værdier, at højskolen skal finde sit nye ståsted mellem tradition og fornyelse”.

De fire hovedpunkter til ændringer er

- at åbne for formelt kompetencegivende uddannelse med eksamen i op til 50% af undervisningstiden,
- at elever, der følger eksamensgivende kurser, får fuld SU-ret.
- at flytte midler fra de korte til de lange kurser
- at øge kravene til mindste elevtal på de lange kurser

### Eksamen og formelle kompetencer

Det springende punkt er åbningen for eksamen og formel kompetencegivning. I Jyllandsposten har Leif Mikkelsen en ”jættepræget” historisk begrundelse om, at det ikke strider mod højskolens tradition og kerneværdier:

”Det bør overvejes, om højskolerne fremover skal have mulighed for at tilbyde kompetencegivende undervisning. Historisk set har højskolerne altid beskæftiget sig med kompetenceudvikling. Tidligere tog man på højskole for at lære at røgte køer eller for at forberede sig på optagelse på seminarierne og sygeplejeskolen. At man samtidigt fik udviklet sine demokratiske og samfundsmæssige færdigheder var selvfølgelig en vigtig del af opholdet, men det var ikke det primære formål. Man kan derfor sagtens genindføre det kompetencegivende element på højskolerne, uden at dette kolliderer med skolernes ideologiske grundlag. Højskolerne uddanner hele mennesker, hvilket både indebærer formelle kompetencer samt den uformelle dannelse.

Leif Mikkelsen kan have ret i, at højskolen altid har haft det dobbelte spor, såvel (formelt) kompetencegivende uddannelse som dannelse med et alment sigte. Men den dominerende tradition har altid set det almene dannende sigte som det væsentligste, noget andet er, at eleverne meget vel dengang som nu kan se det faglige som det primære. I øvrigt er det også klart det ”folkeoplysende med et alment sigte”, der fremhæves i formålsparagraffen i den nuværende højskolelov, tilsvarende de tidligere højskolelove.

Det fremhæves, at det skal være frivilligt for skolerne, om de vil gøre brug af denne mulighed for i op til 50% af undervisningstiden at tilbyde formelt kompetencegivende undervisning. Men i og med at SU-retten bindes op på dette, vil konsekvensen klart blive, at hovedparten af skoler hurtigt vil tilpasse sig ændringen.

<sup>27</sup> Hvad skal fremtiden med højskolen?, debatoplæg af Venstres medlemmer af Folketingets Uddannelsesudvalg, maj 2003. Samme temaer fremlagde Leif Mikkelsen i avisartiklen ”Tradition og Fornyelse”, 1. maj 2003 i Jyllandsposten.

Man er åbenbart ikke enige i Venstre. Bertel Haarder talte imod det på FFDs årsmøde, men der er næppe tvivl om, at en dokumenteret (real-?) kompetencegivning og en øget brobygning til det formelle system ligger Venstre stærkt på sinde, og at det vil være en betingelse for at SU kan indføres.

### **SU til kompetencegivende kurser**

Venstre ser gerne, at højskolerne overtager en del af VUCs kurser med folkeskolens afgangsprøver, AVU og HF-enkeltfag m.v.. Sådanne kurser med afsluttende eksamen kan udløse SU for eleverne, såfremt det gængse krav om mindst 23 ugentlige skemalagte timer overholdes.

Det er uklart for mig, om alle 23 timer skal omfatte eksamensfag. For skal det kombineres med, at denne undervisning højst må udgøre 50%, så skal højskolens ugentlige timetal mindst være 46 timer (og i den nuværende højskolelov er mindstekravet 28 timer).

### **Flytte midler fra korte til lange kurser**

Interessant nok stiller Venstre ikke spørgsmålstegn ved kvaliteten af de lange højskolekurser. Den indholdsmæssige kritik rettes mod de korte kursers underholdnings- og fritidspræg, hvor staten kommer til at støtte almindelig ferieaktivitet. Denne kritik er mest tydelig i artiklen i Jyllandsposten:

”Desværre ligner nogle af højskoletilbudene mere statsstøttede feriekolonier, end reel højskolevirksomhed. Hvis vi fortsat skal sikre bred politisk opbakning til højskolens støttekroner, er det derfor vigtigt, at vi får strammet op i lovgivningen, så tilskuddene bruges på de lange højskoleophold. En mulig løsning kan være, at tilskuddet fremover gradueres på baggrund af kursets længde, således at de korte kurser, der ofte er af underholdnings- og fritidsmæssig karakter, i højere grad finansieres ved indtægtsdækket virksomhed. Jeg kan personligt sagtens forestille mig, at ugekurser fremover bliver uden offentlig støtte, og at et ophold skal være mere end 14 dage for at opnå fuldt statstilskud.”

Der er ikke tale om, at skoleformen generelt skal have flere penge, men om at de omfordeles fra de korte til de lange kurser, så ”det bliver billigere at tage på et ”almindeligt” højskoleophold. Metoden er, at kurser under 8 dage ikke udløser statstilskud, at kurser mellem 8 og 14 dage modtager 50% taxameter, og at lange kurser over 2 uger udløser et fuldt taxameter, som kan hæves noget ved at tage penge fra de korte kurser.

Graden af tilskud til de korte kurser er blevet diskuteret lige siden, der blev åbnet for korte kurser med den nye tilskudslov fra 1969, og typisk har politikerne været skeptiske, mens højskoleforeningen har presset på for også at åbne dette marked.

### **Skærpede krav til årselevtal på lange kurser**

Venstre ønsker at styrke de lange mere skoleprægede kurser på bekostning af de korte mere ferieprægede kulturtilbud. De lange kurser skal have ”et vist volumen” for at være højskole. Derfor foreslår Venstre:

For at understøtte opprioriteringen af de lange kurser, kan man desuden forestille sig, at det nuværende minimumkrav på 24 årselever indskræpes til et krav om, at mindst 20 årselever skal være optjent på de lange kurser” (og i avisartiklen tolkes lange kurser som værende af mindst 12 ugers varighed, ”dvs. ophold på mindst tre måneder”, hjv)

Venstre vil ramme de skoler, der lever af årselever på korte kurser, og som sikrer det generelle tilskud ved lige at klare mindstekravet om lange kurser med mindst 10 gennemgående elever.



### 4.3 Åbne spørgsmål til Venstres udspil

Venstre går efter at styrke begge spor i højskolen, både det almene sigte og især det fagligt kompetencegivende sigte. Og samtidig vil de styrke de lange kurser.

#### Formel faglighed og styrket alment sigte

Som sådan omtaler Venstre ikke et behov for bedre at sikre kravet om, at 50% af undervisningstiden også på de lange kurser skal være præget af undervisning med et alment sigte. Muligvis er det et krav, man bare vil sikre gennem et skærpet tilsyn. Ministeriet er allerede i gang med at skærpe tilsynet i forhold til den almene sigte og måske giver det resultater, selvom lovens meget åbne formuleringer kan gøre det vanskeligt at udmønte lovens almene formål i operationelle retningslinier.

Men sikringen af det almene sigte – det eksistentielle, medborgerlige og ”poetiske” - var et emne, som kunne indgå i højskolens eget udspil fx gennem håndslag om et udvidet forsøgsarbejde med dokumentation og kvalitetsudvikling. Mange skoler har været skeptiske overfor at blive for bundet af de almene mål, fordi de frygter at det vil svække efterspørgslen., som i høj grad er fagligt båret. Men på sigt vil en bedre sikring af det almene som fælles vilkår og kendetegn for alle skoler give skoleformen et løft i kvalitet og image og styrke appellen til de unge, der søger rum for identitetsarbejde, selvorientering og udvidede biografier.

Man kunne spørge sig selv, om indførelsen af formelt kompetencegivende undervisning i op til 50% af tiden er en større trussel mod højskolens kerneværdier, end en virkelighed, hvor det kun sporadisk og for en fåtal af skoler gælder, at hver eneste elev modtager en undervisning med mindst 50% alment sigte. Hvad det så end er?

Eksamensforløb vil være en udfordring, muligvis en alvorlig trussel mod højskolens frie læringsrum og pædagogiske mulighed for at sikre det almene formål. Men dagens virkelighed er jo, at skolerne ikke bruger denne frihed til primært at arbejde med det almene sigte, men at udfolde en masse spændende fagligt rettede tilbud, som her og nu kan tiltrække elever på et vigende marked.

Forsvaret for det almene formål står og falder ikke nødvendigvis med, om undervisningen bliver eksamenspræget i 50% af undervisningstiden. Men derimod om der skabes vilkår, retningslinier og udviklingsarbejde, som kan sikre, at den anden halvdel af undervisningstiden bruges på at udfolde det almene sigte, og ikke mindst at de to spor integreres i et samlet læringssyn.

I Venstres debatoplæg tales løbende om ”dokumenteret kompetencegivende undervisning” og det tolkes så som eksamensgivende forløb. Spørgsmålet er, om en indsats fra højskolernes side til at gennemføre udvidet dokumentation for realkompetencegivende forløb kan være nok til at udløse SU? Næppe i første omgang, og ikke for alle, og i bedste fald kun for skoler, der indgår i et forpligtende forsøgsarbejde.

#### Kompetencer og SU

Venstre kæder SU og eksamensgivende forløb sammen. FFD kan med held holde de to punkter ud fra hinanden.

Indtil 1996 fik højskoleelever en form for studiestøtte, nemlig elevstøtten. Men den blev omlagt til et generel driftstilskud for at forenkle og måske hjælpe højskolerne. Der var mig bekendt ikke nogen, der principielt var mod elevstøtten. Men alligevel har der været en udbredt skepsis i højskolekredse mod at indføre SU-ordninger selv uden formel kompetencegivning. Grunden kunne dels være en bekymring for at staten hermed fik et ekstra håndtag til at styre højskolerne – et lidt mærkeligt argument, da staten jo har mange andre og mere nærliggende

måder at styre højskolerne på, både økonomisk og juridisk. Dels en betragtning om, at det skal koste noget ekstra at komme på højskole. Eleverne skal have ofret noget for at sikre, at de er motiverede nok – igen et underligt argument, al den stund at hovedparten af elever frem til 1995 fik både ophold og lommepenge betalt via sociale støtteordninger, og de elever var der jo ikke nogen der talte imod.

Fordelene ved SU er,

- at det giver en meget væsentlig forbedring af elevernes økonomiske muligheder for at tage på højskole, og det er en forbedring, som ikke indgår som en højskoleudgift i finansloven, men som en mindre udgiftsforøgelse indenfor SU-området. SU til fx gymnasieelever fremstår jo ikke som en udgiftspost under gymnasierne.
- at det blåstempler et højskoleophold som ligeværdigt med andre uddannelses tilbud både set fra elevernes og deres families side og fra det øvrige systems talsmænd (beslutningstagerne og vejledere).

FFD bør være afklaret på, om man ønsker SU som sådan. Næste spørgsmål er så, hvilke vilkår man kan godtage for at opnå denne SU-ret for elever på skolernes lange kurser. I Venstres oplæg tales der lidt tvetydigt.

På den ene side nævnes, at der kan gives SU til dokumenterede kompetencegivende forløb, og det kan drejes i retning af den norske model, hvor højskolen dokumenterer de realkompetencer, som gives. I øvrigt omtaler regeringens oplæg til *bedre uddannelser* også, at der skal åbnes for, at opnåede realkompetencer udenfor formelle undervisningsforløb kan tilskrives en formel kompetence.

På den anden er det klart, at Venstre i oplægget kæder SU og eksamensgivende forløb sammen. Men det kan eventuelt være et forhandlingsområde, såfremt FFD ellers har nogle alternative tilbud, som fx dokumenteret realkompetencegivning, udvidet brobygning og udbygget vejledning - eventuelt i forsøgsform.

### **Øget støtte til de lange kurser**

Mange skoler vil være imod, at markedet for de korte kurser svækkes ved omfordelingen af taxametertilskud, og det kan der være mange gode grunde til:

- der kan laves spændende korte kurser med et alment sigte præget både af livsoplysning og folkelig oplysning. Ja gennemsnittet af korte kurser har sandsynligvis mindst et lige så højt alment indhold som de lange kurser.
- de korte kurser kan åbne for en sidevirksomhed indenfor livslang læring, efter- og videreuddannelseskurser for erhvervsaktive m.v.
- de åbner for en kontaktflade til en langt større del af befolkningen, som ellers ikke ville komme på højskolerne, og de giver også som afledet effekt en vigtig markedsføring for de lange kurser.
- de skæpper godt i kassen med ekstra årselever, og de åbner for, at man i dårlige tider for lange kurser kan omlægge driften for at sikre økonomien.

Men de fleste højskolefolk vil nok anerkende, at den væsentlige opgave handler om de lange kurser. Det er her skolens særlige læringsrum kan udfoldes, og der kan bliver tale om skolearbejde med ordentlig undervisning og rum for dannelse og identitetsarbejde. De korte kurser kan være med til at sløre højskolens egentlige arbejde og svække dens placering som en seriøs del af det samlede uddannelsesbillede.

Kravet om mindst 20 årselever på de lange kurser betyder, at der skal være mindst 20 elever i snit i 40 uger om året. Ønsker skolerne at have færre uge med lange kurser, så øges kravet om elevtal tilsvarende.

Det er nok færre skoler, der vil være principielle modstander af det krav. De fleste vil nok mene, at der skal være et vist elevvolumen for, at der kan laves et fagligt, pædagogisk og socialt forsvarligt langt højskolekursus.

Men flere skoler vil nok være lidt bekymret, for hvem ved hvornår de selv kan blive ramt af en svigtende elevsøgning, som kan true overlevelsen. Men overordnet set er det vigtige jo ikke at holde liv i skoler, men at sikre skoler med en ordentlig kvalitet.

## 5. Højskolen mellem tradition og fornyelse

### 5.1 Historisk arvegods

#### Det dobbelte spor

Højskolen har fra sin start været præget af det dobbelte spor mellem det faglige og det almene sigte. Forskellige strømninger har vægtet betydningen af de to spor forskelligt. I den tidlige skole talte man om jætter og aser, hvor de første lagde vægt på det faglige og den ydre nytte både mht. til erhvervsmæssige færdigheder og statsborgerlig duelighed, mens de sidstnævnte lagde vægt på det almene sigte og den indre oplevelse og livsoplysningen.

I den senere danske udvikling har der været en stadig spænding mellem det faglige og det almene sigte. I den store højskolelov fra 1942, hvor der første gang blev nedfældet en formålsparagraf, talte man direkte om to former for højskoler, de folkelige og de faglige - folkehøjskoler og faghøjskoler, som i øvrigt fik samme vilkår. I denne lov blev der nedfældet en fifty-fifty fordeling mellem det faglige og almene.

I de senere lovændringer fra 1970 og igen i 1993 blev det almene krav nedtonet til kun at omfatte 1/3 af undervisningstiden. Det faglige og mere uddannelsesprægede vandt større hævd i højskolernes praksis, især grundet pres fra højskolerne selv, bl.a. fordi det var det faglige som umiddelbart bedst kunne tiltrække flere elever.

I forarbejdet til den seneste højskolelov fra 2000 var et hovedemne stadig vægten mellem det faglige og almene sigte, mellem den færdigheds- og kundskabsorienteret uddannelse og den bredere personlighedspræget dannelse med alment sigte. Interessant nok kom ønsket om at skærpe det almene sigte fra politikerne og ministeriets embedsfolk med delvis støtte fra foreningens ledelse, mens den brede kreds af højskoler var imod, fordi det kunne true deres aktuelle mere fagrettede virksomhed.

2000 loven endte med at udvide kravet om det almene sigte fra mindst en tredjedel til mindst halvdelen af undervisningstiden. Indtil videre har denne ændring ikke påvirket højskolernes praksis nævneværdigt med hensyn til fagudbud og pædagogisk metode.

#### Fritidssamfund og restaurering

Frem til 1960erne havde højskolernes faglig profil været præget af grundfag som dansk, regning, naturfag og selvsagt landbrugsfag samt de mere klassiske højskolefag som historie, litteratur og samfundsfag. Og højskolen så i høj grad sin opgave som kompetencegivende og som brobygning til det øvrige uddannelsessystem. Den samfundsmæssige nytte og det praktisk kvalificerende sigte indgik på linie med livsoplysning og folkelige oplysning som en naturlig del af skoleformens legitimationsgrundlag.

Helt frem til 1960erne var højskolens dominerende elevgrundlag landboungdommen, og mange frygtede, at højskolen ikke ville overleve de moderne tider med flugten fra land til by, industrialisering og masseproduktion, uddannelsessystemets velfærdsstatslige udbygning og den nye mere urbane og internationale massekulturs gennemslag.

Men højskolen vandt ny tilslutning hos de nye mere kritiske og selvstændige ungdomskulturer, der udfoldedes fra 60erne og ind i 70erne. Højskolen blev på godt og ondt et fristed for de unges behov for kritik, eksperimenter og kreative og alternative interesser. Og med oliekrisen i 1973 og den begyndende 20 årige strukturkrise med massearbejdsløshed kom fritidssamfundet på dagsordenen både praktisk og idemæssigt.

Højskolens dominerende elevgruppe blev unge, der fik økonomisk støtte fra de sociale systemer, og dens opgave blev drejet mere mod at udvikle kompetencer til et aktivt fritidsliv. De kreative og rekreative fagkredse fik deres store gennembrud. Højskolen blev i stigende grad et frirum for både udstødte unge og samfundskritiske unge, og nogle har omtalt den som "social varmestue" og en "systemkritisk oase" for de ufrivilligt og frivilligt marginaliserede unge.

I denne periode sker der et skifte i højskolerne selvforståelse af deres samfundsmæssige opgave, som er præget af fritidssamfundets ideologi. Det mere faglige sigte om at kvalificere til videre studier og arbejdsliv drejes mod en kvalificering til en meningsfuld og aktiv fritid. Uddannelse til arbejdsliv og foreningsliv nedtones til fordel for dannelse til et kreativt fritidsliv.

Perioden fra slutningen af 1960erne og frem til midt i 80erne var ikke præget af anfægtelser i større omfang, men af praktiske spørgsmål om elevtal, tilskud, nye fagtilbud o.l. Den tamme debat op til den nye højskolelov fra 1970 er et godt eksempel.<sup>28</sup> Højskolen fik lov til at passe sig selv, og den havde nok at gøre med at fordøje de nye tider og de nye praktiske udfordringer, de bragte med sig.

Men op i 80erne kommer der ny offentlig fokus på dansk folkeoplysning og især indenfor aftenskoleområdet udfoldes et omfattende forsøgs- og udviklingsarbejde. I FFD nedsættes et udredningsudvalg<sup>29</sup> som skal udarbejde anbefalinger til den bebudede revision af højskoleloven. Udredningen er præget af en vis selvkritik om, at højskolens mission er blevet for uklar. I samme periode hvor det faglige og fagskolerne især indenfor de kreative og kropslige områder er i stor vækst og skolen for fritidssamfundet er på dagsordenen breder anfægtelserne sig.

Udredningsarbejdet er præget af et forsøg på at vende tilbage til kilderne, til hovedpositioner i den tidlige grundtvigske højskolebevægelse.

På den ene side ville man styrke det almene sigte ved at fjerne begrebet almindelig dannelse og genbruge de gamle guldord som livsoplysning, folkelig oplysning eller folkelig livsoplysning som hovedord i lovens formålsparagraf. Det faglige og den personlige udvikling skulle underordnes det almene og folkelige, som i høj grad blev forstået ud fra den grundtvigske oplysningsambition.

På den anden side kæmpede man mod alle forslag fra de folkevalgte om at styrke det almenes vægt fra 1/3 til 50% i loven, eller at flytte tilskud fra de korte til de lange kurser. De principielle grunde var, at staten ikke skulle blande sig i højskolen frihed til at klare egne anliggender, men i praksis drejede det sig mere om at sikre fred for den aktuelle meget fagrettede virksomhed.

Højskolen talsmænd lukkede sig inde i en beskyttet esoterisk diskurs, som ikke havde meget med den faktiske virkelighed at gøre. Der var en udtalt afstand mellem festtalernes guldord og hverdagens faglige markedstilpasning. En afstand som gjorde en saglig dialog om opgavens fornyelse og en videreudvikling af højskoletraditionen meget vanskelig.

Umiddelbart var der heller ikke grund til fornyelse, for det gik jo strålende rent elevmæssigt.

### **Krise og anfægtelser**

Festligholdelsen af højskolens 150 års jubilæum i 1994 blev et år med selvfølelse. I 1994-95 toppede højskolerne kvantitativt. Der havde aldrig været så mange højskoler, så mange års-

<sup>28</sup> Jf. Den særegen højskole, hovedafsnit II, afsnit 4.

<sup>29</sup> "Udredning om folkehøjskolens udvikling og vilkår, 1970-1987, FFD marts 1987, skrevet af det nedsatte udredningsudvalg med Niels Højlund som formand. Se også Ebbe Lundgaard (red.): "Folkehøjskolen 1970-1990, udvikling og vilkår!", FFD 1991. Bogen er en ajourført udgave af den gamle "Udredning"

elever og så høje elevbesøg både på lange og korte kurser, og andelen af en ungdomsårgang der var på højskole lå over 13 %, hvilket var det højeste i højskolens historie.<sup>30</sup>

Baggrunden for fremgangen var i høj grad den stagnerende økonomi og massearbejdsledigheden. I 1994-95 udgjorde unge på overførelsesindkomst (arbejdsledighedsunderstøttelse, socialhjælp, revalideringsydelse m.v.) helt op til 55 % af højskolernes samlede årselevtal på de lange kurser

Men da samfundsøkonomien fik det bedre, bredte krisen sig i højskolerne. De bedre konjunkturer efter den 20årige omstillingsperiode til videnssamfundets nye krav, den faldende arbejdsløshed og de mindre ungdomsårgange betød, at der nu igen var nemmere adgang til videregående uddannelse og tegn på kommende mangel af ung kvalificeret arbejdskraft.

De store reformer af ungeindsatsen fra 1995 ville dreje de unge mod formel uddannelse og erhvervsarbejde, og henvisningerne til højskolerne blev lukket. I løbet af en 3årig periode mistede højskolen hovedparten af eleverne på overførelsesindkomst, mens andelen af selvbetalere både absolut men især relativt steg. Resultatet var, at elevsøgningen faldt med over 30% og konkurser og kriser bredte sig i de daværende 100 højskoler, som i dag er reduceret til 85 skoler, og man forventer flere skolelukninger de nærmeste år.

Højskolen er en idebåren skoleform, og som sådan har den altid været præget af debat om mission og mål og ofte store anfægtelser om den lever op til sin opgave, men nogen tider mere end andre. Midt i 90erne bryder den beskyttede diskurs sammen, højskolens begyndende elevkrise falder sammen med en stigende legitimitetskrise i den bredere offentlighed og en indre identitetspræget krise.

Det blev for alvor anfægtelsernes tid. I pressen udspillede der sig en langstrakt kritik af højskolens tilbud, udløst af tvindsagen og golfkrigen, men den ramte bredere og stillede spørgsmålstegn ved højskolens legitimitet. Foreningens daværende formand omtalte med genbrug af dronning Elisabeths ord året 1996 som ”annus horribilis”

Den indre rådvild i højskolen kom til udtryk på flere måder. Fra midt i 90erne igangsatte foreningen det store kompetenceprojekt, hvor højskolerne søgte at påvise deres samfundsmæssige gavn gennem dokumentation af de (bløde) realkompetence, som den gav eleverne, dog uden egentlig resultat. Man skulle ud over berøringsangsten med det øvrige uddannelsessystem og erhvervslivet.

I starten af 1997 indbød de sønderjyske højskoler erhvervsfolk og politikere til konference på Rønshoved med den sigende titel ”Højskolens anvendelighed”, og Højskolernes sekretariat iværksatte i foråret 1997 amtsvise dialogmøder med vejledere, erhvervsfolk og politikere med det sigte at fremhæve højskolens kompetencebidrag og naturlige plads i det planlagte parallelle kompetencesystem for voksne.

Sideløbende havde undervisningsminister Ole Vig Jensen siden foreningens årsmøde i 1993 advaret mod, at højskolerne blev for præget af fag og fritidstilbud og mistede deres almene og folkeoplysende sigte. De advarsler gentog han på de kommende årsmøder, og i forlængelse af redegørelsen om højskolernes situation i januar 1998 nedsatte han et højskoleudvalg, der skulle forberede en lovrevision, som kunne værne om skoleformens almene og idebårne karakter. Resultatet blev den nye 2000 lov, hvor det almene sigte og det idebetonede grundlag blev skærpet.

<sup>30</sup> Men selvom andelen af en ungdomsårgang, der kom på højskole ikke var mindre end i storhedstiden før 1. verdenskrig, så var højskolens vægt i uddannelsessystemet relativt stærkt faldende set i lyset af de unges generelt højere uddannelsesniveau. Dette relative fald er vigtigt at have for øje, når højskolens krise skal vurderes.

## FFDs fornyelse

Krisen med faldende elevtal og begyndende skolelukninger og legitimitetsproblemerne i den bredere offentlighed betød, at de stadige anfægtelser i højskolekredse fortættedes til en egentlig identitetskrise.

Der bredte sig blandt højskolens egne folk en stigende usikkerhed, om skolerne stadig var højskoler, og højskolebevægelsens usikre identitet betød også, at en fælles profilering, som kunne vende elevnedgangen, blev vanskeligere. Højskolebladets nye redaktør Anita Bay Bundegaard belyste dette forhold i et spændende indlæg på forstanderkonferencen i maj 1997.<sup>31</sup>

”En af de ting man opdager, når man kommer ind i højskoleverdenen er, at der er Højskolen og så er der højskolerne. Det ene staves med stort H og er i bestemt form ental, og det andet staves med småt og er i bestemt form flertal.

Stavet med stort og i bestemt entalsform har Højskolen karakter af institution. En institution, som alle ved hvad står for, og som ikke kræver nærmere præsentation. Men faktisk er Højskolen i den bestemte form en ret ubestemmelig, diffus størrelse – så diffus faktisk, at man ikke kan udbyde den som et produkt på markedet. Ethvert reklamebureau ved, at skal produktet sælge, skal det have en klar profil. Det har Højskolen ikke. Men det har *højskolerne* til gengæld, godt nok 100 forskellige, hver deres nemlig, men det er et produkt der kan sælges, og det gør man så i stor stil.”

Højskolen med stort H havde ikke nogen klar kerneydelse, som sikrede en fælles profilering, der kunne skabe en bedre placering i uddannelsesbilledet. Misforholdet mellem det skolepolitiske ønske om at repræsentere en fælles højskole, og de enkelte skolars ønske om at få markedsført deres egne skoleprofiler prægede også højskolernes organisering.

På de ene side havde man medlemsforeningen FFD, der stod for det skolepolitiske og repræsentationen af Højskolen i ental og med stort H i forhold til politikere, ministerium, samarbejdspartnere og offentlighed. På den anden side havde man skoleforeningen HS, der stod for markedsføring og informationsservice for skolerne – i flertal og med lille h. På den ene side medlemsforeningen FFD, der var en debatklub med gode politiske kontakter, men ikke kunne siges at repræsentere skolerne. På den anden side skoleforeningen HS, der lavede markedsføring for skolerne, men uden at søge nogen samling om eller profilering af en fælles kerneydelse og identitet.

Situationen var uholdbar og i løbet af 1998 og 1999 forberedte man en sammenlægning af de to foreninger, som blev formelt gennemført i december 1999. Men sammenlægningen foregik ikke uden modstand. En del skoler var imod, at Højskolen med stort H kom mere i fokus, de var bange for, at deres frihed blev beskåret. De foretrak at have en upolitisk skoleforening som HS, der sørgede for markedsføringen, og en medlemsforening som daværende FFD, hvor der kunne diskuteres skolepolitik uden, at denne forening fik reelt mandat til at tale på alle skolars vegne.

Sammenlægningen af HS og FFD viste sig at være en gevinst. Udover muligheden for at udnytte de begrænsede ressourcer bedre, så blev den nye fælles organisation mere handlekraftig indadtil og mere slagkraftig udadtil.

Den nye forening blev iværksat for at skabe resultater, og det har den gjort. Indadtil kom der et mere målrettet arbejde med at afklare det fælles grundlag og fælles handleplaner. Højskolens kerneydelser kom i fokus, og som noget nyt vedtog man grundlagspapirer for højskolebevægelsen, som led i den interne værdisafklaring, og udadtil fik man en mere dristig profile-

<sup>31</sup> Anita Bay Bundegaard: ”Højskolen med stort og lille h”, Højskolebladet nr. 17, 1997

ring, klarere handleplaner og en mere åben interessevaretagelse i forhold til politikere, ministerium og andre interessenter.

Fornyelsen ligger ikke mindst i, at det nye FFD har forladt det mere esoteriske ordvalg og den beskyttede diskurs, som gjorde det vanskeligt at komme i en reel dialog med andre uddannelsesområder og politikere og embedsværk. Men fornyelsen drejer sig ikke kun om en ny terminologi og tone, men også om en begyndende nydefinering af højskolernes opgaver og placering i det samlede uddannelsesbillede.

En overgang skabte det voldsomt røre, da det nydannede FFD i starten af 2000 åbnede op for eksamen. Der viste sig fraktionsdannelser og trusler om sprængning, men efter at FFD trak forslaget er der igen ro og samling. På sin vis kan det undre, at nytænkningen og reformuleringerne ikke har skabt mere spektakel. Måske skyldes det bred opbakning og tillid, måske en erkendelse af, at der skal ske noget, hvis krisen med skoledød og faneflugt skal vendes.

## **5.2 Det nye FFDs hovedoplæg**

De tre centrale hovedoplæg for FFDs aktuelle arbejde er

- Højskolernes fremtid – eksistens, faglighed og politik, juni 2001
- Bedre uddannelser og folkehøjskolerne, oktober 2002
- Folkehøjskolerne og de formelle uddannelser, maj 2003

Det første skrift udgør det egentlige grundlagspapir, og er kendetegnet ved et forsøg på at bestemme højskolens kerneydelse og hermed fastlægge en fællesnævner, som både kan angive de strategiske pejlemærker og en klarere profilering af højskolerne.

Det andet skrift er rettet mod at få en positiv dialog i gang med regeringen om, hvordan højskolen kan nyplaceres i det samlede uddannelsesbillede og hermed spille et aktivt rolle i fornyelsen af de danske uddannelser.

Det tredje skrift er rettet mod at styrke højskolerne samspil med og brobygning til de formelle uddannelser netop ved at bruge højskolens særlige kvaliteter.

Alle tre oplæg er præget af nyformuleringer af højskolens opgave. Især det sidste oplæg er præget af en nytænkning, der søger at inddrage de nye senmoderne vilkår for uddannelse og dannelse, og hvor der bruges en terminologi og diskurser, der ligger fjernt fra den klassiske højskoles forståelsesformer.

### **Højskolernes fremtid**

Skriftet blev vedtaget på baggrund af en meget omfattende debat og afklaringsproces, der startede med regionalmøder i efteråret 2000 og fællesmøder i foråret 2001 inden den endelige vedtagelse på årsmødet i juni 2001 – og denne proces giver det en særlig tyngde.

Baggrunden for dette grundlagspapir var erkendelsen af, at fraværet af Højskolen med stort H var et stigende problem for højskolerne, og at det var nødvendigt af afklare kerneydelser og hovedopgaver for at finde en bærbar vej ud af den stigende krise. I indledningen lyder det:

”Udviklingen siden 70erne har ført højskolerne i hver sin retning .. Højskolernes specialisering er imidlertid et problem i det omfang det forskertser at være en ide- og værdibåren skole. Med dette udspil vedkender højskolerne sig et fælles idegrundlag.”

Interessant nok var der ikke meget debat om denne problemformulering. På trods af at mange skolefolk tidligere så en styrke ved denne forskellighed, om ikke andet fordi den gav dem frihed til at lave den skole, de ønskede, uden at skulle stå til regnskab overfor andre end dem selv.



Det mest kontroversielle punkt i bestemmelsen af et fælles værdigrundlag, var udsagnet om, at højskolen er

”En skole, som ud fra en grundlæggende humanisme tager stilling og engagerer sig i uddannelses-, kultur- og samfundsforhold.” (min understregning)

Indenfor den grundtvig-koldske tradition har humanismen aldrig været pejlemærket, men derimod den nationalt-kristne oplysning. På sin vis tog FFD med denne vedtagelse afsked med denne tradition, og det kan undre, at det ikke gav anledning til mere ballade.

Grundlagspapiret fastholder det dobbelte spor i højskolen mellem faglighed og alment sigte, mellem uddannelse og dannelse og det gav en fællesnævner, som alle kunne finde sig til rette med. Men det var oplagt det almene dannende sigte, der fyldte mest. De fire hovedperspektiver omhandlede et fagligt og tre almene, nemlig det eksistentielle, det politiske og det historisk-poetiske.

Indenfor det almene sigte sker der en nyformulering, der også angiver en indholdsmæssig drejning. Livsoplysning erstattes af det ”eksistentielle perspektiv”. Den folkelige oplysning erstattes af det ”politiske perspektiv”, hvor det medborgerlige og internationale får en fremskudt plads - demokrati tolkes her snarere som demos end som etnos.<sup>32</sup> Til gengæld blev det centrale grundtvigske begreb ”historisk-poetisk oplysning” fastholdt, og det var nok med til at mildne de grundtvigske højskolefolks syn på papiret.

Kompetencebegrebet inddrages også, og det understreges at højskolerne fremover må arbejde målrette med evaluering og dokumentation af deres kompetencegivning. Det skal nævnes, at kompetencebegrebet tolkes med en eksistentiel og værdimæssig dybde dimension, der tager afstand fra en instrumentel forsimpelning. Men alligevel, det var et stort skridt, at højskolerne vedtog at give kompetencebegrebet en central plads i deres oplysningsarbejde (læringsrum), og at evaluering og dokumentation ikke bare var et nødvendigt onde, men et frugtbart redskab for en videreudvikling af skoleformen.

### **Bedre uddannelser**

Højskolerne har traditionelt været meget statskritiske og afvisende overfor at blive indspundet i en statslig uddannelsesplanlægning, eller at få for nær berøring med de formelle uddannelser. Staten bør give skolerne en pose penge, og ellers ikke blande sig i dens virke.

FFD valgte en helt anden tilgangsvinkel overfor regeringens udspil ”Bedre uddannelser”. Regeringen roses for at komme med ”et udspil, der vil kunne skabe ny dynamik, især hvis der åbnes for innovative samarbejder på tværs af skole- og læringsformer.” Man beklager, at højskolerne ikke er nævnt og opfordrer til, at højskolerne medtænkes i det forestående fornyelsesarbejde af de danske uddannelser. For ”højskolen vil kunne gøre en forskel i realiseringen af de visioner og målsætninger, som regeringens udspil rummer”.

Men højskolens særegenhed fastholdes stadigvæk. For højskolerne kan gøre en forskel ”ikke ved at gøre dem til formelle uddannelsesinstitutioner, men ved at nyttiggøre højskolen som den særegne og frie skoleform den er og fortsat skal være.” Det fremhæves, at

”hvor højskolen er bedst kombineres stærk faglighed med eksistentielle og samfundsmæssige perspektiver. Derved bidrager højskolen med at opfylde et stigende behov for dybde og perspektiv i forhold til tidens instrumentelle kompetencebegreb”

Samtidig anerkender FFD, at de samfundsmæssige ændringer har skabt behov for forandring, også af højskolens medspil, hvor den ”personlige oplysning” får en ny vægt i forhold til den fælles folkelige oplysning.

<sup>32</sup> Jf. Ove Korsgaard, ”Demos og etnos – om sammenhængen mellem demokrati og nationalstaten”, Højskoleblade nr. 12, 1998.

”I det samfund vi er på vej ind i bliver skabelse af mening og sammenhæng et livsanliggende for det enkelte menneske. Hertil kommer at uddannelsesforløb bliver mere individualiserede. Nye læringsbehov vil opstå hele tiden – både før og efter formelle uddannelsesforløb. Kvalifikationer og kompetencer vil i egentligste forstand være personlige. Det kræver et uddannelsessystem, eller måske rettere et læringslandskab med mange indgange, med fleksibilitet og fornyelseskraft. ”Bedre uddannelser” deler, som vi læser udspillet, denne grundtanke”

I forhold til den faglige dimension fremhæves ”højskolen som et innovativt, effektivt og alment dannende supplement til formelle uddannelsesforløb”. Det nævnes, at

”højskolens faglighed har i nyere tid kun sjældent været tænkt sammen med formel uddannelse,.. (men) ..samarbejdet mellem højskoler og andre uddannelsesinstitutioner kunne udbygges så højskolens brede sigte og mulighed for fordybelse i højere grad blev nyttiggjort i formelle uddannelsesforløb. Uden at højskolernes frihed antastes.”

På FFDs ønskeseddel indgår

1. Et udvidet fagligt samspil med de formelle dannelser: Gennem samarbejdet med de formelle uddannelser kan højskolen tilføre uddannelserne et alment dannende og samfundsmæssigt perspektiv, bidrage med uddannelsesmæssig ”gap-filling” og være en løftestang for faglig og pædagogisk fornyelse. FFD ønsker at regeringen anerkender højskolens værdi som ”medborgerskole” og giver merit for lange ophold.
2. Eksistentiel vejledning: Højskolernes personlige og helhedsorienterede vejledning kan bidrage til fleksibilitet og frihed for alle i læringssamfundet. I forlængelse af analyserne fra Center for Ungdomsforskning nævner FFD, at ”i dag er realiteten, at mange unge må tumle med de påståede uanede muligheder, der ofte opleves som umuligheder. Den traditionelle vejledning slår ikke til. For nutidens unge bliver overvejelser om studier og erhverv uvægerligt koblet sammen med eksistentielle og identitetsmæssige spørgsmål. .. Højskolen sikrer et læringsmiljø, hvor man gennem faglig fordybelse og påvirkning fra lærere og jævnaldrende bliver afklaret med hensyn til uddannelsesvalg. Højskolen kan dermed medvirke til at nedsætte raten for studieskift og frafald, og den kunne spille med i kampen mod den sociale arv i de unges uddannelsesvalg.”
3. Realkompetence og outputstyring: ”Højskolernes styrke ligger i den integrering af faglige personlige og sociale kompetencer, som leder til realkompetence. Som også EU’s memorandum om livslang læring understreger, må en offensiv uddannelsespolitik i dag medregne alle 3 kompetenceområder. .. og højskolen kan med sit brede perspektiv fremkalde og integrere kompetencer som næppe nogen anden skoleform.” FFD medvirker gerne til et valideringsprojekt til måling af realkompetence.
4. Andre tværgående initiativer er internationalisering, dansk for udlændinge, højskolen og arbejdsmarkedet, it i uddannelserne.

Disse punkter og deres dagsorden er præget af et markant nyttehensyn, af en instrumentel fornuft, som for få år siden ville virke fremmed i højskolens selvforståelse. Men som det også nævnes indledningsvis, så udtrykker dette svar kun ”en delmængde af højskolens værdier og virksomhed”.

### **De formelle uddannelser**

I skriftet ”Folkehøjskolerne og de formelle uddannelser” fra maj 2003 går FFD videre i tilnærmelsen til det formelle uddannelsessystem. Eller rettere, FFD mener, at de samfundsmæssige ændringer kræver, at de formelle uddannelser må udvikles i retning af højskolens læringsrum, og derfor kan højskolen med bedre ret indgå i et samspil.

Strategien bygger på en senmoderne analyse af uddannelsessystemets forandring. Det nye er, at i dagens samfund er uddannelsesbegrebet blevet altomfattende og må præges af et helheds-syn på det faglige, det dannelsesmæssige og det personligt identitetsudviklende. De formelle uddannelser må tilpasses den nye situation, som på mange måder rummer en tilnærmelse til højskolens læringsrum og målsætninger. Derfor er det ”ikke længere et spørgsmål *om, men hvordan* højskolen kan spille sammen med det formelle system”.

FFDs analyse er inspireret af de nyeste læringsteorier og deres nøglebegreber om ”kulturel frisættelse” og ”identitetsarbejde som selvorientering”.

”Vi står midt i en dybtgående forandring af uddannelsespolitikken. Industrisamfundets opfattelse af uddannelse som en afsluttet færdighedsorienteret og kulturreproducerende størrelse (”ud-dannet”), bliver afløst af et ekspanderende uddannelsesbegreb, hvor fokus er på livslang læring i en stedse foranderlig kontekst. Udviklingen afspejler et arbejdsmarked præget af stigende krav om faglig og personlig fleksibilitet og udviklingsevne. Disse forandringer sætter de enkelte menneske under et betydeligt pres for at afklare og sikre sammenhæng mellem uddannelse, job(krav) og personlig motivation og identitet.... Der er tale om afklaringsproblemer, der for mange unge stikker dybt, fordi der neden under ligger en søgen efter værdier, pejlemærker og identitet; et fravær af dannelse som reflekterer tidens postindustrielle samfund. dette fravær – eller måske rettere under-skud – af dannelse, er en betydelig udfordring for det samlede uddannelsessystem.”

Det er disse bagvedliggende samfundsændringer, der kan begrunde FFD`s opfattelse

”at folkehøjskolerne rummer meget af det, der i øjeblikket savnes i det formelle uddannelsessystem og som efterspørges fra mange sider. Højskolen kan bidrage til en vigtig del af menneskers dannelse og identitetsskabelse. Når der i dag – også fra politisk hold – efterspørges komplette dannelses- og uddannelsesreformer, er det oplagt, at højskolen bringes i spil og i højere grad samfundsmæssigt nyttiggøres.”

En af højskolens læringsmæssige fortrin ”knytter sig til kostskolelivet og en åben pædagogik , hvor vekselvirkningen mellem oplysning og fag/kundskaber hele tiden er til stede”. Det særlige ved højskolens didaktik er integrationen af det personlige (jeg) , det fælles (vi) og det faglige (det). Til forskel fra de formelle uddannelser, hvor fagligheden per definition er i centrum.

Interessant nok udvides højskolens to spor – det faglige og det almene – med et tredje spor, som omhandler ”personlig oplysning”, eller rettere en både eksistentiel og faglig vejledning, der kan støtte den enkeltes identitetsarbejde og personlig afklaring.

Der er således ikke tale om, at FFD her søger at erstatte den ”folkelige oplysning” med ”personlig oplysning, hvilket Ove Korsgaard har set som et kendetegn ved højskolens udvikling i efter 1970.<sup>33</sup> Der er snarere tale om en udvidelse og omformulering

Fra

- Det første spor: Faglighed
- Det andet almene spor: Livsoplysning og folkelig oplysning

Til

- Det første spor: Faglighed
- Det andet almene spor: Livsoplysning og folkelig oplysning (drejet fra national-kristen dannelse til medborgelig dannelse)
- Et nyt tredje spor: Identitetsmæssig oplysning eller vejledning, såvel fagligt som eksistentielt (personlig dannelse)

Tilnærmelsen til de formelle uddannelser skyldes således ikke blot, at de må flytte sig grundet de senmoderne ændringer, men at højskolen allerede er ved at flytte sig.

<sup>33</sup> Ove Korsgaard, Kampen om Lyset, s. 375

### 5.3 Nye tendenser i højskolen

#### Fra modmagt til brobygning

En central og iøjnefaldende ny tendens i højskoleforeningens bestemmelse af højskolens opgave er, at højskolen ikke længere ses som en modmagt til de etablerede lærde uddannelser. Oprindeligt indgik højskolerne i deres selvforståelse i en kulturkamp mod universitets mere fornuftsprægede oplysning. Højskolernes folkelige oplysning (den nationalt-kristne oplysning) udgjorde en form for åndelig modmagt til den akademiske oplysning. Synspunktet fremføres fortsat, men af stadig færre højskolefolk, og det præger ikke FFDs seneste udmeldinger.

Her ses højskolen snarere som en komplementær institution, som et supplement til de unges samlede uddannelsesforløb. Opgaverne er forskellige, for højskolen har stadig nogle formål, der giver en anden vægtning af forholdet mellem dannelse og uddannelse og et andet læringsrum. Men der tales ikke længere om nogle principielle modsætninger. Denne nyformulering giver en ny åbning for et udvidet samarbejde mellem de formelle uddannelser og de uformelle folkelige skoler. Der er åbnet for brobygning på mange måder. Der er stadig debat om, hvor nær denne forbindelse skal være og på hvilke betingelser, men den nye dagsorden er som helhed accepteret.

Der kan være flere årsager til denne nye tilnærmelse.

For det første er dagens ungdomsuddannelser og videregående uddannelser ikke længere eksklusivt forbeholdt en lille elite, men er blevet masseuddannelser. For 100 år siden var det kun et par procent af en ungdomsårgang, der gik i gang med en videregående uddannelse, i dag nærmer tallet sig snart 50%. I dag tilbringer de unge i snit 16 år under uddannelse mod 8 år ved starten af 1900-tallet.

For det andet er de videnskabsteoretiske traditioner i den akademiske verden, som højskolen ofte så sig i modsætning til, selv alvorligt svækkede. Tidligere tiders naive positivisme, naturalisme og endimensionale fornufts- og fremskridtstro har været under stigende kritik siden 1. verdenskrig internt i den akademiske verden, og de fik et knæk med fagkritikkens gennemslag efter 1968. Positivismekritikken m.v. angreb den golde "drengevidenskab", godt nok fra andre og vinkler end højskolens folk selv havde gjort, men der blev tale om en åbning for bredere erkendelsesinteresser og værdier.

For det tredje er centrale dele af den klassiske højskoles selvforståelse om indhold og sigte i oplysningen brudt sammen. Den national-kristne oplysning, der blev formuleret som en kulturkamp mod den lærde skoles sekulare og udanske oplysning, har i sin oprindelige udgave ikke mange fortalere længere. En del af terminologien er fortsat udbredt i store dele af højskoleverdenen, men der lægges andre betydninger i ordene og/eller også er det kun festtaleord, som ikke berører den daglige praksis alverden.

For det fjerde er de fleste højskoler i dag langt mere internationalt prægede. Landets åbning mod EU og det vidensprægede globale verdensmarked har gjort det stadig vanskeligere at fastholde et nationalt og etnisk fokus for den folkelige oplysning. Det alment menneskelige og det universelle sigte er langt tydeligere i dag, og i FFDs grundlagspapir "Fremtidens højskole" er det også humanismen, der fremhæves som det fælles værdigrundlag.

Ud fra en grundtvigsk terminologi kan man sige, at fokus er flyttet fra højskolen i Soer til universitetet i Göteborg. Det folkelige er overskygget af det alment menneskelige, det etnocentriske af det universelle og det religiøse lever fredeligt side om side med det sekulare.

## Identitetsarbejde og vejledning

Birgitte Simonsen har i højskolebladet <sup>34</sup> været inde på højskolens særlige muligheder for at kunne hjælpe de unge med deres identitetsarbejde gennem vejledning i udvidet forstand. Hun stiller på baggrund af de unges påtrængende behov for et realistisk identitetsarbejde det spørgsmål,

”om det kunne være en ny udfordring for højskolen at være med til at knuse nogle drømme for nogle af de unge, der kommer på højskolen. Hvor det før var en del af højskolens opgave at stimulere drømme og udvide horisonter, kan man lidt provokerende sige, at for nogle unge er opgaven i dag måske ikke at åbne flere døre, men at hjælpe dem til at indse og affinde sig med, at de ikke har alle muligheder.”<sup>35</sup>

Hvor sorteringen tidligere skete allerede i folkeskole, er situationen i dag den, at mange unge helt individuelt skal sortere sig selv gennem personlige nederlag.

”Højskolen kunne blive et sted hvor man fik en kvalificeret og solidarisk hjælp til at nå en realistisk erkendelse uden samtidig at opleve det som endnu et nederlag”.

De unge er objektivt individualiserede, og de er som ikke tidligere tvunget til at skabe deres egen livshistorie. Det kræver også tillidsfulde relationer, selvom de udfoldes i korte og skiftende tidsperspektiver. De unge udvikler derfor typisk en social følsomhed, eller antenner der kan fortælle dem, hvor de kan placere deres tillid. Og mange voksnes vejledning og støtte til identitetsarbejdet forkastes nådesløst, fordi de ikke er solidariske og indsigtfulde i forhold til de unges situation.

Her har højskolen et enestående pædagogisk rum. Man kan kombinere struktur og tilbud efter forskellige unges behov, og dermed overskride de mangler, som præger de to aktuelle pædagogiske holdninger, den strukturorienterede og den tilbudsorienterede. Der kan råde en udstrakt valgfrihed kombineret med troværdige lærere og mulighed for en fast struktureret hverdag med tillidsfulde relationer. Jf. tidligere afsnit 1.4 ”Ny ungdom, nye læringsarenaer”.

I højskolens relative magtfrige miljø og gode tid kan de unge kombinere deres nødvendige søgebevægelser med den personlige samtale og kontakt med solidariske voksne, og de kan få hjælp til at blive fastholdt i en meningsfyldt refleksion og afklaring af realistiske mål, både for studievalg, arbejdsliv og det hele liv.

De unge har behov for identitetsarbejde og vejledningsrum, og samfundet har behov for sådanne mellemstationer, overgangsrum, der kan mindske frafald, studieskift og bidrage til mere rodfæstethed og ansvarlighed.

Denne forståelse er også baggrunden for, at FFD nu prioriterer ”vejledningen” så højt, at man kan tale om et nyt tredje spor i højskolens oplysning.

<sup>34</sup> Birgitte Simonsen, Vagabonder og turister, Højskolebladet nr. 4, 2002 og Højskolens frirum, Højskolebladet nr. 14, 2002

<sup>35</sup> Birgitte Simonsen, Højskolens frirum, Højskolebladet nr. 14, 2002

## 5.4 Det uforklarlige i nyt lys

I højskolekredse er der især blandt ældre højskolefolk en opfattelse af, at det væsentlige ved opholdet ikke kan forklares, men skal opleves. Når man søger at få nærmere belysninger af, hvad det kan gå ud på, går svaret i retning af nogle kvalitative og eksistentielle oplevelser. Nogle gange bruges udtrykket ”ånd”, andre gange ”dybere livsoplevelser”, som regel i forbindelse med den grundtvigsk prægede ”historisk-poetiske” tilgang. Oplevelser som fornuften ikke kan fatte, og som drejer sig om følelser og fornuftsoverskridende dimensioner.

Et godt højskoleophold skal ifølge denne tradition også åbne elevernes øjne eller rettere sind for livskilder, som gør det ekstra levende og ægte. Højskolen drejer sig ikke kun om autonomi ( faglig uddannelse eller statsborgerlig dannelse), men også om autenticitet (oplevelse og livsoplysning).

Vi taler her om kvaliteter, som er udenfor den normale kompetence- og kvalitetsdiskurs, sider der kan være yderst svære at måle eller dokumentere, sider som et instrumentelt kompetencebegreb er blindt overfor. Men ikke desto mindre kvaliteter, som for mange ”klassiske” højskolefolk er det egentlige ved opholdet, og det er også en af grundene til, at de er yderst skeptiske over for en tilnærmelse til det officielle uddannelsessystem og ikke mindst dens nye prioriteringer af dokumentation af stort og småt i skolernes virke.

I FFDs grundlagspapir *Højskolens fremtid, juni 2001* er der også en henvisning til denne dimension, for højskolen skal også beskæftige sig ”med de meningsbærende lag i tilværelsen og med eksistentielle spørgsmål, som rækker udover udviklingen af formålsbestemt personlig og social kompetence”.

I FFDs seneste strategioplæg *Folkehøjskolerne og de formelle uddannelser, maj 2002* omtales denne dimension i højskolens livsoplysning på følgende vis: ”Ambitionen har været og er fortsat at åbne elevernes opmærksomhed mod alle tilværelsens dimensioner, inkl. de metafysiske og irrationelle. Dette kan ses i en kristen sammenhæng eller ud fra andre religioner og menneskesyn.”

Indenfor højskolen har det især været den ”historisk-poetiske” tilgang i den grundtvigske betydning, som har betonet denne dimension, ofte i en modsætningsforhold til den etablerede oplysningsforståelse indenfor den akademiske verden.

Indenfor de dominerende strømninger i det moderne oplysningsprojekt har der ikke været meget forståelse for denne dimension, og det er også en af grundene til, at højskolen stod i en kulturkamp mod den ”lærde” viden. Men det er ved at ændre sig. I den senmoderne grundforskning indenfor humaniora – filosofi, idehistorie, æstetik, sprogteori, pædagogisk filosofi – er det ikke længere så moderne at være moderne.

### Livsoplysning får ny legitimitet

De mere dunkle sider ved højskolens tradition – livsoplysning om det uforklarlige – er ved at få en rehabilitering, ikke grundet en renæssance for grundtvigske positioner, men grundet nytolkninger indenfor de humanistiske spidsdiscipliner. Der har de sidste 10-15 år kommet en ny drejning, som fremhæver fornuftens grænser, og værner om det udsigelige, og hermed anerkender oplevelser af en Andethed, der eksisterer udenfor vor kognitive erkendelses rækkevidde – områder, hvor sprogets orden ikke slår til.

Inspirationskilder kan være nye studier af Wittgensteins sprogfilosofi, Løgstrups indkredsning af de suveræne livsytringer, Hans Jørgen Schanz’ belysninger af livets selvfølgheder. Men

det kan også være en øget interesse for livsfilosofi.<sup>36</sup> Den centrale inspiration kommer nok fra Wittgensteins sentens: ”Det hvorefter man ikke kan tale, om det må man tie” - rent videnskabeligt set. Videnskaben skal besinde sig på sine begrænsninger. Der findes en virkelighed hinsides sprogets fornuftsmæssige verden, og det er i høj grad den dimension, han søger at værne om, og samtidig begrundet han en åbning for æstetiske og religiøse erfaringer. For det er når forstanden erkender, at den støder panden mod sprogets grænser, at den kan respektere, at der eksisterer en verden udenfor sproget og jeg´ets herredømme.

Idehistorikeren Hans Jørgen Schanz har efter sit ungdoms forsøg på himmelstorm også nået til den mere ydmyge erkendelse, at centrale sider ved ”livet er til stede, men ikke til rådighed” - for fornuftens herredømme. Vi må i dag besinde os på en anti-anti-metafysik, der giver plads for, at der godt kan eksistere metafysik, gådefuldhed og uudsigelighed sideløbende med sekulariseringsprocessen. Det ene udelukker ikke de andet.

Schanz er på mange måder kommet på linie med Løgstrup, og kalder Løgstrups metafysik for ”det modernes selvbesindelse”. For Løgstrup sætter grænser for sekulariseringen, mens de postmoderne fortsætter oplysningens selvoplysning. De tror, at hvis de fortæller tilstrækkelig mange historier, så bliver livet en historie skabt af dem. Deres autonomi-ambition er løbet løbsk.

### Løgstrups modernitetskritik

Grundtanken hos Løgstrup er, at vi mennesker lever af, hvad vi ikke har magt over. Mennesket er andet og mere end kulturskabene, det rummer andet og mere end behov, og den virkelighed, vi står overfor, er andet og mere end ressourcer og omgivelser.

Løgstrups civilisationskritik er rettet mod, at vi med vores selvberørende bevidsthed og vores vestlige kultur har reduceret universet til omgivelser for vor tilværelse. Med denne bevidsthed har vi anbragt os selv ”på randen af universet”. Men det er en misforståelse, for vi er ikke selvberørende, men på forhånd ”indfældet i universet”. Vores bevidsthed er gennemstrømmet og båret oppe af dette univers, som vi konkret oplever gennem de suveræne livsytringer og gennem vore sanser.

”Med åndedræt og stofskifte er vi indlagte i naturens kredsløb, med vore sanser er vi indlagte i universet” (Løgstrup)

”Vi skænker det ikke en tanke, at alt hvad vi skylder os selv, har vi udrettet og nået af dets gunst, som vi ikke skylder os selv. Vi lever i en helt fantastisk forglemmelse af, hvad der er os givet.” (Skabelse og tilintetgørelse, s. 141)

Vi har ikke kun verden som billeder eller fortællinger, men verden har også os som krop. Livet er ikke vores omgivelser, men vores ophav. Vi er ikke kun vores egen historie, men udtryk for en større naturhistorie. Som sansende og levende væsener er universet nærværende, afstandsløst nærværende. Vi er med vore sanser indfældet i verden.

Men gennem vor forstand og bevidsthed, kort sagt vores sprog kan vi skabe en afstand til det sansede og gennem refleksionen skabe handlerum for vore egne mål. Den afstand har været afgørende for den menneskelige kultur, men at vi har afstand, er ikke lig med at vi kan leve i uafhængighed af vores udspring, at vi selv kan skabe vores verden. Glemmer vi det, begynder vi også at miste vores natur, og i sidste ende vores menneskelighed.

Mogens Pahuus beskriver Løgstrups tanker således:

---

<sup>36</sup> Ikke mindst den danske tradition, hvor man kan finde inspiration ikke kun hos Kierkegaard, men også den store humor hos Harald Høffding, ligeløbet hos Ludvig Feilberg, kulturopøret hos Grønbech, de suveræne livsytringer hos Løgstrup, selvfølgelighederne hos Schanz. – og ikke mindst Mogens Pahuus.

”Det mest levende i mennesket og det mest værdifulde i menneskes livsudfoldelse og samliv med andre beror på noget, som er større end den enkelte, en magt eller magter, som den enkelte ikke råder over, og som den enkelte ikke selv har frembragt. Denne magt eller disse magter, som man kunne kalde livet selv, er noget andet end det behovsmæssige og kommer til udtryk i noget andet end arbejde, præstationer, indsats, hvor værdifulde de end er. Og for så vidt som vi lever ud af livet selv i os og mellem os, er natur og univers andet end omgivelser”(1993, s. 69)

Wittgenstein mente, at alt det, der tæller i livet, bør vi være tavse om, i hvert indenfor viden- skaben. Men den tavshed brød Løgstrup, ligesom livsfilosofien ønsker at bryde den, og lige- som højskolens folk altid har ønsket at finde mere poetiske vinkler til at få sat ord og oplevel- ser på ”det vi ikke kan tale om”.

Livsfilosoffen Mogens Pahuus fra AUC har i et langt forfatterskab behandlet disse grænseom- råder og udfoldet en livsfilosofisk teori, der omfatter både personlighed, identitet, dannelse, livskunst og en omfattende civilisationskritik. Det spændende er ikke mindst, at han udover brede ide- og kulturhistoriske referencer også trækker på de erfaringer og de livssyn, som kunstnere udfolder især litterært, og hans evne at oversætte disse til personlighedsteoretiske og pædagogiske diskurser. Synsvinkler der for mig at se kan give stor inspiration til højsko- lens dannelsessyn, især fordi han evner at få sat forståelige ord på det *uforklarlige* i højsko- lens praksis.

### **Eksistensfilosofi og livsfilosofi**

Ifølge Pahuus bygger det moderne menneskesyn på en subjekt-objekt forståelse, hvor menne- sket suverænt tolker og bearbejder omgivelserne for at tilfredsstille sine behov og drifter. I centrum står et jeg udstyret med bevidsthed, fornuft og vilje, og et dannelsesbegreb, der alt for ensidigt drejer sig om autonomi, om at opnå myndighed og blive sin egen lovgiver. Men her- med tabes forståelsen af et andet ideal for identitetsudviklingen, som drejer sig om at blive autentisk, at blive ægte, at blive sig selv.

Dette epokale menneskesyn overser, at vi som levende individer er mere end behov og drifter, og omverdenen er mere end ressourcer og omgivelser. Pahuus inddrager både filosofers og kunstneres vidnesbyrd om, at det mest levende i mennesket ikke drejer sig som nytte og for- mål, men om livsfylde. Ikke styring og kontrol, men om selvforglemmende optagedhed, hen- givelse uden bagtanke, tilstedeværelse uden beregning.

Pahuus hovedtanke er, at et fyldestgørende menneskesyn må forsøge at forene de to bærende opfattelser af det menneskelige, og hermed to idealer for dannelse og identitet, nemlig eksis- tensfilosofiens ideal om autonomi og livsfilosofiens ideal om autenticitet.

Eksistensfilosofien har fokus på jeg'ets bevidste valg, hvor det drejer sig om at tage ansvar, have holdninger, være samlet og fattet, kunne styre sig selv og omgivelserne. Her tager man situationer op, klarer udfordringer og opgaver, man handler og virkeliggør, bliver herre over sit liv. Idealet er at opnå autonomi/myndighed – at blive selvstyrende gennem en samlet ind- sats. Her er dyden og dueligheden, det rette liv i centrum

Men vi er som mennesker også aktive på en anden måde, hvor vi udfolder en kraft, som vi ikke disponerer over, men som er en kraft, der gør os åbne og optaget af verden og de andre. Vi fængsles, optages, bliver involverede, når vi gribes af den frie og utvungne livsudfoldelse, når selvet udfolder sig.

Og vi er mest levende og mest os selv, dvs. til stede på en fri, utvungen, spontan og bevægelig måde, når vi er opslugt af og grebet af verden, når vi selvforglemmende er mest ude ved tin- gene og nærmest ved andre. Vort livsmod er knyttet til selvudfoldelse og vor livsglæde til selvhengivelse. Og det er i denne livsudfoldelse, at storsindet eller generøsiteten viser sig,



mens småligheden og naget, det nøjeregnende og nidkære viser sig, når vi mister denne forbindelse og opsluges af jegets behov og dets stadige tilfredsstillelse.

Livsfilosofien har fokus på denne kraft, på selvets åbenhed., hvor det drejer sig om at være til stede på en umiddelbar og spontan måde præget af en selvforglemmende optagethed og hengivelse til verden og andre. Idealet er her at opnå autenticitet/ægthed – at blive levende, livfuld, fyldt af livsmod og livsglæde ved at åbne op og slippe kontrollen. Her er den frie og utvungne livsudfoldelse og vitalitet, lykken i centrum

### **Autonomi og autenticitet**

Ifølge Pahuus består det gode liv i en syntese mellem livsfilosofiens betoning af det åbne, levende og spontane (det ægte), og eksistensfilosofiens betoning af samling og holdning og karakter (det myndige), men således at jegets autonomi hviler på en stadig forbindelse til det autentiske selv.

For selvet er den del af personligheden eller handleevnen, der gør det muligt for en person at være sig selv, at udfolde sig frit. Det pædagogiske ideal er at udvikle en balance mellem holdning og umiddelbarhed, mellem at træde i karakter og bevare sin spontanitet. Vi skal evne både selvbestyrrelse og selvforglemmelse, både at være samlede og åbne, at have balance mellem fornuft og følelser uden at miste vor vitalitet eller lidenskab.

Disse to forskellige betoning af det essentielle i menneskets personlighed angiver to grundformer for virksomhed: Jegets målrettede eller rutinemæssige kontrol af situationer, som tilsvares af hverdagsfølelsen, og selvets frie og utvungne livsudfoldelse, som tilsvares af livsfølelsen.

Når man lever ud fra jeg'et alene, lever man i en stemning, som Feilberg beskriver som

”dette daglige trav, som sædvanlig fylder livet, en vis rastløs stemning, hvori man farer afsted uden hvile i sjælen, bestandig afsted, betragende det som en slags bedrageri imod livet, noget øjeblik at lægge farten fra sig. Livet er nu engang svært, og sådan går tilværelsen for de fleste mennesker” (Bd. 2, s. 37, 1949)

Feilberg taler også om en livsudfoldelse præget af selvets ligeløb i stedet for jegets selvkrænkelse. Når man lever ud fra selvet, er man frigjort til at kunne være sig selv, og man er i en grundstemning af fylde, bevægelighed og livsfølelse. Enten som livsmod med appetit på livet, lyst til at tage tingene op, eller som livsglæde, med åbenhed for og glæde ved det givne. Det kendetegnende for livsmod og livsglæde er, at man her lever ud fra en anonym kraft, man ikke har i sin magt, ikke kan tvinge frem, for den skyldes ikke nogen præstation ud over at være åben for ens egen vitalitet.

Ifølge Feilberg lever vi størstedelen af vore liv i hverdagsfølelsen, men vi har brug for at kunne koble den af – indimellem - for at få selvet frit frem. Han benævner det som fortætning eller jeg-overvindelse. Denne balance kan have præg af vekseldrift, eller en tempereret identitet, som Bjørnvig fremhæver i ”Kains alter” som ideal for en kunstner, men vel også for alle unge, der søger identitet præget af livskunst:

”en tempereret identitet – et rytmisk skift mellem selvopfattelse og selvforglemmelse, som indånding og udånding, er en nødvendighed for en virkelig kunstner, en forudsætning for suveræn skaben – og derfor kunne hverken en Kasper Hauser, som er blottet for identitet, eller en Cato, som ikke er andet, tænkes som kunstner”.

Vekseldrift kan være mere dynamisk end blot harmoni og fuld integration, der nemt kan skabe en lukkethed overfor nye indtryk. Vekseldrift kan hermed også siges at være en frugtbar måde at udfolde sin identitet på i en senmoderne virkelighed præget af kontingens og stadig forandring af ydre vilkår.

### **Identitetsudvikling**

At leve autentisk eller egentligt vil sige at leve i overensstemmelse med sit væsen. Men vort væsen er også underlagt en udvikling fra barn til voksen. Betydningen af autenticitet og autonomi skifter i løbet af identitetsudviklingen.

Autonomi er det ideale slutpunkt for udviklingen af jeg-identitet, forstået som en realitetsbemestrende instans. Det bemestrende går på 3 ting. Man må kunne beherske tingene for at klare en opgave og nå et mål. Man må kunne beherske sig selv, have selvkontrol for at klare opgaven. Man må kunne klare forholdet til andre mennesker, både at spille de kulturgivne sociale roller og at have et bevidst vælgende forhold til disse. Udviklingen af jeg-identitet er den ene vigtige faktor i individueringen.

Autenticitet er det ideale slutpunkt for udviklingen af selv-identitet. Selvet er den del af personligheden eller handleevnen, der gør det muligt for en person at være sig selv, dvs. handle på en fri, utvungen og spontan måde i mødet med verden og de andre. Udviklingen af selv-identitet er den anden vigtige faktor i individueringen, og det er en faktor, som socialisationsteorien og udviklingspsykologien ifølge Pahuus kun i begrænset grad har blik for til forskel fra den store litteraturs kunstnere.

Udviklingen af selvet begynder med dannelsen af den væremåde, som man kalder barnets umiddelbarhed, dets evne til at være åben og selvforglemmende optaget af situationen. Denne umiddelbarhed bliver trængt i baggrunden, når dannelsen af jeg-identiteten for alvor går i gang. Det gælder derfor om, at den unge efter at have forladt den første umiddelbarhed og efter at have udviklet jeg-identiteten, genvinder eller tilbageerobre sin umiddelbarhed og integrere jeg-identiteten i denne

Det dannelsesmæssige ideal er, at man når frem til autenticitet, så man er i stand til at være i sin arbejdsaktivitet, at udføre sine opgaver og klare det mellemmenneskelige samvær uden at give køb på sin spontanitet. Når man altså kan indsmelte det beherskende og det reflekterende og det selv-observerende i en grundlæggende selvforglemmende måde at være til stede på.

Det at være autentisk eller naturlig, det giver ens liv en selvfølgelighed, der sætter én i stand til at hvile i sig selv. Det giver én fast grund under fødderne, det rummer en forankring og rodfæstethed, som en nok så stærk jeg-identitet ikke kan give.

### **Vejledning og identitetsøgning**

De gamle højskolefolk havde et smukt udtryk for, hvad et højskoleophold drejede sig om, nemlig at hjælpe eleverne med at finde "sangen bag ploven". Det vigtige var ikke alt det nyttige og delikate og bemestrende, som et jeg kunne lære, men at åbne op for sangen i livet, at blive ægte, at finde sig selv.

De senmoderne problemer med at finde en personlighedskerne kan hænge sammen med, at man søger den indenfor jeg-ets niveau. Man har en illusion om, at jo mere autonomi man kan opnå, jo mere rodfæstet bliver man, og jo stærkere er ens forsvar mod kontingens og kaos.

Men måske drejer kernen i ens personlighed sig ikke om jeget, men om selvet. Måske skal man ikke søge efter at opbygge mere og mere myndighed, men at lytte efter om det er ægte og sandt for mig. Og det er vel også det, tidens unge gør i deres søgeprocesser, de stoler på deres intuition og følelser, mere end på fornuft og formaninger.

Så længe jeg har mit selv med, har forbindelse til livet, til de suveræne livsytringer, så er mit kompas i orden. Min autenticitet eller ægthed afhænger ikke af, om jeg har styr på de seneste modediller eller de bedste søgemaskiner på nettet, om jeg er hot or not på det senmoderne marked, men om jeg er levende, har livsmodet og livsglæden og evnen til fordybelse og hengivelse intakt. Har jeg forbindelse til mig selv, så kan mit jeg slappe af og koncentrere sig om

det, dét kan løse, vel vidende, at opgaverne har en yderst relativ og foreløbig karakter til forskel fra mit selv og min autenticitet, som er den bagvedliggende klangbund og melodi i mit liv.

Hvis jeg har en stærk forbindelse til mine umiddelbare og spontane evner til selvforglemmende udfoldelse, så har jeg genfundet min sang, og så kan jeg pløje i al slags terræn. Uden sangen ville jeg kun kunne pløje med halv kraft, om det så var i samme fure år efter år.

Måske er det slet ikke senmodernitetens højere kompleksitet og usikkerhedspræg, der giver de unge identitetsproblemer, men at de er blevet opdraget og uddannet ensidigt til myndighed i en grad, så de har mistet forbindelsen til det *selvfølgelige*, til dem selv. Den enkeltes selv-værd opbygges af selvtillid (hvad kan jeg præstere) og selvfølelse (hvad er jeg selv), og hvis selvfølelsen mangler, så kan nok så mange succeser og nok så megen jeg-bekræftelse ikke fylde den indre tomhed og udvikle et harmonisk selv-værd.

Den moderne kultur og skole giver gode muligheder for jeg-bemestring og verdenserobring, men den understøtter ikke selvhengivelsen, den spontane forbinden sig med verden og andre. Vi har i dag en reduceret evne til at hengive os selvforglemmende til andre og verden. Vi ender i selvkredsen og rastløshed og kedsomhed, udvikler narcissistiske karaktertræk, fordi vi har mistet den umiddelbare forbindelse til det inderste i os selv, det mest levende i os, vores vitalitet. Det, der rummer en bestandig tilblivelse og udvikling, og som gør os særlig åbne og involverede i verden og de andre.

I så fald bør højskolens eksistentielle vejledning ikke blot være rettet mod at styrke de unges myndighedsevne og realitetssans, men at hjælpe dem med at få bedre kontakt med deres vitale kræfter, at give dem oplevelser af, at deres drømme om og længsler efter en fri og utvungen selvudfoldelse er mulig, at de kan finde selvets sange, som jeget kan finde hvile ved. At de oplever ”det uforklarlige”.

#### **Vagabonder, turister og nomader**

Birgitte Simonsen benytter i en artikel i højskolebladet<sup>37</sup> Zygmundt Baumanns begrebspaar turisten og vagabonden til at beskrive to hovedgrupper af unge. De ressourcestærke kan sammenlignes med turisten, der tager ud i verden og forbruger løs af mulighederne, og de resourcesvage med vagabonden, som kun møder nedvurderinger og begrænsninger.

Finn Thorbjørn Hansen bruger i *Kunsten at navigere i kaos*<sup>38</sup> også de to typer, men ændrer deres betydning og udvider med en tredje type, nomaden som ifølge ham må være det senmoderne dannelsesideal. Turisten ser han mere som et skræmmebillede.

Vagabonden sammenligner han med vagabonderne i Samuel Becketts *Mens vi venter på Godot*. Klassisk moderne karaktertyper, der ikke kan forlige sig med, at værdierne og målene er brudt sammen, og som stadig håber, at Godot på et eller andet tidspunkt dukker op og genstifter den tabte mening og orden. De evner ikke at tage de moderne eksistensvilkår på sig, men fantasierer om en tid, som for altid er tabt, og de må følgelig bevæge sig i den givne verden uden mål og med.

Turisterne ser han som æstetikerne i Kierkegaards stadieteori. Dem, der ikke vil forpligtige sig på verden, men lever i distancen, i stadig bevægelse væk fra gentagelsen og ansvaret. De er ironikere, der søger at plukke det bedste uden at involvere sig i de destinationer, de som turister kortvarigt besøger. De er jeg-stærke, kompetente og har autonomi, men de mangler egentlighed og ægthed, og er sårbare og rodløse og må dybest set leve i fortvivlelsen over ikke at kunne blive sig selv.

<sup>37</sup> nr. 4, 2002

<sup>38</sup> Finn

Nomaden lever ligesom turisten (den liberale ironiker) med kontingens og kaos som grunderfaring, men også en dyb fornemmelse for integritet og autenticitet. Nomaden har fundet en hvile i bevægelsen, som hvilende i ”orkanens øje” har han forbindelse til det ”stillestående” i tilværelsen, som ellers er præget af kaos, forandring og relativisme. Han finder et ståsted ikke i jegets autonomi, men i selvets autenticitet. Selvom nomaden også er på stadig rejse, så oplever han, at hele verden er hans hjem, fordi han har rod i livet, i de førkulturelle livsytringer og den metafysiske erfaring af sprogets og myndighedens grænser, og ”at det uudsigelige” rummer en større virkelighed, der kan bære ham. For nomaden står selvforglemmelse og hengivelse i centrum for dannelsesprocessen. Grundholdningen er ikke ironisk, men humoristisk.<sup>39</sup>

Nomadens humor bygger på, at der findes værdier udenfor og før det sprogligt oplyste rum. Det er i den hårfine balance mellem nihilistens altid foranderlige verden og metafysikerens ophøjede livssyn, at nomaden finder ”hvile i bevægelsen”.

### Højskolens dannelsesbegreb

Det postmoderne dannelsesideal, som også præger den livshistoriske tilgang, er, at vi skal gøre os til vort eget ophav, at vi skal skabe os selv, som var vi vores egen skulptør. Det kan vi måske langt hen ad vejen, men vi må erkende, at der er en eksistentiel grænse, og først ved besindelse på denne grænse kan man tale om reel dannelse, for ellers ender vi i indbildsk og illusorisk selvguder.<sup>40</sup> Vi kan aldrig nå fuld autonomi, for centrale dele af tilværelsen er vi ikke herre over, men båret af. Derimod kan vi godt nå høj grad af autenticitet i de selvforglemmende eksistensformer.

Den svenske idehistoriker og højskolemand Bernt Gustavsson har i bogen ”Dannelse i vor tid” fremhævet dannelsens dobbelte bevægelse.

Begrebet dannelse har siden sin historiske opståen udviklet sig hovedsagligt ud fra to aspekter. Det svenske ord for dannelse, bildning<sup>41</sup>, kan associeres til ”danne” (bilda) og ”billede”. ”Danne” har at gøre med menneskets aktive frembringelse af dets egen personlighed og ligger tæt på ordene ”skabe” og ”forme”. ”Billede” ligger derimod tæt på ”forbillede”.

Dannelsesprocessen bæres af elevens frie selvorientering, men den er præget af de forbilleder, som åbnes gennem stoffets tyngde og lærerens autenticitet.

Men hvilket indhold skal dannelsen have, eller rettere har dannelsen noget indhold? Ja det må den have. Ingen skolefolk kan meningsfyldt drive skole uden at have et dannelsesmæssigt sigte med sit virke. Spørgsmålet er dog, om man kan blive enige om sigtet. Næppe, og som frie skoler kan den enkelte skole frit vælge sit værdigrundlag. Men derfor kan man godt forsøge at finde nogle fællestræk, nogle hovedelementer som burde indgå i alle skolers dannelsesstilbud, og som kunne kendetegne Højskolen med stort H.

Mogens Pahuus har her givet et spændende forslag, som bygger dels på hans generelle personlighedsteori og dels på Habermas’ teori for den kommunikative handling.

Pahuus’ personlighedsteori og teori om identitetsudvikling bygger som berørt ovenfor på tre hovedelementer. En socialisering, som udvikler handleevner. En individueringsproces, som både omfatter udviklingen af en myndig jeg-identitet og en autentisk selv-virksomhed. For alle tre elementer er der tale om læreprocesser, om udvikling af forståelse og indsigt..

Og de tre elementer rummer ifølge Pahuus de tre former for fornuft, som vi finder beskrevet af Habermas i hans teori om den kommunikative handling, der kort sagt lyder sådan:

<sup>39</sup> jf. også Harald Høffding, Den store humor

<sup>40</sup> Det skal indskydes, at der netop er tale om en eksistentiel grænse, og ikke en individuel kompetencegrænse for ressourcetsvage, som CEFU taler om.

<sup>41</sup> og det tyske udtryk Bildung, der har inspireret det svenske begreb.

- Et udsagn – en sætning om hvad der er tilfældet - kan bedømmes og kritiseres ud fra den gyldighedsstandard, vi kalder sandhed, og den fornuftsform, der her gør sig gældende, kaldes den kognitive-instrumentelle fornuft. Emnet er det sande
- En appel – en sætning om hvad man ønsker – kan bedømmes og kritiseres ud fra den gyldighedsstandard vi kalder den normative, og den fornuftsform, der gør sig gældende, er den moralsk-praktiske fornuft. Emnet er det gode
- Et udtryk – en sætning om hvad man føler – kan bedømmes ud fra den gyldighedsstandard, vi kalder oprigtighed, og den tilsvarende fornuftsform kan kaldes den æstetisk-ekspressive fornuft. Emnet er det skønne

Ifølge Pahuus og Habermas er det netop den balancerede udvikling af disse tre fornuftsformer og livsidealer (det sande, det gode og det skønne), der kendetegner den vellykkede voksne identitet.<sup>42</sup>

Udviklingen af handleevnen sker gennem udviklingen af den kognitivt-instrumentelle fornuft. Udviklingen af jeg-identiteten (autonomi) sker gennem udviklingen af den moralsk-praktiske fornuft, og udviklingen af evnen til at være sig selv (autenticitet) sker gennem udviklingen af den æstetisk-ekspressive fornuft.<sup>43</sup>

En ideal dannelse må omhandle alle tre sider. Men i dag er den æstetisk-ekspressive fornuft og den autentiske livsdimension typisk ikke vægtet højt i de formelle uddannelser, men det er de til gengæld indenfor højskolen, hvor de kreative og musiske fag fylder meget.

Pahuus giver Humboldt (nyhumanismens fader) ret i, at dannelsesidealet må være ”den højeste og mest velproportionerede eller afbalancerede udvikling af mennesket”. ”Det hele menneske” hedder det i FFDs grundlagspapir ”Højskolernes fremtid”

Men hvor Humboldt skelnede skarpt mellem den faglighed, der er nytteorienteret og den faglighed, som er dannende, der mener Pahuus, at der er en flydende grænse mellem det nytteorienterede og det dannende.

Fordi det første element, handleevnen, den kognitivt-instrumentelle fornuft og også det andet element, den moralsk-praktiske fornuft er oplagt nytteorienterede, samtidig med at de også er centrale for dannelsen, for udviklingen af identiteten. Et menneske uden realitetssans og handleevne eller moralsk sans kan næppe siges at være et helt menneske. Fejlen hos nyhumanismens og den senere humanismens dannelsesbegreb var, at man her for ensidigt fokuserede på det tredje element, den æstetisk-ekspressive fornuft, på det kunstneriske udtryk og det skønne.

Omvendt vender Pahuus – som de fleste højskolefolk - sig mod nutidens tendens til kun at anerkende den kognitivt-instrumentelle fornuft, den dominerende videnskabelige form for erkendelse som eneste erkendelse, og den hermed forbundne tendens til at slette skellet mellem uddannelse og dannelse og i stedet tale om en vifte af kvalifikationer. For resultatet bliver en overvægt af det første element, den forstandsmæssige og instrumentelle handleevne i uddannelsernes tilbud.

Endelig vender Pahuus sig også mod tendenser blandt demokratisk engagerede og venstreorienterede skolefolk, der ensidigt fremhæver den ”moralisk-praktiske fornuft og det etiske og politiske medborgerlige sigte. Det giver for meget fokus på autonomi og jeg-identitet, og for lidt plads til sandhedssøgen og pleje af kunsten og det skønne i kulturen.

<sup>42</sup> Denne tredeling er i høj grad inspireret af Kant kritik af den rene fornuft..

<sup>43</sup> Sidstnævnte påstand er nok de mest tvivlsomme i Pahuus indtænkning af Habermas's teori i hans egen personlighedsteori. For er selvet som livskilde ikke før og udenfor nogen ”fornuft”, også den æstetiske. Pahuus vil indvende at vitaliteten, selvfølgelig altid må udfoldes gennem bestemte former. Indholdet og energien er førkulturel, men dens udfoldelse har kulturelle formninger.

Personligt finder jeg Pahuus' indkredsning af dannelsesopgaven spændende, både fordi den er så gennemarbejdet, og fordi den begrundes den nyere tradition – siden 1960'erne - i højskolerne, hvor det æstetiske moment står stærkt. Jeg synes også, at den bedre lever op til idealet om det hele menneske end FFDs seneste hovedoplæg, hvor den æstetiske og ekspressive dimension får en noget stedmoderlig behandling.

Måske har FFD valgt denne nedprioritering, fordi det "æstetiske" ikke er i høj kurs i den officielle uddannelsespolitik. Det er jo også det dannelseselement, der umiddelbart er mindst nytteorienteret. Middelbart kunne det godt tænkes, at effekten af et højere æstetisk-musisk indhold i uddannelserne ville give mere livsåbne, autentiske, kreative og innovative borgere, men det er en dagsorden, som det kan være svært at vinde gehør for.

## 6. Åbne spørgsmål til FFDs afklaring

Som fri skoleform vil højskolen til stadighed være præget af debat og anfægtelser om sine værdier og forståelse af den samfundsmæssige opgave., og herunder dens placering i det samlede uddannelsesbillede.

FFD har de senere år udmærket sig ved nyformuleringer og tiltag. Personligt finder jeg stadig et behov for fortsat afklaring af grundsyn på dannelse og oplysning, men det er ikke påtrængende i forhold til forhandlingerne med regeringen.

Andre områder er der aktuelt bred enighed om. Et forsøgsarbejde med højskolens vejledning er iværksat, og dokumentation er heller ikke længere kontroversielt.

Det store og åbne spørgsmål drejer sig om formen for og graden af samspil med de formelle uddannelser og i nær forbindelse hermed spørgsmålet om eksamen eller ej. Hvilke hegnspele er hellige for højskolen og hvorfor, hvor går højskolens grænser i forhold til de formelle uddannelser.

I foråret 2000 måtte FFDs bestyrelse trække et forslag om at åbne for eksamen, og siden har det kun sporadisk været på højskolernes dagsordenen. Men flere forhold kan tale for, at det vil presse sig på igen. For det første fordi regeringspartiet har det på ønskelisten som led i en aftale der samtidig åbner for SU, og muligheden for en lovændring hen over hovedet på flertallet i FFD er også til stede. For det andet fordi den nye satsning på et nærmere samarbejde med de formelle uddannelser gør overgangen til eksamen mere flydende og hermed modstandens grunde mindre klar.<sup>44</sup>

### 6.1 Hegnspele

Hvilke forhold særpræger højskolen, som der ikke må gives køb på? Hvilke pejlemærker eller snarere hegnspele kan gælde?

#### 1. Kostskoleformen

giver et intensivt læringsmiljø med dets helhed af undervisning og samvær.

Kostskoleformen er ikke unik for højskolen, den findes også indenfor mange andre formelle og eksamensprægede skoleformer. Men højskolens ligeværdige vægtning af undervisning og samvær giver et særegent læringsrum, hvor det fagligt kvalificerende sigte bliver del af et bredere dannelsesmæssige sigte, hvor den personlige og sociale udvikling og identitetsudvikling skabes i sammenhænge mellem undervisning og samvær.

Spørgsmålet er, om en mere formel kvalificering af dele af højskolens faglige fag vil skade det dannelsesmæssige og identitetsudviklende i det samlede læringsmiljø, hvor samværsdelen er helt central. Ikke nødvendigvis. For indlagte individuelt differentierede formelle undervisningsforløb kan kombineres med andre fælles fagtilbud og et frit og ligeværdigt samvær udenfor undervisningen.

#### 2. En fri skoleform

Det centrale ved de frie skoler er retten til frit at vælge eget værdigrundlag, så længe nogle minimumskrav til indhold og form overholdes. Højskolen er fri fra statslig styring af det faglige udbud, værdier og pædagogisk metode. Højskolen har ingen detailstyring via bestemte

<sup>44</sup> Det er selvfølgelig en påstand, og den er præget af, at jeg undervejs i denne opgave er kommet i stadig mere tvivl om fornuften i at afvise Venstres forslag om at åbne for eksamensforløb i halvdelen af undervisningstiden. Og jeg tror, at mange andre kan dele denne tvivl.

pensumkrav og statslige bekendtgørelser, men derimod nogle særlige krav om at bedrive folkelig oplysning med et alment sigte. Et krav som andre skoleformer er fri for.

Et nærmere samspil med formelle uddannelser må indebære en klarere indholdsmæssig kvalitetssikring, som følger de rammekrav der fremgår af disse institutioners faglige bekendtgørelser. Højskolen må ”frivilligt” vælge at underordne sig sådanne faglige rammekrav, samtidig med at den fortsat kan søge at indsætte dem i en bredere dannelsesmæssig ramme, og det er vel også denne mulighed, der begrundes at formelle uddannelser vil kunne have principiel interesse i samarbejde med højskolen. Fordi disse dannelsesmæssige mål vil de have sværere ved at indfri.

Andre sider ved højskolens frihed er den frie ansættelsesret. Der er ikke formelle uddannelseskrav for højskolelærere, bl.a. fordi de ikke kun er faglærere men også kostskolelærere. Spørgsmålet er, om denne frihed vil undergraves ved et nærmere samarbejde med de formelle uddannelser. Kan og vil de kræve formelle kvalitetssikringer af lærerne. Næppe. I det moderne arbejdsmarked er de formelle faggrænser under opbrud, og det gælder også for en stor del af uddannelsesområdet. Det afgørende er, at de givne fag har en kvalitet, der matcher de formelle uddannelsers mål, samtidig med at højskolen kan fastholde kravet om det almene sigte har den nødvendige vægt for det samlede undervisningsudbud.

### **3. Åben for alle – ingen sortering**

Alle har fri adgang til højskolen uafhængigt af tidligere uddannelse og social baggrund. Der er ikke sortering ved optagelse ud fra en given formel merit. Højskolen finder styrke i elevernes forskellige baggrund, et mødested for alle dele af folket, socialt, aldersmæssigt, ideologisk og erhvervmæssigt.

Der er umiddelbart heller ingen sortering af eleverne undervejs og ved afslutningen. Men ingen regler uden undtagelse. På visse kurser er der en vis faglig sortering af pædagogiske hensyn, og mange skoler bruger en optagelsesprocedure, der skal udskille socialt og psykisk belastede, som erfaringsmæssigt kan give problemer. Endelig er der en lovmæssig sortering ud fra nationalitet, mindst halvdelen af eleverne skal være danske. Desuden er der også en form for sortering ved afgang. Nogle elever bortvises bl.a. fordi de ikke overholder mødepligten, der typisk håndhæves hårdere end 10%-reglen på gymnasierne, eller de manglende regler på universitetet, hvor eksamenskravet giver den primære garanti for en læringsmæssig seriøsitet. De fleste skoler bruger også udtalelser, der godt kan få en uformelt sorterende funktion senere.

Et udvidet samarbejde med de formelle uddannelser må indebærer en tydeligere sortering både ved optagelse på givne fag (ikke til højskolen som sådan) og undervejs, når en form for bedømmelse sker enten på højskolen eller senere og udenfor på den formelle uddannelse.

Det er et ømt punkt. Vi nærmer os et grænseområde, hvor en sortering kan indgå for at sikre undervisningens kvalitet. Muligvis kan højskolen fastholde den åbne adgang også til de fag, der samarbejdes om, dels ved at der dispenseres for optagelseskrav, dels ved pædagogisk at udfolde en fleksibel differentieret undervisning. Det ændrer dog ikke ved, at der vil komme en faglig bedømmelse og sortering ved undervisningsforløbets afslutning. Men var den åbne og frivillige sortering heller ikke et delmål for den udvidede vejledning, som højskolen vil styrke, for solidarisk at hjælpe eleverne med at undgå en sortering, der sker efterfølgende gennem personlige nederlag.

### **4. Den frie pædagogik –frihed fra eksamen**

Højskolen er som ingen anden skoleform kendetegnet ved det personlige møde mellem lærer og elever og elever indbyrdes, hvor det ikke er faget men helheden af jeg, vi og det, der præger undervisningen. Endvidere hævdes undervisningen at være mere lystfyldt og med højere



indre motivation, fordi den er frivillig, mere ligeværdig og mere proces- end resultatorienteret, bl.a. på grund af eksamensfriheden.

Kan højskolens pædagogiske praksis overleve et samspil med formelle uddannelser? Det personlige møde må fastholdes ikke kun som en del af samværet, men også i selve undervisningen, i hvert fald for en del af højskolens undervisning. Men er det personlige møde så enestående for højskolen, findes der heller ikke lærere i folkeskolen og gymnasiet, der er personligt til stede og griber og får eleverne frem med deres personlige meninger og syn. Behøver formelle forløb på højskolen at undergrave det personlige møde?

Derimod er det mere tvivlsomt, om højskolen er kendetegnet ved særlige pædagogiske metoder, måske foredraget til forskel fra forelæsningen, men ikke gruppearbejde, projektarbejde, tværfaglighed og temaundervisning til forskel fra katederundervisning. Heller ikke at højskolen er mere proces- end produktorienteret. Den er både-og, som for de fleste andre uddannelsers undervisning. Lysten forsvinder ved ren proces, når indsatsen ikke har et mål og et resultat at stræbe efter, om det så er en karakter, en opvisning, en udstilling, en konkurrence, en happening. Bedømmelsen vil som regel være der, og ser eleverne det som en hindring for deres læring, både fagligt og personligt?

### **5. Det almene og idebårne sigte**

er det centrale kendetæk ifølge lovens formålsparagraf og skolernes historiske selvforståelse, og angiver at det dannelsesmæssige og personlige har en højere vægt end i andre uddannelser.

Den afgørende særegenhed ved højskolen ligger for mig at se i dens formålsparagraf om at bedrive folkelig oplysning gennem undervisning og samvær, hvor mindst 50% af undervisningen skal have et alment sigte defineret som udfoldelse af menneske-, samfunds- og natursyn.

Det idebårne, det dannelsesmæssige og det personlige har en helt unik rolle i højskolen, som ikke findes i de andre uddannelser, og det afgørende må være, at dette punkt ikke sættes over styr i det nære samspil med de formelle uddannelser.

Men vil en formel kompetencevurdering af visse faglige fag på højskolen i sig selv undergrave muligheden for at have et samlet fokus på det almene sigte?

## **6.2 Er formel kompetencegivning et tabu?**

Når vi taler om brobygning og eksamen, så er det vigtigt at huske højskolens dobbelte spor mellem det almene og det faglige. Størstedelen af dagens højskoler har stærke faglige spor, der ofte søger at kvalificere eleverne til formelle uddannelser, eller direkte at give eleverne formelle kompetencer. Det udfoldes på forskellige måder:

### **1. Realkompetencer til uddannelser med særlige optagelsesprøver.**

En del formelle uddannelser optager ikke eleverne på basis af deres eksamen fra ungdomsuddannelserne, men kun efter optagelsesprøver. Du kan have en studentereksamen med 10 i snit og alligevel ikke komme ind på journalisthøjskolen, kunstakademiet, musikkonservatoriet, teaterskolen, musicalskolen, filmskolen, designhøjskolen, arkitektskolen m.m. For her gælder særlige optagelsesprøver, som kræver kvalifikationer, som ungdomsuddannelsernes undervisning ikke er fagligt målrettede til.

En stor del af faghøjskolerne og en del af hovedlinierne på de store alsidige skoler er rettet mod disse nicher. Elverne tilmelder sig for at få håndfast faglig kvalificering, og det giver højskolerne så med en yderst resultat- og færdighedsorienteret undervisning i en stor del af tiden. At den kommende eksamen eller optagelsesprøve, så er henlagt til en anden skole i ste-

det for på højskolen er en praktisk detalje. Undervisningen er eksamensrettet, og drejer sig om kontant formel kvalificering, og den kan ofte fylde mere end 50% af elevens ugeskema.

## **2. Det studieforberedende og meriterende**

De fleste videregående uddannelser optager på baggrund af karaktersnit samt en vis vægt til kvote 2 kompetencer: erfaringer med arbejde, foreningsliv, rejser, højskole m.m. Kommende studerende, der vælger en højskole, vil her nok skele lidt til de skoler, som har studieforberedende tilbud, der kan give et forspring og en fordel til starten på det senere studier. Denne undervisning behøver ikke at være resultatorienteret, men kan evt. bidrage til at eleverne får andre og bredere vinkler på sit kommende studie.

Men andre elever mangler måske enkeltfag fra folkeskolens afgangsklasser eller HF, og kan kvalificeres på højskolen med henblik på at gå op til eksamen som privatist eller nemmere at klare undervisningen på et VUC-center. Nogle højskoler har særlige FVU-forløb for kortuddannede. En særlig elevgruppe er indvandrere, der kvalificere sig til danskprøver på sprogskolerne eller VUC gennem intensive sprogkurser på højskolen. Eller internationale studenter, der skal klædes på til de krævede sprogprøver ved de videregående uddannelser, fx de kinesiske elever.

## **3. Mindre eksamensgivende forløb**

En del højskoler har mig bekendt direkte formel kompetencegivende undervisning, som afsluttes med eksamen på højskolen. Eksamensbeviset giver ikke formel studiekompetence, men andre rettigheder. Det kan dreje sig om kurser i førstehjælp, livredning., sejlads, navigation, PC-kørekort, jagttegn, padi dykkerbevis, idrætsledelse etc. Det vigtige i denne sammenhæng er ikke emnet, men at der er tale om en meget fagcentreret, færdighedspræget og resultatorienteret undervisning, der oven i købet afsluttes med, at eleven går op til eksamen på højskolen med læreren som eksaminator.

### **Lad os være ærlige**

Som sådan præger eksamenslogikken allerede en stor del af højskolens læringsrum. Hvorvidt denne eksamen afholdes på skolen er underordnet i forhold til, om undervisningens indhold og pædagogiske former er præget af et formelt kvalificerende sigte.

Det faglige spor trives i bedste velgående i dagens højskoler med undervisningstilbud domineret af en færdigheds- og resultatorienteret tilgang, en personligt meriterende og sorterende målsætning. Det er der sådan set ikke noget galt i, så længe at det almene spor også trives. Det gale kan være, at denne virkelighed fortrænges, når man forholder sig til spørgsmålet om eksamen eller ej.

## **6.3 Eksamen – pro et kontra**

Man kan drøfte formel kvalificering og eksamen i højskolen ud fra forskellige vinkler. En vinkel er, at der bare åbnes op for eksamen indenfor hele ugeskemaet, så højskolen kan blive en ren eksamensskole. Den vinkel ser jeg ikke grund til at belyse, den er uden perspektiv og ikke på den politiske dagsorden.

En anden vinkel giver Venstre med forslaget om, at højskolens dobbelt spor skal styrkes som en enhed af formelt kompetencegivende og uformelt dannende undervisning – ved at åbne for, at op til halvdelen af undervisningstiden kan være fagligt eksamensgivende, uden at fravige den nuværende lovs krav om mindst 50% alment sigte, og at det samtidig giver fuld SU-ret. Den vinkel finder jeg mere grund til at overveje nærmere.

FFD har nogle klare målsætninger for højskolens udvikling. Hvad betyder Venstres forslag for disse målsætninger? FFD ønsker

- at der kommer flere elever til højskolen! Muligheden for at få formelle kvalifikationer og direkte merit, SU-retten og den medfølgende blåstempling i det bredere uddannelsessystem ikke mindst hos vejlederne må alt andet lige give en stor fremgang i elevsøgningen.
- at højskolen får mulighed for at dokumentere at enheden af det uddannende, dannende og vejledende i kostskolens intensive læringsrum kan skabe intensive kompetenceløft såvel fagligt som alment! Den faglige dokumentation burde blive nemmere, når højskolen også kan bruge formel eksamen som dokumentation, og højskolerne kan i højere grad på egne betingelser udvikle dokumentation for et udvidet kompetencebegreb, der omfatter både den faglige og almene påvirkning.
- at der etableres nye fleksible samarbejdsformer og regionale netværk med de formelle uddannelser! Vil højskolens spilmuligheder og styrke i dette samarbejde ikke blive øget ved at kunne bruge eksamenskortet på egne betingelser.
- at højskolens almene og idebårne sigte fastholdes og videreudvikles! Muligheden for 50% faglig eksamensgivende undervisning vil i sig selv ikke undergrave det almene spor. Det er allerede truet, og dets beskyttelse ligger i klarere rammekrav og udviklingsarbejde for at styrke denne side.

Spørgsmålet kan være, om FFD og Venstre ikke kan mødes om at styrke begge spor i højskolen samtidig, både det fagligt kvalificerende og det alment dannende, og at det nye tredje spor, enheden af faglig og eksistentiel vejledning ikke får et bedre spilterræn at udfolde sig fra.

#### Argumenter mod:

1. Eksamensforløb, selv i mindre omfang, vil undergrave højskolens unikke pædagogiske miljø. Fokus fjernes fra det personlige møde til faget, resultat vil overskygge proces, magtforholdet mellem lærer og elev bliver mere skævt, eleverne vil begynde at konkurrere i stedet for at samarbejde.
2. Højskolens folkelige og åbne møde vil undergraves af en faglig før-sortering og afløses af faglige specialgrupper. Eleverne vil ikke komme for at få oplysning og dannelse, men faglig uddannelse.
3. Højskolens almene sigte vil overskygges af det faglige. Elvernes interesse vil drejes mod eksamensfagene og de almene vil visne. Det bliver sværere at skabe forbindelse og enhed mellem de faglige fag (når de også har eksamensgivning) og de almene fag, og hermed forbindelse mellem det uddannende og dannende.
4. Når højskolens fag bliver eksamensgivende underlægges de statslige bekendtgørelser, og hermed vil skolens frie værdigrundlag og innovative styrke til stadig faglig og pædagogisk nytænkning uden skelen til forældede bekendtgørelser blive svækket.
5. Hvis højskolens undervisning kommer til at minde for meget om de formelle uddannelser, så mister højskolen sin tiltrækning som frit rum for læring og selvorientering, og en del af elevgrundlaget vil mistes.

#### Argumenter for

1. Der vil komme en væsentlig elevfremgang. Forslaget vil åbne for fuld SU-ret, formel merit og bredere blåstempling i uddannelsessystemet, de sociale systemer og i vejlederindsatsen. Muligheden for formel kvalifikation vil ikke afskrække de unge, dels fordi de i dag allerede primær lokkes af det faglige, og dels fordi det almene og personlige sigte ikke

behøver at blive svækket. Tværtimod kan de under mere spændende former nå den formelle kvalificering, som er nødvendig.

2. Krisens afløsning af elevfremgang og blåstempling vil give nye kræfter til højskolerne, også til at eksperimentere pædagogisk, fagligt og alment. Sorteper-spillet og markedsdansen fra tue til tue vil afløses af visioner og nyskabende initiativer. Der er vide rammer indenfor de ministerielle fagbekendtgørelser, og regeringen lægger også generelt op til en outputstyring, der giver større spillerum.
3. Højskolens alternative pædagogiske rum vil ikke undergraves, dels fordi det i dag ikke er særligt alternativt, men præget af formel kvalificering og en faglig overvægt, dels fordi muligheden for at lave samspil mellem formelle og uformelle undervisningsforløb i sig selv er nyskabende og åbnende for nye pædagogiske erfaringer.
4. Eksamensundervisning vil ikke svække det folkelige møde eller indebære en sortering, såfremt højskolerne evner at udvikle en fleksibel og differentieret undervisning, der er tilrettelagt efter den enkeltes forudsætninger og muligheder. Under de almene fag vil det fælles møde stadig udfoldes, i dele af de faglige fag vil der være en høj grad af individuel udfordring, og tværgående projekter skal som hidtil styrke evnerne til at løse opgaver sammen trods forskellige forudsætninger. I øvrigt en vigtig realkompetence, som fællesopgaver i de fint sorterede formelle uddannelser ikke i samme grad kan udvikle.
5. Eksamensdelen behøver ikke at give mere ensidigt faglig fokus for elevens engagement. Det problem eksistere allerede og ofte med højere vægt end 50%. Den pædagogiske udfordring er netop at få eksamensfagene og de almene fag til at befrugte hinanden ud fra et samlet læringssyn.
6. Det prioriterede samarbejde med de formelle uddannelser bliver nemmere og især på mere ligeværdige vilkår. Der skabes bedre rum for, at højskolens realkompetencer også kan tilkendes merit udover de eksamensmæssige formelle kompetencer. Højskolen vil med denne åbning som ingen anden skoleform kunne arbejde med dobbeltheden af formelle og reelle kompetencer og lave forsøgsarbejde med kvalitetsudvikling og dokumentation af nye synenergiske læringsformer, og hermed også være en mere spændende samarbejdspartner. De unge vil lære at pløje og få papir på dette, og de vil samtidig finde deres sang, og ikke mindst lære at have sangen med sig, mens de pløjer.

### Afvejning

Det vil jeg overlade til den politiske ledelse og foreningens demokratiske fora.

## 7. Hvad kan FFD gå efter?

### 7.1 Teser om højskolens udfordring

- Højskolen fik ikke nogen klar og selvstændig mission og opgave i det nye uddannelsesbillede, som blev udviklet siden 1960'erne med velfærdsstatens udbygning.
- Selvom højskolen fortsat blev og bliver besøgt af 10-12 % af en ungdomsårgang mistede den relativ vægt set i lyset af den eksplosive udvikling af elevtallene på ungdomsuddannelser og videregående uddannelser.
- Den havde svært ved at finde sin mission i den lange omstillingsperiode fra industrisamfund til videnssamfund fra midt i 70'erne til midt i 90'erne. En periode præget af masearbejdsløshed og ideologien om fritidssamfund og meningsfuld fritid.
- Højskolen nåede ikke at få del i den moderne velfærdsstats støtte til samfundsrelevant uddannelse i form af fri undervisning og SU-ret. Til forskel fra Norge og Sverige, hvor højskolerne i deres egenart (især Norge) fik blåstempling med meritgivning og SU-ret og studierabatkort for højskoleelever. De fik studiestøtte fordi de blev set som studerende på linie med andre studerende blot i en særlig del af uddannelsessystemet.
- Med overgangen til videnssamfund og de senmoderne livsvilkår er der nye opbrud i det etablerede uddannelsessystem, der kan give højskolen nye placeringsmuligheder, ikke mindst på grund af de unges nye læreprocesser, hvor uddannelse, dannelse og identitetsøgning ikke længere kan adskilles som førhen.
- Det nye uddannelsesbillede er også kendetegnet ved en meget høj uddannelsesfrekvens, der betyder, at højskolen i dag er en mellemstation inden videre uddannelse. Højskolen er stadig som førhen en skole for livet (det sidste skoleforløb inden de unge indgik i arbejdsliv, familieetablering mv.), men i udtalt grad som noget nyt en forskole til studielivet indenfor en formelt erhvervskompetencegivende uddannelse.
- De seneste år har FFD arbejdet med en nydefinering af højskolens mission, som både et overgangsrum for udvidet identitetsøgning og en brobygning til de formelle uddannelser.
- En nydefinering, som kan åbne for en anden og mere central placering i det samlede uddannelsesbillede. Men de springende punkter drejer sig om, hvordan højskolen samtidig får styrket sit faglige og sit almene spor i kombination med den identitetsmæssige vejledningsopgave.
- Og ikke mindst hvordan højskolen får sikret sig bedre vilkår fra regeringen, som kan vende elevnedgangen og åbne for en ny udviklingsperiode.

### 7.2 Hvad kan FFD tilbyde

Der er akut behov for væsentlige ændringer, der kan vende krisen, og måske kommer de kun, såfremt FFD er klar til at indgå en "ny kontrakt" med regeringen, hvor man tilbyder noget markant nyt, for at få noget væsentligt igen. .

FFD er klar til eller tilbyder allerede,

- et udviklingsarbejde for en udvidet vejledning, der kan bidrage til bedre studievalg og bedre gennemførelse af de senere studier.
- eventuelt i tilknytning hertil nye fag og pædagogiske metoder der sigter mod at udvikle elevernes generelle studiekompetence.

- en større åbenhed for samarbejde med de formelle uddannelser om et fagligt og alment kompetenceløft
- en stor åbenhed overfor generel kvalitetsudvikling og dokumentation af skolernes kompetencegivning (jf. den norske model).
- en videreudvikling af de aktuelle indsatsområder for indvandrere, internationale kontakter, IT m.v.

Men er det nok til, at regeringen vil komme med væsentlige tilbud, der kan vende krisen, ikke mindst blåstemplingen med SU-ret. Måske, men hvis der skal mere til, tegner der sig fire hovedveje:

1. at satse på det faglige spor med et fagligt kompetenceløft gennem et udvidet samarbejde med de formelle uddannelser, dog uden at indføre formel kompetencegivning i form af eksamen.
2. at satse på det almene spor med et omfattende forsøgsarbejde med skolernes dannelsesdimension og udviklingen af et særegent uddannelsesstilbud som det folkelige filosofikum, der kan opnå en form for merit og anerkendt kompetence.
3. satse på begge spor: Både det fleksible faglige spor der er åbent for samarbejde med de formelle institutioner om deres læringsbehov, og det forstærkede almene spor som vil særpræge højskolen i forhold til andre uddannelser – og ikke mindst at integrere de uddannelsesmæssige og dannelsesmæssige sider i et samlet læringsforløb.
4. i forlængelse af den tredje vej at satse på begge spor, men med den afgørende forskel, at FFD siger jatah til Venstres tilbud om få SU-ret i forbindelse med åbningen for formel eksamensgivende undervisning i op til 50% af tiden, for til gengæld at opnå nogle opstramninger og anerkendelser på det almene sigte, og en tydeligere treenighed af det faglige, almene og personlige spor (vejledning).

For alle fire veje indgår også en satsning på udvidet vejledning, øgede studiekompetencer, en øget dokumentation og de givne indsatsområder for indvandrere m.v.

### **7.3 Hvad kan FFD ønske**

For det første bedre økonomiske vilkår. En forhøjelse af de ordinære driftstilskud kan næppe forventes, men der kan eventuelt afsættes ekstra midler til aftalte indsatsområder, især til målrettet forsøgs- og udviklingsarbejde. Og den fjerde vej vil indebære en direkte ny udgift indenfor SU-området, og en indirekte ekstra udgift grundet en sandsynlig elevfremgang, og hermed ekstra taxametertilskud til højskoleområdet.

For det andet direktiver i forhold til vejledningsområdet om at tildele højskolen en mere synlig placering og mere positiv status.

For det tredje signaler og eventuelt regelændringer, der giver mere fleksible og klare rammer for et kommende udvidet samarbejde med de formelle uddannelser.

For det fjerde at højskoleopholdets realkompetencer – eventuelt i kvalitetssikrede udgaver – kan omsættes til merit (formel kompetence) også for fagtyper, der ikke direkte kan oversættes til formelt kvalificerende kompetencer.<sup>45</sup>

<sup>45</sup> Såfremt højskolen ikke får eksamensret, er der to hovedtyper af realkompetencer der kan give merit (som indirekte er formelt kompetencegivende). Dels faglige ”velkendte” forløb, der direkte kvalificere eleven til at bestå eksamen udenfor højskolen, fx et HF-enkeltfag, hvor eleven går op som privatist på et VUC-center. Dels særegne højskolefag især dem med alment sigte, som ikke kan oversættes til formelle fagtilbud, men som alligevel tilkendes en merit (giver formel kompetence).

## **7.4 Hvilke argumenter skal FFD være forsigtige med at bruge**

### **Sabbat- vinklen**

I flere af Undervisningsministeriets økonomiske redegørelser nævnes det som et faktum, at ventetider er et onde, fordi de unge miste studieevnen og bliver dårligere til at gennemføre et studie. Det var rart at undersøgelsen ved naturvidenskab på Københavns Universitet og FFDs egne statistiske undersøgelser kan punktere den myte.

De unge har brug for modningstid og identitetsøgning, og det kan stille et højskoleophold i et bedre lys. Måske! For det er lidt tvivlsomt, hvis et statsligt støttet højskoleophold ikke modner mere end andre individuelle sabbataktiviteter, som de unge selv finansierer.

Men principielt mener jeg ikke, at man skal rubricere et højskoleophold som en sabbataktivitet, som en aktivitet i "venteperioden" inden egentlig uddannelse. For et højskoleophold er en form for uddannelse, der giver realkompetencer og måske snart formelle kompetencer, enten ved at de oversættes til formel merit, eller ved at samarbejder med formelle uddannelser betyder, at forløb ender med godskrivninger eller prøver på den formelle institution, eller direkte ved at eksamen indføres på højskolen. Pointen er, at højskolen tilbyder undervisning og samvær, der giver kvalifikationer og kompetencer, og derfor bør der også være en SU-ret og i øvrigt ydes statslige driftstilskud som til andre samfundsgavnige uddannelser.

At sabbatperioder kan modne er fint, men det er endnu bedre, hvis de unge bruger denne "ventetid" til noget mere nyttigt end arbejde, rejser og andre individuelle projekter og tager på højskole. Selvom det vil belaste statens finanser til forskel fra de andre sabbataktiviteter.

### **Samspil med de formelle uddannelser**

Betydningen af samarbejdet med de formelle uddannelser kan overspilles. Højskolens eksistensberettigelse kan ende med at blive serviceorgan for det formelle system – og såfremt det finder bedre måder at støtte sig selv på, så er højskolen overflødig

Et højskoleophold kan styrke elevernes identitet og fokus, give nyttige faglige kvalifikationer og en bredere studiekompetencer og kan hermed styrke elevens senere studieforløb – og det kan spare staten nogle penge til de formelle uddannelser. Men det vigtigste må være, at det styrker eleven generelt til hele livet, herunder studielivet.

Højskolens rationale er IKKE at skabe mere effektivitet i de formelle uddannelser, men som selvstændig skole at give en uddannelse og dannelse, kompetencer og identitetsudvikling med sin egen komplementære værdi. Højskolens værdi er, at den kan give noget, som man ikke kan få andre steder, ellers var der ikke grund til at opretholde den som selvstændig skoleform. Så kunne man nøjes med at oprette statslige kostskoler for de forskellige formelle hoveduddannelser.

### **Bløde kompetencer**

I forbindelse med højskolens legitimitetskrise midt i 90'erne og det store kompetenceprojekt i 1995-97 kom der en dagsorden i højskolekredse, der gik på, at med overgangen til videnssamfundet og de nye flade og fleksible styringsprincipper ville de bløde kompetencer blive stadig mere vigtige i erhvervslivet. Fx efterlyste stillingsannoncerne både faglige og personlige kvalifikationer, såsom samarbejdsevne, omstillingsevne, fleksibilitet, selvstændighed etc. – også

---

Såfremt højskolen får eksamensret, så vil der være tre hovedtyper. Dels de to ovennævnte og dels forløb der afsluttes med eksamen på højskolen, dvs. de er direkte formelt kompetencegivende. .

kaldet bløde kvalifikationer. Og højskolens særkende var netop, at den udviklede bløde kvalifikationer, og derfor var den samfundsnyttig og havde en legitimitet, og burde støttes mere.

Det er jo ikke forkert, men det er heller ikke nok eller dækkende for det, højskolen tilbyder. Højskolen giver bløde personlige kvalifikationer, men den skulle også gerne give konkrete faglige kvalifikationer, generelle studiekompetencer og bredere almene kompetencer for ikke at nævne "kvaliteter" der overskrider kompetencer og kvalifikationer. Men den gør mere end dét ifølge FFDs seneste oplæg. Den bidrager nemlig med en udvidet vejledning eller en støtte til de unges afgørende identitetsarbejde. Den hjælper dem med at træde i karakter, både som menneske, medborger og medarbejder (medstuderende). Det hele menneske er langt mere end en sum af hårde og bløde kvalifikationer.

Egentlig tror jeg heller ikke, at regeringen går meget op i de bløde kompetencer. Man ved, at de udfoldes på højskolen, og det ved man også sker i folkeskolen og i ungdomsuddannelserne. Regeringen efterlyser næppe flere bløde kvalifikationer i deres værdikamp mod rundkreds-pædagogik og kamp for gamle dyder som selvdisciplin, ansvarlighed og konsekvens. Derimod tror jeg, at de har god forståelse for betydningen af en "eksistentiel og faglig vejledning", som kan bidrage til mere ansvarlige og fokuserede unge mennesker.

Måske er det udtryk og vendinger, der læner sig op af de gamle dyder, der vil være de bedste smøremidler til at få millionerne til at rulle ud af statskassen.

## **8. Skitse til argumentationskatalog**

Argumenter indgår løbende i denne rapport, og en opsamling her kan nemt ende som en ekstra sammenfatning. Opstillingen af et argumentationskatalog kan eventuelt ske som opsamlinger på bestyrelsens diskussion.