

DEN SÆREGNE HØJSKOLE

TRADITION OG IDÉGRUNDLAG

Denne genudgivelse af rapporten "Den særegne Højskole" fra januar 2000 giver en belysning af højskolens placering i det nye uddannelsesbillede, som kan have såvel historisk og teoretisk interesse som aktuel skolepolitisk betydning.

Rapporten dokumenterer udviklingen i højskolens idégrundlag og formål siden den store højskolelov fra 1942. Dokumentationens omfatter

- Betænkninger, love, bekendtgørelser og bemærkninger samt folketingsdebatter i forbindelse med vedtagelsen af de nye højskolelove.
- De sideløbende debatter i højskolekredsen med citater fra højskolebladet, årsmøder og andre debatindlæg
- De centrale debatbøger og antologier i højskolekredsen og andre idébetonede debatter, som også kan belyse højskolens situation.

Rapporten afviser den managementprægede dagsorden om, at udviklingen af de "personlige kompetencer" bør være højskolens nye kerneopgave, og den forsvarer det almene sigte ved at betone dannelsesdimensionen både som traditionens grundlag og som aktuelt formål.

HANS JØRGEN VODSGAARD

DEN SÆREGNE HØJSKOLE

TRADITION OG IDÉGRUNDLAG

Hans Jørgen Vodsgaard

Den særegne højskole.
Tradition og idegrundlag

 Interfolks Forlag

Den særegne højskole. Tradition og idegrundlag

© Hans Jørgen Vodsgaard og Folkehøjskolernes Forening i Danmark
Bogen kan citeres med kildeangivelse.

Udgiver: Interfolks Forlag

Layout: Signe Thur og Interfolks Forlag

Tryk: HUSET, Aarhus.

ISBN 978-87-992776-6-7

2. udgave, 2011

1. udgaven blev udgivet af Folkehøjskolernes Forening i Danmark, januar 2000

Bogen kan bestilles ved henvendelse til

Interfolks Forlag

Skovgade 25, DK-5500 Middelfart

Telefon: (+45) 51 300 320

E-mail: info@interfolk.dk

Web: www.interfolk.dk

Indhold

FORORD TIL 2. UDGAVE	5
INDLEDNING	7
I. TRADITIONSBSINDELSE	8
1. HØJSKOLELOVEN 1942	9
1.1 Forarbejdet – Ungdomsudvalgets betænkning	9
1.2 1942-lovens formålsbeskrivelse	11
1.3 Bemærkningerne til 1942-loven	12
1.4 Fremlæggelse og behandling i folketinget	16
1.5 Debatten i højskolebladet 1941 - 42	20
1.6 1942-loven, et højdepunkt	26
1.7 Senere forståelser af 1942-loven	27
2. BETÆNKNING OM FOLKEHØJSKOLEN, 1960	31
2.1 Udvalgets kommissorium og sammensætning	31
2.2 Betænkningens kernebegreber	32
2.3 Det faglige og det almene	35
3. HØJSKOLEN TIL DEBAT, 1961	40
4. HØJSKOLELOVEN, 1970	49
4.1 Debatten i højskolebladet op til lovforslaget	50
4.2 formål og betingelser i lovforslaget	56
4.3 Fremlæggelse og behandling i folketinget	59
4.4 Højskolebladets debat - hvor blev formålet af	62
5. MELLEMSPILET FØR 1993-LOVEN	67
5.1 Udredningen	67
5.2 Højskolens fronter	68
5.3 Midt i højskolen	73
5.4 Debatten i foreningen op til 93-loven	74
6. HØJSKOLELOVEN 1993	79
6.1 Foreningens holdninger til den nye lov	79
6.2 Formandens beretning	82
6.3 Lovforslaget med bemærkninger	85
6.4 Fremsættelse og behandling i folketinget	86
7. LEGITIMERINGSKRISENS UDVIKLING, 1993-97	90
7.1 Opsange og selvransagelse	90
7.2 Sommerferiekurser og agurketid	93
7.3 Stikprøver og hyrdebrev	95
7.4 Annus horribilis – årsmødet 1996	98
7.5 Kompetencegivning og Højskolen med stort H	99
8. NY LEGITIMITET VED KOMPETENCEPROJEKTET	102
8.1 Fuu-debatten i 1994-95	102
8.2 Kompetenceprojektet	105

9. POLITISK INDGREB – OPTAKT TIL LOVREVISION	111
9.1 Skærpede holdninger hos politikerne	111
9.2 Ministerens redegørelse og Folketingets debat	113
9.3 Høringssvar fra Højskolernes Forening	115
9.4 Højskoleudvalgets rapport og lovforslaget	117
II. IDEGRUNDLAG OG FORMÅL	122
10. VEU-SYSTEMET OG NY HØJSKOLELOV	123
10.1 Højskolens placering i VEU-rapporten	123
10.2 VEU-rapportens forståelse af formål og kvalifikationer	125
10.3 Formål og kvalifikationer i forslaget til ny højskolelov	127
11. INSTRUMENTEL NYTTE OG BLØDE KOMPETENCER	130
11.1 Livslang læring og human capital	130
11.2 Den instrumentelle fornuft	131
11.3 Højskolen og bløde kompetencer	134
12. FOLKELIG OPLYSNING OG FOLKESTYRE	137
12.1 Folkesuverænitættstanken	137
12.2 Folkelig oplysning og folkeoplysning	138
12.3 Demokrati er mere end samtale	141
12.4 Frihed til idebåren meningsdannelse	141
13. ALMENDANNELSE	144
13.1 Højskolens kernebegreber	144
13.2 Almendannelse i nyt lys	145
13.3 Højskolernes afvisning af almindannelsen	147
13.4 Modernitetssyge og almindannelse	150
14. FRISTELSER OG FARER FOR HØJSKOLEN	153
14.1 Overblik over reduktionismens fristelser	153
14.2 De faglige kvalifikationer	154
14.3 Kvalificering til meningsfuld fritid	156
14.4 Terapi og socialpædagogiske opgaver	157
14.5 Personlige kvalifikationer og videnssamfundet	159
15. HØJSKOLENS SÆREGENHED	161
15.1 Kerneydelse	161
15.2 Legitimering	162
15.3 Det nye lovforslag og foreningens udfordringer	165
BILAG: EVALUERINGER AF HØJSKOLENS YDELSER	167
1. ELEVERNES VURDERINGER	167
1.1 Tæt på andre mennesker	167
1.2 Højskolen som brobygger	171
1.3 Andre evalueringer af elevernes udbytte	175
2. OFFENTLIGHEDENS OPFATTELSE	177
2.1 Trend analyse 1991	177
2.2 Holdninger til højskoler i Danmark 1997	178
2.3 Undersøgelsernes morale	179

Forord til 2. udgave

Denne genudgivelse af rapporten "Den særegne Højskole" fra januar 2000 er den anden af tre genudgivelser af rapporter om højskolens vilkår, som jeg har udarbejdet for Foreningen af Folkehøjskoler i Danmark. Den første var "Menneske Først" fra august 1997 og den tredje var "Højskole til Tiden" fra august 2003.

Ingen af de tre rapporter blev oprindeligt udgivet i bogform med eget isbn-nummer, og de er derfor vanskelige at finde frem til, bortset fra den tredje rapport " som stadig kan downloades fra FFD's hjemmeside som elektronisk udgave. De tre rapporter rummer på forskellig vis en omfattende dokumentation og perspektivering af højskolens idegrundlag og udfordringer, som kan have såvel historisk og teoretisk interesse som aktuell skolepolitisk betydning.

Denne rapport blev udarbejdet for FFD i perioden oktober 1999 til januar 2000, som et bidrag til højskoleforeningens daværende store udviklingsprojekt om højskolens placering i det nye uddannelsesbillede. Opgaven var for det første at bidrage til højskolernes afklaring af deres kerneopgaver og prioriteringer i forhold til det fremtidige uddannelsesbillede; for det andet at vurdere konsekvenserne af de nye reformer for Voksen- og Efteruddannelsesområdet, og for det tredje at perspektivere disse planer i forhold til den nye højskolelov, man forventede blev vedtaget i forårssamlingen 2000.

Baggrunden for at FFD ved uddannelseskonsulent Gorm Hansen henvendte sig til mig var bl.a. de to rapporter, jeg tidligere havde lavet for Foreningen, dels ideoplægget "Menneske først" fra august 1997 og dels rapporten om "Højskolernes Økonomi" fra december 1997; samt det udviklingsarbejde jeg havde lavet for Ry Højskole i 1998, dels "Rapporten om Ry Højskoles udviklingsmuligheder" fra august 2008 og dels det af FFD støttede udviklingsprojekt for Ry Højskole med titlen "Højskolen som brobygger", hvor jeg var projektleder i efterårets opstart inden jeg blev ansat som lærer på Snoghøj Nordisk Folkehøjskole. Endelig havde jeg tiden, fordi alle ansatte ved Snoghøj var opsagt i efteråret 1999 grundet en truende konkurs, og jeg afventede min start som forstander ved Uldum Højskole i februar 2000.

Denne rapport tog på flere måder tråden op fra den første rapport "Menneske Først" ved at udfolde idehistoriske rids af traditionen og analyser af idegrundlaget med henblik på at vurdere højskolens mulige placering i det fremtidige uddannelsesbillede. Denne rapport udvider og kvalificere således den første rapports kritik af den omsiggribende dagsorden om udvikling af "personlige kvalifikationer" som værende højskolens nye kerneopgave, og den udgør et langt forsvar for det almene sigte i højskolen ved at betone uddannelsesdimensionens betydning både som traditionens grundlag og som aktuelt formål.

Det første mere idehistoriske hovedafsnit om traditionsbesindelse starter med en større gennemgang af forarbejdet til, debatten om og vedtagelsen af den første højskolelov fra 1942, hvor det almene sigte for første gang får en lovmæssig bestemmelse. Derefter følger gennemgange af Betænkningen fra 1960, klassikeren Højskolen til Debat

fra 1961, højskoleloven fra 1970, mellemspillet i 80'erne, højskoleloven fra 1993, legitimeringskrisens udvikling i 90'erne, og optakten til den nye højskolelov fra 2000.

Det andet mere analytiske hovedafsnit om højskolens idegrundlag og formål belyser først de nye reformer af Voksen- og Efteruddannelsesområdet og højskolens placering heri, og dernæst følger kapitler om kernebegreber som folkelig oplysning og almindelse, og der afrundes med en vurdering af aktuelle fristelser og farer for højskolen og en perspektivering af den nye højskolelov, som blev vedtaget i 2000. Endelig indgår der som bilag en vurdering af centrale undersøgelser af højskolens virksomhed, hvor den gennemgående tendens er, at højskolens almene sigte er stedmoderligt behandlet.

Styrken ved denne rapport er især den omfattende idehistoriske dokumentation af udviklingen i højskolens idegrundlag og formål. Gennemgangen rummer omfattende referencer til

- Betænkninger, love, bekendtgørelser og bemærkninger samt folketingsdebatter om højskolen i forbindelse med vedtagelsen af de nye højskolelove.
- De sideløbende debatter i højskolekredsen med citater fra højskolebladet, årsmøder og andre debatindlæg.
- De centrale debatbøger og antologier i kredsen og andre bredere idebetonede debatter, som også kan belyse højskolens situation.

Under genlæsningen her tolv år senere finder jeg stadig, at dokumentationen er solid og at dens kritiske vinkler fortsat holder. For det triste tiår i 00'erne, der har været præget af såvel nyliberalisme og New Public Management som nykonservativ nationalisme, har om noget svækket den frie oplysning i civilsamfundet og forstærket forfaldet i den folkelige samtale og den demokratiske kultur. Den kommunikative fornuft i livsverdenen er blevet udsat for et dobbelt pres af markedsøkonomisk instrumentalisering og en national værdipolitik, som har bragt den personlige dannelse og det levende folkestyre i stor åndenød.

Der er således et uændret om ikke forstærket behov for den særegne højskole i det samlede uddannelsesbillede - og de debatter og fronter, der præsenteres i denne rapport fra 00'ernes start, har fortsat vægt for grundlagsdebatten i højskolen om de fremtidige udfordringer.

Hans Jørgen Vodsgaard,
november 2011

Indledning

Arbejdstitlen for rapporten til FFD's Uddannelsesudvalg var "Højskolens muligheder i det nye uddannelsesbillede". Mit udgangspunkt har været, at et meningsfuldt svar på højskolens muligheder forudsætter en indkredsning af højskolens særegenhed, en bestemmelse af dens kerneydelse. Hvad er højskolens bærende idegrundlag, hvad er dens eksistensberettigelse, hvad er det egentlige og væsentlige i højskolens opgaver. Det var samtidig min opfattelse, at der ikke findes noget selvfølgeligt svar på disse fundamentale spørgsmål. Dagens højskole har en uklar profil og usikker identitet. Rapporten fik dermed karakter af en identitetssøgning, og metoden har både været historisk og analytisk.

Eftersøgningen har især fokuseret på højskolernes lovgivning og på udvalgte tekster i højskolernes nyere historie. Det var arbejdstesen, at højskolelovgivningen rummer de centrale tekster til forståelse af højskolens identitet, opgaver og sigte. Tekster, hvor lov og tradition mødes. Gennemlæsningen af disse tekster har bekræftet denne tese. Det er her, der virkelig er noget på spil.

Debatten om, forarbejdet og bemærkningerne til højskolelovene er spændende, fordi de udgør et resultat af periodens mest gyldige selvforståelse, præget af en omfattende dialog mellem højskolens folk og folkestyrets repræsentanter. Alle højskolelove har været gennem en lang og dybtgående behandling. Typisk udarbejdes der en betænkning fra et udvalg præget af de fremmeste folk på området. På baggrund heraf fremlægges et lovudkast med bemærkninger, som udsendes til høring. Derefter fremlægges forslaget til 1. behandling i folketinget, og der udarbejdes en ny betænkning, hvor svar og kommentarer fra alle berørte parter er søgt indarbejdet, og efter 2. og 3. behandlingen udmøntes den endelige lovtekst.

De mere formelle tekster vedrørende lovarbejdet kan afgrænses; mens det mere uformelle lobbyarbejde og de sideløbende debatter i højskolekredse og den bredere offentlighed kan være sværere at få hold på. Den primære kilde har i denne rapport været indlæg og debatter i Højskolebladet og centrale bogudgivelser, som giver en forståelse af det åndsklima, som lovene blev udformet under.

Min tilgangsvinkel var en foreløbig forståelse af højskolens ide og placering samt en begejstring for det nye lovudkast fra 1999. Men det afgørende fokuspunkt, der flyttede min forståelse undervejs, blev mødet med teksterne op til 1942-loven. Det var første gang, at der var en debat og lovbehandling af højskolens formålsparagraf. Man søgte her at sætte ord på højskolens kerneopgaver. Disse tekster udgør et privilegeret sted for traditionsbesindelse, og de blev hurtigt rapportens springfjeder. De satte for mig de senere love i perspektiv og gav et afgørende orienteringspunkt for min forståelse af højskolens aktuelle muligheder.

Undervejs blev det stadig mere klart for mig, hvor særegen højskolen er i forhold til det øvrige uddannelsessystem, og denne særegenhed er netop dens eksistensberettigelse. Enhver tale om højskolens nyplacering i uddannelsesbilledet må tage højde for og understøtte denne særegenhed. God fornøjelse.

Hans Jørgen Vodsgaard,
januar 2000

I. Traditionsbesindelse

1. Højskoleloven 1942

Den første højskolelov fra 1892 var en ren tilskudslov, som bevidst undlod at definere begrebet "højskole". Det vidste man jo, hvad var. Først med højskoleloven fra 1942 blev der i lovteksten nedskrevet et formål med virksomheden.

I 1942-loven og den følgende fra 1970 blev højskolens hovedsigte defineret af "almen-dannende undervisning". I loven fra 1993 blev udtrykket efter nogen diskussion udskiftet med "folkelig oplysning", men det blev dog opretholdt, at undervisningen skulle være af "almendannende karakter". I forslaget til ny højskolelov fra december 1999 er begrebet "folkelig oplysning" fastholdt som hovedsigte, mens ordet "almendannende" ikke benyttes til at bestemme undervisningens karakter. Den skal nu i stedet "have en bred almen karakter".

Begrebet "dannelse" havde således en helt central placering i lovene fra 1942 og 1970, mens det fik en underordnet plads i loven fra 1993, og det er helt borte i det nye lovforslag.

I forbindelse med at man indførte begrebet "folkelig oplysning" som hovedsigte i 1993-loven havde man overvejet at benytte begreberne "livsoplysning" eller "folkelig livs-oplysning", men det blev i sidste ende afvist af undervisningsministeren med den begrundelse, at de ord eller begreber kun var gængse i indforståede højskolekredse.

Men selvom der er skiftende udtryk for højskolens formål, så vil vi i den følgende gennemgang af højskolelovene og især deres bemærkninger kunne påvise, at forståelsen af højskolens mål og kerneydelse eller dens eksistensberettigelse er forbavsende konstant i den ca. 50-årige periode fra 1942-1993, mens der i 1990'erne er mere uklarhed om mål og sigte i højskolebevægelsens egne rækker.

Forslaget fra december 1999 til den nye højskolelov fastholder glædeligt nok traditionen. Det strammer på flere punkter kravene, både for at tydeliggøre kerneydelsens indhold og for at sikre at det også har vægt i højskolernes fremtidige virksomhed.

1.1 Forarbejdet – Ungdomsudvalgets betænkning

Lovgivningen fra 1942 er et højdepunkt i højskolelovenes historie, både med hensyn til forarbejdet, folketingets debat og behandling og selve lovteksten og bemærkningerne til denne. Det iøjnefaldende var den respekt højskolen havde dengang, og den seriøsitet som forarbejdet til loven og selve lovbehandlingen udtrykte. Ungdomsudvalgets Betænkning fra 1940 og bemærkningerne til loven rummer indholdsmæssige forståelser med tyngde og perspektiv også for højskolens virke i det 21. århundrede.

Det var datidens grundtvigske højskole, der var tiltænkt den centrale plads i den fremtidige ungdomsundervisning. Det kom også til udtryk i sammensætningen af det Ungdomsudvalg, der blev nedsat i 1936, og som skulle komme med en Betænkning, der kunne danne grundlag for en ny lovgivning - ikke kun for højskolen, men også den eksisterende aftenskole og efterskole og for opbygningen af en ny ungdomsskole for de 16-18-årige.

Ungdomsudvalget bestod af i alt 26 medlemmer. Den radikale undervisningsminister Jørgen Jørgensen tog selv formandsposten. Den 7-mands store bestyrelsen for Forenin-

gen for Folkehøjskoler var talstærkt repræsenteret med 5 medlemmer, heraf J. Th. Arnfred, forstander for Askov Højskole og Lars Bækholm, fhv. forstander for Ollerup Højskole. Andre fremtrædende højskolefolk udenfor bestyrelsens rækker var Uffe Grosen, forstander for Vallekilde Højskole; Hans Lund, forstander for Rødding Højskole; Jens Rosenkjær, fhv. forstander for Borups Højskole; Marinus J. Gravholt, lærer ved Kerteminde Højskole og senere forstander for Krabbesholm Højskole. Arbejderbevægelsens højskoler var repræsenteret af Julius Bomholt, folketingsmand og fhv. forstander for Esbjerg Arbejderhøjskole; Hjalmar Gammelgaard, forstander for Roskilde Højskole; C.V. Bramsnæs, formand for AOF og nationalbankdirektør. Der indgik også andre fremtrædende politikere som H. C. Hansen, folketingsmand, Socialdemokratiet; K. Helveg Petersen, kommunelærer og senere undervisningsminister, Radikale. Desuden deltog statens tilsynsførende for folkehøjskoler og landbrugsskoler, L. Moltesen, dr. phil. et teol. Til sekretær for udvalget indgik Ejler Mogensén, fuldmægtig i undervisningsministeriet.

Udvalgets opdrag var at komme med

”en overvejelse af spørgsmålet om ungdommens udvikling og uddannelse på folkelig, kulturelle og samfundsmæssige områder og en undersøgelse af nødvendigheden af ændringer i den bestående lovgivning om skoler for ungdommen”

Ungdomsudvalgets Betænkning kom december 1940 og var stilet til rigsdagens medlemmer.¹ Udover forslaget til ny højskolelov indgik der forslag til lov om Ungdomsskole for unge mennesker mellem 16 og 18 år, forslag til lov om Efterskoler og forslag til lov om tilskud til Aftenskoler. I *Betænkningen 1940* lyder det i indledningen:

”I de senere år har der i befolkningen været en voksende forståelse af den fare, der opstår for den enkelte og samfundet, når den tekniske og faglige udvikling løber fra personlighedsudviklingen. Det er på denne baggrund og ud fra ønsket om at give det almene, det folkelige, en mere fremskudt plads i dansk ungdoms uddannelse, at udvalget blev nedsat.

Selve trangen til at få del i de goder, som nutidens tekniske udvikling ubestrideligt har frembragt, og de stadigt stigende krav til faglig dygtiggørelse bevirker, at man let taber den personlighedsskabende opdragelse og uddannelse af syne, og at alt for mange unge ikke vil eller kan afse den fornødne tid for udviklingen af deres personlighed. Hvor der skulle råde harmoni, træder i stedet splittethed, åndelig rodløshed og manglende personlig bærekraft over for livets tilskikkelser.

Hertil kommer, at udviklingen i vort land har givet det enkelte menneske større og større betydning som samfundsborger. Der appelleres til hvert enkelt menneskes tænkeevne og dømmekraft, og de enkelte personers tænkeevne og indstilling til tidens problemer kan blive af afgørende betydning for landets udvikling og skæbne i en uoverskuelig fremtid.

Heraf opstår erkendelsen af det nødvendige i at opdrage de unge til forståelse af livets mening og sammenhæng og vække dem til selvbesindelse. Samfundsmæssigt kræver tiden opdragelse af en ansvarsbevidst og handledygtig ungdom med evne til selvstændig og saglig meningsdannelse, en ungdom med samfundssind og klar forståelse af, at frihed forpligter.”

¹ Betænkning afgivet af det af Undervisningsministeriet nedsatte Ungdomsudvalg, København 1941.

Her gives i en nøddeskal både baggrunden for udvalgets nedsættelse og de store mål, som reformerne gerne skulle føre frem imod. Endvidere angives folkeoplysningens særegenhed i forhold til de erhvervskompetencegivende uddannelser.

"Spørger man, i hvilket omfang disse synspunkter (jf. ovenfor, hjv) har formået at gøre sig gældende i ungdommens opdragelse og uddannelse, må det sikkert erkendes, at bestræbelserne mere har været rettet på at skaffe de unge en livsstilling, og at spørgsmålet om ungdommens beskæftigelse først og fremmest har været betragtet ud fra rent erhvervsmæssige synspunkter. Vel har den sidste menneskealder bragt store fremskridt både på det sociale og det kulturelle område, (..) men alt dette har alligevel, bevidst eller ubevidst, i første række haft større faglig dygtighed, større erhvervsmæssig evne til formål.

Ser man på den anden side på den plads, som folkehøjskolen – den skole, der frem for nogen har sat personlighedsudviklingen og elevernes samfundsmæssige forståelse på sit program – har i ungdommens opdragelse, er det betegnende, at højskolerne talmæssig set har været stillestående i den sidste menneskealder, medens Danmarks befolkning i samme tidsrum er steget med 50 pct., og en i det mindste tilsvarende udvikling kendetegner tilgangen til den faglige uddannelse, denne taget i videste forstand.

Stillet over for den opgave at skulle give anvisning på, ad hvilke veje synspunkterne for en folkelig og personlighedsudviklende ungdomsopdragelse i højere grad end hidtil kunne virkeliggøres, var det naturligt, at udvalget i første række måtte rette sin opmærksomhed mod folkehøjskolen, der ifølge sin ide og sine traditioner skulle have mulighed for at danne kernen i et sådant opdragelsesarbejde, og udvalgets overvejelser har ført til enighed om, at dansk folkelig opdragelse og uddannelse må bygge på højskoletanken og fremmes gennem den fornødne udbygning af højskolen" ²

For udvalget er uddannelsessystemets udvikling ude af proportion. Den faglige del af uddannelsessystemet er vokset langt mere end den almindelige, samtidig med at behovet for de almindelige tilbud er stigende. Desuden fremhæver man, at netop frivilligheden i disse skolers tilbud er afgørende for, at deres ide og sigte kan lykkes - til forskel fra de uddannelser, der er rettet mod en livsstilling, hvor den økonomiske nødvendighed og praktiske nytte, giver et mindre frivilligt præg både for den undervisning skolerne kan udbyde og for elevernes valg.

"For ungdommen over 18 år er man af den opfattelse, at undervisningen må være frivillig, fordi en skole, der bygger på alment grundlag og appellerer til almene, menneskelige og samfundsmæssige interesser, ikke kan undvære den inspiration, som ligger i de unges egen tilskyndelse til at søge dens undervisning. Er skolen tvungen, er der ingen sikkerhed for tilstedeværelsen af det gensidige tillidsforhold mellem lærer og elever, som betinger en personlighedspræget undervisning." ³

1.2 1942-lovens formålsbeskrivelse

Lovforslaget byggede på forslagene fra Ungdomsudvalgets Betænkning, december 1940. Ministeriet kunne i det væsentlige tiltræde Udvalgets forslag, men man tilstræbte dog en mindre begrænsning af udgifterne ved forslaget. Det samlede lovforslag består af selve

² Ungdomsudvalgets betænkning, s. 6-7

³ Op. cit., s. 7

lovteksten samt bemærkningerne til denne, og sidstnævnte har også status af lov. De udlægger teksten og indgår på linje med lovteksten som grundlag for senere juridiske vurderinger. I selve lovteksten indgår der som noget nyt en formålsbeskrivelse (§ 1), der i uddrag lyder:

”Stk. 1. Efter nærværende lov støttes følgende skoler, der skal være kostskoler med dertil indrettede selvstændige lokaler, således at eleverne som regel bor på skolen i undervisningstiden:

- a) Folkehøjskoler, der lægger vægten på den almendannende undervisning,
- b) Faghøjskoler, der giver et enkelt fag en fremtrædende plads i den almendannende undervisning, dog at skolen ikke må give den for en livsstilling foreskrevne uddannelse eller forberede til nogen rettighedsgivende eksamen eller optagelse på en eksamensskole.(..)

Stk. 2. Til folkehøjskoler kan der være knyttet særlige fagafdelinger; eleverne på disse skal dog deltage i folkehøjskolens almindelige undervisning efter regler, der fastsættes af undervisningsministeren. Fagafdelinger, der forbereder til rettighedsgivende eksamen eller til optagelse på en eksamensskole, kan ikke knyttes til en folkehøjskole.”⁴

Kerneordet i formålsparagraffen var ”almendannende undervisning”. I *Bemærkningerne* til lovforslaget nævnes, at undervisningen i almene fag skal optage mindst halvdelen af det samlede timetal. Der er ikke angivet nogen begrænsning med hensyn til beskaffenheden eller omfanget af de fag, en faghøjskole kan specialisere sig i. Det præciseres dog i undervisningsministeriets bekendtgørelse af 19. januar 1943, § 3, stk. 2, at eleverne på sådanne fagafdelinger skal deltage i almindelig højskoleundervisning i mindst 24 timer ugentligt. Kravet til faghøjskolernes undervisningsplan er således, at de almene fag skal optage mindst halvdelen af det samlede timetal og mindst 24 timer ugentligt.

Denne regel om mindst 50 % og mindst 24 timers almendannende undervisning pr. uge holdt frem til lovrevisionen i 1970, hvor højskolerne og deres fælles forening fik presset igennem, at det samlede ugentlige timetal kunne nedsættes til ca. 30 timer og det almenes andel kun skulle fylde 1/3. Højskolerne fik i 1970 således efter eget ønske nedsat lovkravet om folkelig oplysning fra mindst 24 timer til omkring 10 timer.

1.3 Bemærkningerne til 1942-loven

Indledningsvis nævnes i *Bemærkningerne*,⁵

”at højskolen frem for nogen anden skoleform har taget sigte på *personlighedsudviklingen* mere end på kundskabsmeddelelsen, og dens ejendommelige indsats består i, at den har formået, at samle voksne elever til et flere måneders frivilligt skoleophold med almenmenneskelig oplysning, ikke faglig dygtiggørelse eller eksamen som formål (..).

Højskolens undervisning begrænser sig derfor ikke til meddelelse af bestemte kundskaber, men må beskæftige sig med de spørgsmål af personlig og samfundsmæssig karakter, som har betydning for et menneskes livsopfattelse og evne til at finde sin plads i tilværelsen. Den kan – som det er udtrykt – heller ikke blot bestå i en analyse af et givent

⁴ Fra § 1 i ”Forslag til lov om folkehøjskoler og andre tilsvarende skoler for den voksne ungdom”. Fremsat i folketinget den 13. marts 1942 af undervisningsminister Jørgen Jørgensen.

⁵ Ved udarbejdelsen af Bemærkningerne til lovforslaget er der særligt gjort brug af fremstillingerne hos Ernst J. Borup i ”Den danske folkehøjskole gennem 100 år”, Odense 1939.

stof, men må give en sammenhængende, personlig og etisk præget belysning og vurdering af de menneskelige problemer. Kort sagt er højskolens undervisning *forkyndelse af en ide og dens formål inspiration til et livssyn*" ⁶

"Forkyndelse af en ide, inspiration til et livssyn" – det er de ord, der kursiveres i bemærkningerne, og "personlighedsudvikling" drejer sig om "spørgsmål af personlig og samfundsmæssig karakter, som har betydning for et menneskes livsopfattelse og evne til at finde sin plads i tilværelsen". Den form for personlighedsudvikling er væsensforskellig fra de personlige kvalifikationer, som fremhæves i dagens debat.

I *De almindelige Bemærkninger* er et centralt tema "brydningen mellem den almene og den mere faglige undervisning"

"I tidens løb er hertil kommet (udover landbrugsskolerne, husmandsskolerne og håndværkerskolerne, hvj) andre skoler – gymnastikhøjskoler, fiskerihøjskoler og flere andre – som uden at være egentlige fagskoler dog giver et enkelt fag en fremtrædende plads i den almindelige undervisning, og endelig har et måske for vidtdrevent hensyn til at imødekomme elevernes trang til "nyttige" kundskaber ført til, at højskolerne gennemgående har givet den faglige undervisning en større plads på skoleplanen og i mange tilfælde har oprettet fagafdelinger for landbrug, havebrug, håndværk, husholdning, forberedende undervisning i sygepleje o.s.v. Det har i praksis voldt nogen vanskelighed at afgøre, hvor langt en skole kan gå i retning af at give undervisningen et fagligt præg uden at miste karakter af folkehøjskole, og den stærke forgrening af højskolebevægelsen har i det hele taget givet en ikke ringe anledning til diskussion af højskolens mål og principper, idet den af nogle har været opfattet som en afvigelse fra den "rene" højskole, som kun henvender sig til mennesker og ikke til særgrupper og fag, medens den af andre har været set som en nødvendig tilpasning efter det virkelige livs krav." ⁷

"Selvom der således er sket en forgrening af højskolerne og inden for de enkelte højskoler ændringer i deres undervisning og arbejdsmåde, har højskolerne – uanset deres religiøse eller samfundsmæssige særpræg og mere eller mindre faglige indstilling – som helhed fastholdt den oprindelige tanke om en menneskelig-folkelig oplysning, tjenlig til at udvikle elevernes personlighed, og først i anden række lagt vægt på den faglige dygtiggørelse" ⁸

I *Bemærkninger til enkelte bestemmelser* nævnes om § 1 (formålsparagraffen):

"Den nuværende højskolelov (Lov om statstilskud til folkehøjskoler og landbrugsskoler af 29. april 1913) giver ingen bestemmelse af, hvad der skal forstås ved en højskole, men bestemmer kun, at der af statskassen kan ydes understøttelse til folkehøjskoler. Den bygger herved på det historisk fastslåede begreb, hvorefter højskolen er en almindelig skole for den voksne ungdom, som ikke tager sigte på eksamen eller faglig dygtiggørelse, der direkte kan anvendes i erhvervslivet" ⁹

For udvalgets folk er "almendannelse" altså en historisk fastslået begreb for højskolens formål. Udvalget er også meget opmærksomt på problemet med, at det faglige kan udbrede sig for meget på bekostning af det "almendannende sigte".

⁶ Bemærkninger til "Forslag til Lov om Folkehøjskoler og andre tilsvarende Skoler for den voksne ungdom Fremsat i Folketinget den 13. marts 1942 af Undervisningsminister Jørgen Jørgensen, Spalte 3335.

⁷ Op. cit., spalte 3339

⁸ Op. cit., spalte 3341

⁹ Op. cit., spalte 3349

"Det er imidlertid anerkendt, at en højskole udover den almindelige undervisning kan give en undervisning af faglig art.

Det har således stedse været betragtet som naturligt, at højskolerne, der som "bonde-højskoler" oprindeligt oprettedes som skoler for landbrugets ungdom, kunne give nogen undervisning i landbrugsfag; men man er i dette århundrede gået betydelig videre. Som folkehøjskoler er således anerkendt skoler for unge handelsmedhjælpere (Købmandshvi-le), sygeplejersker (Testrup, Rødkilde og Ubberup), Diakoner (Diakonhøjskolen i Århus), medarbejdere i børnesagens tjeneste (Hindholm), fiskere (tidligere Snoghøj) samt gymnastik- og idrætshøjskoler (Snoghøj, Ollerup og Idrætsskolen ved Slagelse). Derimod er godkendelse nægtet af en særlig håndværkerhøjskole og af en andelshøjskole, i sidste tilfælde fordi skolen skønnedes at være en fagskole til uddannelse af brugsforeningsledere og funktionærer i andelsselskaber.

Man har i hvert af disse tilfælde stået overfor den vanskelighed at skulle tage stilling til, om man havde med en folkehøjskole eller en fagskole at gøre, og om en godkendelse af skolen som folkehøjskole ville bidrage til at forflygtige folkehøjskolens begreb." ¹⁰

Endvidere fremhæves, at den faglige dygtiggørelse ikke må skygge for det egentlige formål:

"Det har været drøftet i udvalget, hvilken stilling man skulle indtage over for den udvikling i retning af en større plads for den faglige undervisning, som højskolerne er undergået (...). Udvalget er imidlertid af den opfattelse, at en fortsættelse af denne udvikling ikke kan ske uden fare for, at skellet mellem folkehøjskolerne og fagskolerne efterhånden vil blive udvisket og det væsentlige i højskolernes arbejde tabes af syne. Højskolen er historisk vokset op som en personlig skole og samfundsskole med elevernes menneskelige og samfundsmæssige udvikling, ikke deres faglige dygtiggørelse som mål. Som sådan har højskolen haft bærekraft og haft betydning for det danske samfund, og som begrundes, at man nu stiller forventninger til højskolen som fremtidens samfundsskole i Danmark.

Det hjælper derfor kun lidet, at højskolerne ved at påtage sig opgaver, som løses lige så godt eller bedre af de fagskoler, der er bestemt dertil, muligvis kan samle flere elever, når samtidig det præg, som har betinget deres ejendommelige indsats, går tabt eller fortoner sig. Folkehøjskolen som sådan vil da have udspillet sin rolle og kan ikke påtage sig løsnin-gen af de opgaver, man har tiltænkt den." ¹¹

"I denne forbindelse må det endvidere understreges, at begrundelsen for, at staten kan træde til med betydelige tilskud til højskolerne, både til skolernes drift og til understøttelse af eleverne, er, at de bygger på, at den unge skal tage fri fra sit sædvanlige erhverv i nogle måneder for alene at søge en åndelig udvikling, som han synes han trænger til, uden først og fremmest at tænke på, om højskoleopholdet kan gavne ham fremtidigt under ud-øvelsen af hans erhverv (...). Der har derfor i udvalget været enighed om, at folkehøjskolen bør følge den historiske linje og lægge hovedvægten på den almindelige undervisning, og at kun sådanne skoler bør kunne anerkendes som folkehøjskoler." ¹²

Udvalget ønsker heller ikke, at højskolen kommer for tæt på det øvrige uddannelsessystem. Det kan både true dens frihed og egenart.

¹⁰ Op. cit., spalte 3351

¹¹ Op. cit., spalte 3351

¹² Op. cit., spalte 3353

"Højskolens særpræg som skoleform medfører, at den må være en *fri skole*. Heri ligger ikke blot, at den må bygge på elevernes frivillige tilslutning – til en personlighedspræget forkyndelse kan der ikke tvangsindskrives – men også, at skolens leder har frihed til at vælge sine medarbejdere og indrette undervisningen efter det, han skønner, er elevernes behov. Heller ikke dette princip har nogensinde været draget i tvivl eller anfægtet fra statens side" ¹³

"Det er forudsat, at også staten kan oprette højskoler, men man har herved nærmest tænkt på, at der skulle tilfalde staten en udfyldende opgave, hvor det private initiativ viser sig ikke at slå til. Det har nemlig været den almindelige opfattelse i udvalget, at det næppe er nogen nærliggende opgave for staten – eller kommunerne – at oprette skoler, der som højskolerne bygger på en ide og virker ved forkyndelsen af et bestemt livssyn." ¹⁴

Det særlige ved højskolens "frihed" er for det første elevernes frivillige tilslutning, for til "en personlighedspræget forkyndelse kan der ikke tvangsindskrives". For det andet den frie undervisningsret og for det tredje friheden fra statslig indblanding, der åbner mulighed for frit at vælge og forkynde livssyn. Underforstået at den forkyndelsesfrihed har en statslig institution ikke.

I *Bemærkningerne* behandler man også truslerne mod højskolens ånd, der både skyldes krav om faglig nytte og krav om underholdning og adspredelse, og det gøres ikke bedre af ulige økonomiske konkurrenceforhold overfor andre nye uddannelses tilbud. Der er ikke meget nyt under solen.

"Overbetoningen af den faglige uddannelse på bekostning af karakterdannelsen og de muligheder for oplysning og underholdning, som moderne teknik har skabt gennem presse, radio og film har ikke været højskolerne gunstig og har bidraget til, at man har overset det centrale i deres arbejde. Udvalget er dog af den anskuelse, at økonomiske forhold i væsentlig grad har medvirket til, at højskolernes elevtal har været stagnerende og i de senere år er gået tilbage" ¹⁵

"Dette gælder således den lettere adgang til oplysning på kursus og i aftenskoler (..) og som til trods for at den i det væsentlige tager sigte på en tilegnelse eller udvidelse af kundskaberne på et specielt område og således ikke dækker det, der er højskolens formål, dog let opfattes som en erstatning for et højskoleophold" ¹⁶

Med en parallel til vor tid, kan man sige, at de etablerede VEU-tilbud og de formelle ungdomsuddannelser og videregående uddannelser - bl.a. med gratis undervisning og ret til dagpengelignende godtgørelser eller SU - let kan opfattes som en erstatning, når man ikke har forståelse for højskolens egenart og særegne formål. Og det gøres ikke bedre af de strukturelle barrierer, som lovgivning og arbejdsmarked sætter:

"Med særlig vægt virker her frygten for at komme ud i arbejdsløshed, hvis man opgiver sit arbejde for at tage på højskole. Således som forholdene på arbejdsmarkedet er, vil den unge mand eller kvinde, der kunne ønske et højskoleophold, men som risikerer ved sin tilbagekomst at finde sin plads optaget, betænke sig to gange på at give slip på sit arbejde og i mange tilfælde opgive tanken om at tage på højskole.

¹³ Op. cit., spalte 3337

¹⁴ Op. cit., spalte 3361

¹⁵ Op. cit., spalte 3343

¹⁶ Op. cit., spalte 3347

Dette har bevirket, at en betydelig del af de unge fra byerne, som nu kommer på højskole, udgøres af arbejdsløse, for hvem udgiften til skoleopholdet dækkes af arbejdsløshedsfonden, og trods alt hvad der kan siges til fordel for, at samfundet sender sine arbejdsløse på højskole i stedet for at lade dem gå uden beskæftigelse, kan det dog ikke undgås, at det i adskillige tilfælde ikke bliver de bedst egnede, som kommer på højskole, fordi de gør det mere af social nødvendighed end fordi de føler trang til et ophold på en højskole.

Fra alle synspunkter set måtte det synes at være idealet, at de arbejdsløse kommer i arbejde, og at i deres sted arbejdere og andre unge fra byerne, for hvem et højskoleophold står som et mål, ikke afholdes fra at tage på skole af frygt for, at vejen fra skolen går ud i arbejdsløshed. En væsentlig hindring for en tilfredsstillende løsning af dette problem – der nærmest synes at være af organisatorisk art – ville være fjernet, hvis den opfattelse, som længe har været gældende inden for landbokredse, kunne brede sig til byerhvervene, at den unge mand eller kvinde, som for sin personlige udviklings skyld har gennemgået et højskoleophold, ikke er blevet en ringere arbejder, men står bedre rustet til at gøre en selvstændig, vågen og af følelse af medansvarlighed båret indsats på sin plads. En sådan opfattelse ville ikke kunne forblive uden indflydelse på mulighederne for den unge mand eller kvinde, som har været på højskole, for at få arbejde igen, om ikke i sin tidligere plads, så i en anden.

Udvalget har fremsat disse synspunkter under sine forhandlinger med Arbejdsgiverforeningen og De Samvirkende Fagforbund og hos begge mødt forståelse af det problem, der foreligger, og en velvillig indstilling over for dets løsning”.¹⁷

Højskolens målgruppe er ikke de arbejdsløse, eller for den sags skyld forskellige restgrupper, men almindelige velfungerende unge, der udfylder deres plads i arbejdslivet. Men disse grupper har af ”organisatoriske” grunde for store omkostninger ved at tage på højskole, især fordi arbejdsmarkedet og arbejdsgiverne ikke udviser stor forståelse for dets værdi. Barrieren skyldes - moderne udtrykt - både strukturelle betingelser på arbejdsmarkedet og holdninger hos arbejdsgiverne. I vore dage, hvor de unge i højere grad er bundet af længere kompetencegivende uddannelsesforløb, skyldes barrieren måske ikke så meget arbejdsgiverne, som vejledersystemets regelsæt og holdninger indenfor ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser.

Men barrieren skyldes også økonomiske forhold. Det er simpelthen for dyrt at komme på højskole.

”Udvalget er derfor af den mening, at en væsentlig bedring af højskolernes økonomi og en mere virksom støtte til eleverne er hovedbetingelserne for en større tilgang af elever til højskolerne og dermed for en forøgelse af disses indsats i ungdomsopdragelsen”¹⁸

1.4 Fremlæggelse og behandling i folketinget

Den politiske debat i folketinget og senere i landstinget om lovforslaget var præget af en bred enighed om de hovedlinjer, som Ungdomsudvalgets Betænkning udstak. Højskolen skulle som fri ikke-statslig skole bygge på et frit valgt livssyn, den folkelige oplysning skulle forkynde en ide og inspirere til et personligt livssyn. Målet var den personligheds-

¹⁷ Op. cit., spalte 3347

¹⁸ Op. cit., spalte 3345

udviklende almindannelse, ikke den faglige dygtiggørelse eller rettighedsgivende undervisning.

Derimod var der uenighed om mere praktiske spørgsmål omkring mindstekrav til årselevtal, de økonomiske tilskudsbetingelser for de små og mellemstore skoler, om elevernes aldersgrænse var 18 år fra kursets start eller dets afslutning, dispensationsmuligheder for rettighedsgivende undervisning fx lærerkurser på Askov Højskole m.v. Endvidere var der en mere principiel uenighed både om graden af statslig indflydelse, fx om den frie etableringsret eller om den statslige godkendelse skulle afhænge af beliggenhed, og om faren ved etableringen af et nyt højskoleråd udpeget af ministeren, og ikke mindst debat om hvorvidt staten havde ret til selv at oprette højskoler ud fra behovsvurderinger eller for at sikre en fælles statshøjskole i forlængelse af Grundtvigs ide om Højskolen i Soer.

Det var om disse spørgsmål at striden gik både i folketinget og blandt højskolefolk. Derimod var der bred enighed begge steder om folkehøjskolens formål og opgaver og om de kernebegreber og den traditionsforståelse, der blev benyttet i Ungdomsudvalgets Betænkning. Defineringen af kerneydelsen som "almendannende" stod således ikke til debat. Der var åbenbart bred enighed om, at den var et dækkende udtryk for højskolens opgave. Der er således ikke meget belæg for synspunktet i FFD's *Udredning om Højskolens udvikling og vilkår, 1970-1990*, der udgjorde højskoleforeningens oplæg til lovrevisionen i 1993, at højskolefolk aldrig rigtig havde brudt sig om begrebet "almendannelse". Tværtimod, omkring 1940 fandt alle sig fuldt dækket ind med den betegnelse. I undervisningsministers Jørgen Jørgensens mundtlige fremsættelse af lovforslaget i folketingsalen blev højskolens særegne formål igen fremhævet.

"I Ungdomsudvalget mødte vi med forskellige meninger (...), men vi fandt inden længe et fælles grundsyn. Vi var alle enige om, at skolen for den modne ungdom skulle bygge på folkehøjskolens grundlag. Det skulle være en skole, hvor det almene, det folkelige, var sat i højsædet, ikke en neutral skole, men en skole, der byggede på et livssyn, en ide. Det måtte så tillige være en forudsætning, at denne skole var en skole, hvor de unge frivilligt mødte. Folkehøjskolen er i høj grad de særprægede personligheders skole. Dens styrke er dens rummelighed, dens uensartethed og dens indre frihed, og denne indre frihed ved tilrettelæggelsen af undervisningen skal ikke i mindste måde ændres. Det ville være at angribe livsnerven i Folkehøjskolen. Det er ikke højskolens opgave at uddanne de unge til en livsstilling, men det er opgaven at vække ungdommen, at give de unge interesser og kalde på deres ansvarsfølelse over for det samfund, de tilhører, og hvor de som frie borgere skal have medansvar for landets og folkets trivsel og udvikling." ¹⁹

Folkehøjskolen skal belyse "det almene, det folkelige", men i fuld frihed fra statslig indblanding. For højskolen er "ikke en neutral skole, men en skole, der bygger på et livssyn, en ide", som skolen frit skal kunne formidle til elever, der frivilligt kommer. Underforstået, hvis den var en statsskole, måtte den formidle en neutral oplysning, dvs. en oplysning af folket, og ikke i folket. Eller den måtte bedrive folkeoplysning i stedet for folkelig oplysning.

¹⁹ Undervisningsministerens fremsættelse af lovforslag 13.3.42, Folketingets Tidende, spalte 1092

Under folketingets 1. behandling af lovforslaget bekræfter alle partier på forskellig vis dette grundsyn.²⁰ Der var tale om meget lange og dybtgående indlæg. Folketinget tog den folkelige oplysning og folkehøjskolen yderst alvorligt dengang under 2. verdenskrig, hvor landets frihed og sindelag var truet af en totalitær ideologi. Forretningsfører Chr. Christiansen, Socialdemokratiet nævnte:

"Fra mit partis side ønsker vi at give tilslutning til det grundsyn, at skolen for den moderne ungdom skal bygges på folkehøjskolens grund, og at det skal være en skole for det almene og folkelige, ikke nogen neutral skole, men en skole, der bygger på et livssyn, en ide og forudsætningen må sikkert være, at skolens elever møder frivilligt. Intet i det fremsatte lovforslag ændrer dette grundsyn på folkehøjskolerne; det bliver måske snarere stærkere understreget (...). Det har altid været hensigten, at højskolen skulle søge at samle tilslutning fra alle befolkningskredse og i sit arbejde være forkynder af en ide og dermed skabe inspiration til et livssyn (...).

Fra vor side ønsker vi gerne at yde vor bedste indsats for højskolen. Vi betragter den som en særpræget dansk foreteelse, og vi tror, at den er i stand til at løse sin betydningsfulde opgave: at være vækker, sædemand og igangsætter for den danske ungdom (...) og det er vor opfattelse (...) at de unge vender tilbage til deres daglige dont med fornyet lyst og med afklarede anskuelser om menneskelige og borgerlige forhold og dermed være i stand til at tage virksom del i det folkelige fællesskab i stort og småt"

Domæneforpagter Erik Appel, Venstre nævnte:

"I udvalgsbetænkningen hedder det, at formålet med højskolens undervisning er inspiration til et livssyn. De gamle højskolemænd ville dog sikkert vende sig i deres grave, om de hørte dette udtryk, fordi det fremmede ord intet udtrykker for dem, og fordi det ubestemte ville møde deres afgjorte indsigelse. De ville klart bekende, at de ønsker at vække dansk ungdom til et kristent livssyn. Vil man derimod indvende, at der med Grundtvig må holdes på, at den skal vækkes til dansk folkeligt livssyn, vil jeg dertil svare, at det dansk folkelige for Grundtvig som for Kold var betinget af det kristne. Af ledere og lærere på Danmarks nuværende højskoler står kun nogle få mænd uden for det kristne livssyn, og det er min alvorlige personlige overbevisning, at højskolen som folkehøjskole står og falder med det nævnte livssyn.

Der går stærke strømninger over Europa mod et folkeligt livssyn af denne art. Også som modvægt derimod er det af afgørende betydning, at folkehøjskolen bevarer sin frie og friske slagkraft".

Appel havde ikke noget imod udtrykket "livssyn", men at der ikke stod "kristent" foran. For ham måtte "folkelig oplysning" være lig med "kristen oplysning". Men det hænger jo ikke sammen med "friheden" fra statslig indblanding. Reelt taler han her for en kristen præget folkeoplysning styret af staten, og ikke en folkelig oplysning i folket, som grundlag for et frit folkestyre. Han undergraver hermed idegrundlaget bag folkesuverænitets-tanken. Højskolen skal gøres til en "folkeskole" på linje med en "folkekirke", hvor "folke-" reelt betyder "stats-". Pastor Kristen Amby, Konservative folkeparti kunne støtte ham:

"Højskolen er (...). en særegen skoleform, som overhovedet ikke kan bevare sin karakter og heller ikke sin betydning for folket og for åndslivet i Danmark, for det folkelige åndsliv,

²⁰ 21/3 42: 1. behandling af L.T.F. om folkehøjskoler m.v. for den voksne ungdom, Folketingets Tidende spalte 1395-1442.

medmindre den bevares som en fuldkommen fri skole. Og hvis der er nogen tendenser nogetsteds i retning af at gøre den mindre fri, så vilde jeg give højskolen det råd, at den ikke for nogle penges skyld skulle sælge den frihed, den har. (..).

At højskolen, selv om der til den er knyttet fag, så man kan kalde den faghøjskole eller endogså landbrugsskole, alligevel skal bevare sin karakter som en skole af almindendannende art, en skole der, for at bruge betænkningens eget udtryk, skal tage sigte på personlighedslivets udvikling og først og fremmest skal bevares som sådan, er jeg glad og taknemmelig over.

De mange forskellige udtryk, der er brugt, og forsøg, der er gjort for at bestemme højskolens karakter, er vel aldrig helt dækkende, men i øvrigt synes jeg, at udtrykket: at højskolens formål er personlighedslivets udvikling er nogenlunde det bedst dækkende, jeg kender. Jeg er enig med det ærede medlem Hr. Erik Appel i, at et dansk menneskes personlighedslivs udvikling alene kan foregå af folkelig og kristelig vej.(..).

Det vil aldrig kunne blive således, (..) at ungdommen i al almindelighed søger højskolen. Jeg kan med andre ønske, at det ikke blot var ungdommen fra et særligt fag, landbruget eller en særlig klasse eller en særlig egn, der søgte højskolen, men at det var ungdommen af alle klasser og alle stænder (..). Det er højest beklageligt, at så få mennesker, som har fået en eller anden eksamen, realeksamen, studentereksamen eller en anden eksamen, har ment, at det var rimeligt at gå på højskolen, der var vist mange af dem, som ville have særdeles meget gavn af det, måske større gavn end andre. (..). Det er nu engang sådan, at de fleste vil have noget håndgribeligt ud af tilværelsen, og det er ikke almindeligt, at tanken om et ophold på en skole, hvis formål er udvikling af personlighedslivet, hvis gerning er en vækkergerning, er noget, der tiltaler ungdommen.(..).

Det skulle jo være tænkeligt og ikke bare tænkeligt, men naturligt, næsten selvfølgelig, at de strenge tider, vi gennemlever, på det område, her er tale om, blev en spore til fordybelse og selverkendelse, vi kan også sige det således: blev udgang for en åndelig vækkelse til bevidsthed om folkelivets samhörighed, ikke blot for ungdommen, men for ethvert folkemedlem her i landet. (..), derfor er der også nok i forbindelse hermed en større søgning til skolerne, og hvis denne vækkelse virkelig trænger ud – og det vil den gøre – så vil den også betyde, at der vil komme større trang i alle kredse af befolkningen til at få del i det folkelige livssyn, som man godt føler, er den værdi, der vil holde, når så meget andet går i stykker. Derfor, i den nationale kamp, som altid føres i et lille land og af et lille folk, og som føres både i dag og i fremtiden, vil den frie skole, den frie danske skole, være et af de bedste og blankeste våben, vi har. Gud give, at så store dele, som vi ikke før har kendt, af landets ungdom vil søge til denne skole.”

Højskolelærer Kristian Nygaard, Radikale Venstre nævnte:

”Enhver forstår, at økonomiske spørgsmål af højest forskellig karakter og rækkevidde må lægge stærkt beslag på arbejdet inden for regering og rigsdag i disse krigsår, men derfor er det også så meget mere glædeligt og værdifuldt, at man ved siden af den mere økonomisk prægede lovgivning får tid til at beskæftige sig med lovforslag, hvorved åndelige og kulturelle værdier fremmes. Adskillige vil mene, at den åndelige udvikling til syvende og sidst er af større værdi for den enkelte og for samfundet end den materielle, selv om den sidste afgjort ikke kan undværes (..).

De økonomiske forbedringer, der her er tale om, rører ikke ved folkehøjskolens og landbrugsskolernes indre frihed (..). Der er således ingen som helst grund til at frygte for, at de økonomiske forbedringer, der her er tale om, skal forlede højskolens forstandere og

lærere til at lukke sig inde og afsondre sig fra folket og føle sig økonomisk uafhængige. Men der er grund til at tro, at den alt for hårde kamp, der mange steder har været ført for at holde skolen oven vande, vil være mildnet til gavn for alle parter. Den øgede økonomiske støtte må naturligvis aldrig gives på bekostning af højskolens åndelige frihed, men jeg vil gerne tilføje, at den økonomiske støtte, som regering og rigsdag til enhver tid kan enes om at yde, som regel ikke vil føles så trykkende af den enkelte forstander som den økonomiske hjælp, der ydes fra privat side."

Undervisningsministerens nævnte i de afsluttende bemærkninger til folketingets 1. behandling:

"Jeg takker for den enstemmige tilslutning, der er givet til det foreliggende forslags hovedsynspunkter. En så fuldtoneende enighed, jeg kunne næsten sige bekendelse til den danske folkehøjskole, er der aldrig før givet i den danske rigsdag. Fra alle partier, også fra partier, som måske tidligere har set anderledes på højskolens stilling i vort folk, er der i dag givet den mest uforbeholdne anerkendelse af og tilslutning til folkehøjskolens ide. At det skal være en fri skole, ikke en neutral skole, men en skole, der bygger på et livssyn, en almen skole, er fastslået og har fået tilslutning fra alle sider og er blevet fremsat med megen styrke af alle partiers ordførere i dag, og det glæder jeg mig meget over(..).

Med hensyn til spørgsmålet om de arbejdsløses ophold på højskole (..) må der i stigende grad arbejdes hen til, at de arbejdsløse får arbejde, og at de arbejdere, der er i arbejde, kan rejse på højskoleophold og have sikkerhed for, at de kan vende tilbage til deres plads igen (..). Det er et meget vigtigt problem. Meget vil det betyde, hvis der hos de to parter, arbejdsgiverne og arbejderne, kan skabes en forståelse af højskolens værdi. Hvis man fra arbejdsgiverside vil betragte det som et plus for enhver arbejder, at han har haft et skoleophold, så vil der deri ligge en værdifuld tilskyndelse til at søge højskolen; og naturligvis vil det også være af stor betydning, at man inden for arbejderkredse gør, hvad man kan, for at få de unge interesserede arbejdere, som har beskæftigelse, på højskole. Hvis staten på nogen måde kan støtte disse bestræbelser, vil jeg være meget villig til at drøfte forslag i så henseende"

Folketingets Betænkning efter 1. behandlingen rummede ikke ændringsforslag, ligesom de behandlede høringssvar fra højskolefolk og andre med interesse for sagen heller ikke angav indsigelser mod forslaget formålsparagraf eller kernebegreber.

Derimod angav *Betænkningen 1940* som nævnt i starten af dette afsnit uenigheder om mange praktiske forhold. Højskolernes opposition mod Højskoleforeningens Bestyrelse udviste et stort benarbejde både i egne rækker og overfor de politiske beslutningstagere. Den endelig lovtekst viste, at oppositionen i store træk fik deres synspunkter tilgodeset. Stridens emner og oppositionens synspunkter fremgår af debatten i Højskolebladet årgang 1941 og 1942, som nu nærmere skal belyses.

1.5 Debatten i højskolebladet 1941 - 42

Debatten i Højskolebladet starter i begyndelsen af 1941 i det små med, at forstanderen for Askov Højskole og fremtrædende medlem af Ungdomsudvalget, J. Th. Arnfred kort redegør for den Betænkning, som Ungdomsudvalget netop havde udgivet.

"Netop 2 år efter nedsættelsen har Ungdomsudvalget afgivet sin betænkning ... Der har fra alle sider været ubetinget enighed om, at skolen for den voksne ungdom – skolen der

vil den oplysning, der ikke kan skilles fra personlig påvirkning – skal være fri, fri når der er tale om tilslutning fra elevernes side, og fri når der er tale om lærernes stilling” ²¹

Arnfred var ikke netop stridens og de markante synspunkters, men derimod kompromisets mand. Hans omtale gav heller ikke megen røre. Det gjorde derimod indlægget i det næste nummer af Højskolebladet fra Lars Bækholm, forstander for Ollerup Folkehøjskole og daværende formand for FFD.

”Den ældste egentlige højskolelov er fra 1892, indtil da hvilede højskolernes statstilskud på finanslovsbevillinger. Derfor kunne man i provisorium årene 1885-90 fratage enkelte skoler statstilskuddet, når regeringen ikke var tilfreds med forstanderens opførsel. Loven af 1892 er revideret flere gange. Den nugældende lov er fra 1913, dog med ændringer fra 1919 og 1938.

Den gældende lov er formet efter princippet: så få bestemmelser som muligt. Man ville ikke binde skolerne for fast til bestemte regler. Den har kun 7 paragraffer. Det foreliggende lovforslag har mere omfattende bestemmelser. Det indeholder også et lempeligt forsøg på at værgе det egentlige eller den ”rene” folkehøjskole (..). Der er ikke fra nogen side fremsat ønske om statens indgreb i skolernes indre liv og arbejde (..). men vi har forsøgt at tømre skuden af lidt stærkere og bedre sammenføjede planker end hidtil, så den bedre kan trodse bølgegangen” ²²

Frede Terkelsen, forstander for Danebod Folkehøjskole, der blev den markante repræsentant for oppositionen, kom med en række indvendinger mod Ungdomsudvalgets forslag til ny højskolelov. Hans kritik gik sigende nok ikke på formålsbestemmelserne eller kernebegreberne – dem var der jo bred enighed om -, heller ikke på de øgede tilskud fra staten, men på tendenser til øget statslig styring af skolerne.

”Er det bare de mange paragraffer, der uvilkårligt vækker lidt ubehag? Den nugældende højskolelov har kun 7 paragraffer (..) i forslaget til den ny lov er der 24 paragraffer, eller i alt 69 ”stykker” (et ungdomsudvalg på 25 medlemmer skal jo helst fremlægge resultater!). Er det egentligt så mærkeligt, at vi får en fornemmelse af, at vi i højere grad end nu vil blive bundet til bestemte regler? (..). Tankegangen er denne: staten må have noget for noget; når den giver større støtte, må den også have større indflydelse, med muligheden for at få endnu større. Dette er let at vise” ²³

Herefter opregner Frede Terkelsen, at lovforslaget indebærer,

- at nye skolars beliggenhed skal godkendes af staten
- at der kan oprettes statshøjskoler
- at de større skoler foretrækkes
- at undervisningsministeren udnævner et højskoleråd, i stedet for at benytte FFDs bestyrelse som rådgiver
- at der oprettes et nyt statsembede, en tilsynsførende statskonsulent
- at elevbetalingen bestemmes af staten efter råd fra FFD

På den baggrund kan han konkludere:

²¹ J. Th. Arnfred, ”Ungdomsudvalgets betænkning”, Højskolebladet nr. 4, 1941

²² Lars Bækholm: ”Ungdomsudvalgets forslag til lov, Højskolebladet nr. 5, 1941

²³ Frede Terkelsen: ”Folkehøjskolen på skillevejen”, Højskolebladet nr. 7, 1941

"Der er fare på færde, så vist som den sande folkehøjskole kun lever og ånder i frihed. Kunne man ikke vise højskolen den tillid at lade den få større økonomisk støtte uden derfor at berøve den en tøddel af dens dyrebare frihed? Den er nemlig mere værd end penge (..).

Bækhøjs billede – med højskolen som en skude, der nu skal tømres "af lidt stærkere og bedre sammenføjede planker end hidtil" – synes mig ikke rammende. Indtil nu har den danske folkehøjskole snarere været at ligne ved en flåde af små selvstændige skuder. Men nu ser det ud til, at de skal tages på slæbetov af det store statsskib, og så ender det vel med, at de – for en sikkerheds skyld – bliver halet indenbords og hængt op som redningsbåde. Så er de vel forvarede".²⁴

I næste nummer af højskolebladet svarede Lars Bækhøj på Frede Terkelsens indlæg.

"Det har længe undret mig, at man kan blive ved med at fremstille statsmagten som fjende af en personlighedspræget åndelig gerning. Det var rimeligt så længe man havde forfølgelserne af de "gudelige forsamlings" prædikanter og provisorietidens chikanerier i frisk minde. Men nu 40 år efter folkestyrets fulde godkendelse (parlamentarismen blev indført ved systemskiftet i 1901, hv) (..). Det synes mig noget urimeligt, at vi den ene dag lovpriser folkestyret i stærke ord, for så den næste at pådutte den lovlige statsmagt tilbøjelighed til at krænke borgernes ret til at leve deres liv og øve deres åndelige gerning i frihed. Jeg synes, at man nu kunne afskedige det gamle spøgelse, der hedder frygt for statens indgreb i borgernes åndelige liv, og lade hende gå til ro i den sump, hvor hun hører hjemme.

En anden ting undrer mig, og det er, at så mange synes ganske at overse, at der er andre magter, der gør mennesker ufrie end statens love og forordninger. Thomas Carlyle skriver et sted: "Friheden er en guddommelig ting; men når den bliver frihed til at sulte ihjel, så er den ikke så guddommelig" (..).

Frede Terkelsen taler om den dyrebare frihed som højskolerne nu har, og som lovforlaget efter hans mening vil berøve dem. Ja, lad os se på den frihed, en skoleforstander har, som er ude for en nedgang i elevtallet (..). Han er tilhænger af den rene højskole. Men nu tilbyder der sig en lejlighed til at få knyttet en fagafdeling til. Derved kan måske elevtallet sættes op; og han føler sig tvungen til at oprette den, og – hvad der næsten er værre – at forsvare dens oprettelse. Der kan fortsættes med eksempler. Jeg kan huske en udtalelse af en af vore kendte højskolemænd, som ikke har en stor skole: "Hvor kan dog økonomiske bekymringer forsimple et menneske (..).

Der er dem, der har kunnet klare sig igennem disse bekymringer uden at lade sig friste til at vige fra den linie, de anså for den rette. Men jeg er overbevist om, at faren for at vore højskolefolk skal blive hindret i at udfolde deres kræfter i den åndelige gerning, de føler sig kaldede til, truer langt værre fra de økonomiske bekymringers side end fra statens indgreb. Der er en papir-frihed, og der er en real-frihed. Det nye lovforslag gør nogle indskrænkninger i papirfriheden, men øger til gengæld i betydelig grad real-friheden. Der vil derfor ikke alene blive bedre økonomiske kår under den nye lov, men også større åndelig frihed."²⁵

I samme nummer kom en af modstanderne til orde. Gårdejer Villemoes Eliassen advarede mod at lovforslaget åbnede for statslige overgreb på skolernes frihed:

²⁴ Frede Terkelsen: "Folkehøjskolen på skillevejen", Højskolebladet nr. 7, 1941

²⁵ Lars Bækhøj: "Folkehøjskolen på skillevejen?", Højskolebladet nr. 8/1941

"Tak til forstander Frede Terkelsen. Han udløste vist en følelse, som mangen ven af den gamle højskole sad med efter at have læst Betænkningen med al den megen statens velvilje overfor ungdom og højskole, så man næsten ikke vidste, om man skulle le eller græde (...). Gid højskolen ville sige til staten med én stemme: Tak for velviljen; giv os blot lidt penge til opmuntring, men ellers: pas dit, vi skal nok passe vort! Vi har vor linie; den frie linie for ungdomsarbejde og højskole; det er en prøvet linie, og den danske linie; den agter vi at følge fremdeles" ²⁶

I det næstfølgende nummer blev faren for statstvang fremført af valgmenighedspræst Asger Højmark. Først havde han en solid kritik af det samtidige forslag om tvungen ungdomsskole i byerne, dernæst en generel kritik af forslaget til ny højskolelov.

"Forslaget er nemlig fuldt af nye rettigheder for staten. Den skal bestemme skolens beliggenhed, indirekte anerkende skolens forstander, kan selv oprette skoler, have et tilsynsråd i stedet for en enkelt mand til tilsynsmand for højskoler, og en mængde andre bestemmelser der i praksis let fører højskolen hen imod at blive en halv statsanstalt; jeg synes at Frede Terkelsen har megen ret i det, han skriver derom (...). Jeg synes at det er uhyre naivt som forstander Bækhøj at mene, at vi ikke behøver at frygte overgreb eller frihedsindskrænkninger fra et sådant styre bortset fra, at vi ikke ved, hvor længe vi får lov at beholde det uhæmmet." ²⁷

Frede Terkelsen fortsætter striden med Lars Bækhøj i næste nummer, bl.a. om forståelsen af statsmagten.

"Dersom jeg kunne være bombesikker på, at statsmagten til alle tider ville være viis og retfærdig og en sand ven af en "personlighedspræget åndelig gerning", ville jeg ikke et øjeblik betænke mig på at "afskedige det gamle spørgsmål, der hedder frygt for statens indgreb i borgernes åndelige liv"; men da såvel mine historiske forkundskaber som mine personlige erfaringer, ikke mindst fra de senere år, med stor tydelighed har vist mig det modsatte, har jeg snarere i sinde at ophøje "spøgelset" til at være en af mine skytsengle i en hård tid, uanset økonomiske vanskeligheder. Derfor nærer jeg betænkeligheder ved oprettelsen af statshøjskoler, og jeg har slet ingen tro på, at den slags institutioner skal få større åndelig betydning i et folkeligt arbejde (...). Har folkehøjskolen ikke fortjent den tilid fra samfundets side, at man fuldt ud anerkender dens frihed og selvstændighed? Større tilskud uden øget tilsyn, det ville være en værdig og storslået gave fra det danske samfund til den danske folkehøjskole i anledning af hundredeårsjubilæet!" ²⁸

Frede Terkelsen slutter indlægget af med at beklage, at Bestyrelsen for Høj- og Landbrugsskoler ikke straks efter udgivelsen af Ungdomsudvalgets Betænkning sammenkaldte alle, der arbejder i disse skolars tjeneste, til et fortroligt forhandlingsmøde på Askov eller i Fyns Forsamlingshus. Og han fremhæver, at dette stadig kan nås.

Redaktionen spurgte i samme nummer af højskolebladet Lars Bækhøj, formand for Foreningen, om man ikke burde have afholdt et møde. Bækhøj afviste kritikken med henvisning til, at sagen allerede har været drøftet på en række møder: Først i Rødding i 1937 som optakt til udvalgsarbejdet. Dernæst ved et forhandlingsmøde i Ollerup i 1938, hvor ministeren var til stede. På generalforsamlingen i Odense 1939 blev retningslinjer-

²⁶ Villemoes Eliassen: "Den frie skole", Højskolebladet nr. 8/1941

²⁷ Asger Højmark: "Ungdomsskoleforslaget", Højskolebladet nr. 17/1941

²⁸ Frede Terkelsen: "Skillevejen igen", Højskolebladet nr. 11/1941

ne i udvalgsarbejdet omtalt. Og endelig blev udkastet til lovforslag gennemgået paragraf for paragraf ved mødet i Askov i august 1940. Desuden blev medlemmerne orienteret om forhandlingerne i medlemsbrevene.

Ifølge Bækhøj havde der ikke undervejs været særlige indvendinger, og i det store og hele synes man at være tilfreds med udkastet. Såvel udvalgsmedlemmer som bestyrelsen måtte få det indtryk, at foreningens medlemmer tilsluttede sig forslaget, og et forhandlingsmøde syntes dermed ikke at være påkrævet. Endelig fandt Bækhøj stadig ikke, at der var anledning nok til at indkalde til et møde. Det være sagt medio marts 1941.

Men der blev alligevel holdt møde kort tid efter den 28. april 1941. Allerede i næste nummer af højskolebladet blev der trykt et ændringsforslag ²⁹ underskrevet af en række fremtrædende højskolefolk: Jørgine Abildgaard og Anna Krog, Snoghøj Gymnastikhøjskole. Sune Andresen, Engelsholm Højskole. Holger Kjær, Askov Højskole. Johannes Laursen Vig, Uldum Højskole. Frede Nørgaard, Antvorskov. Frede Terkelsen, Danebod. De foreslog,

- at staten undlader at blande sig i skolernes beliggenhed
- at kravet til årselevtal sænkes fra 15 til 12
- at mulighed for statshøjskoler udgår
- at højskolerådet udgår

De forslag indgik i debatten på Odense-mødet den 28. april 1941, hvor Foreningen for Højskoler og landbrugsskoler havde indbudt til forhandlingsmøde om Ungdomsudvalgets Betænkning vedrørende lovforslag om folkehøjskoler og andre skoler for den voksne ungdom, og de forsamlede højskolefolk vedtog en udtalelse med 88 stemmer for og 2 imod.

"Forstandere og lærere fra folkehøjskoler og landbrugsskoler (..) udtaler vor påskønnelse af, at Undervisningsministeren påtænker at fremsætte lovforslag, der tilsigter at give dansk ungdom større støtte og lettere adgang til at komme på højskole og at give højskolen og da især dens lærere bedre og tryggere arbejdsvilkår.

Vi påskønner ganske særligt, at denne støtte er tænkt ydet uden indgreb i eller blot kontrol med højskolens frie lærervalg, frie forkyndelse og frie valg af fag og arbejdsmåde. Imidlertid er nogle af højskolens arbejdere noget ængstelig for enkelte af Betænkningens mere administrative bestemmelser, idet man frygter, at disse kan give anledning til indgreb fra Centraladministrationens side, hvorved de frie arbejdsvilkår kan begrænses.

Man henstiller derfor til Ministeren, at enkelte punkter underkastes fornyet overvejelse, inden forslaget ophøjes til lov.." ³⁰

I det følgende nummer af Højskolebladet var der et kritisk indlæg fra Holger Kjær og Frede Terkelsen ³¹ om den opsætning, som udtalelsen fik i dagspressen, og hermed indirekte også af den dækning, som højskolebladet gav mødet, hvor det fremstod, som om man i bred enighed nu kunne tilslutte sig Betænkningens hovedlinier.

I adskillige dagblade blev resultatet af skolemødet i Odense meddelt under overskriften: "Højskolen billiger Ungdomsudvalgets Betænkning", men ifølge Terkelsen havde det været mere retvisende at forme overskriften f.eks. således: "Højskolen ønsker højskole-

²⁹ "Ændringsforslag", Højskolebladet nr. 16/1941

³⁰ Udtalelse fra Odense-mødet 28.4.41: Højskolebladet nr. 18/1941

³¹ Holger Kjær og Frede Terkelsen: "Odense-mødet", Højskolebladet nr. 19/1941

lovforslaget overvejet på ny". For det første fordi man på mødet ikke behandlede hele Betænkningen med dens fire lovforslag, men kun højskoleforslaget. Mødet gav således heller ingen støtte til den tvungne ungdomsskole i byerne. For det andet fordi man hverken billigede eller misbilligede forslaget, men derimod opfordrede til fornyet overvejelse af punkter i forslaget, nemlig de paragraffer, der blev omtalt i det ændringsforslag, som blev offentliggjort i Højskolebladet. For det tredje at forsamlingen vedtog at bemyndige et udvalg på 5 medlemmer til at forhandle med Ministeren og eventuelt senere med et rigsdagsudvalg om en indarbejdelse af ændringsforslaget. Til dette udvalg skulle højskoleforeningens bestyrelse udpege de 3 medlemmer og ændringsforslagets underskrivere de 2 medlemmer.

Herefter er der tavshed i højskolebladet om lovforslaget. Udover, at det fremgår fra referatet fra generalforsamlingen,³² at Terkelsen ikke kunne få indvalgt Holger Kjær i bestyrelsen. Fronterne var klare nok. En enig bestyrelse bakkede op om Ungdomsudvalgets Betænkning, hvor 5 af foreningens 7 bestyrelsesmedlemmer havde haft sæde, men oppositionen havde bred opbakning et nok så vigtigt sted, nemlig blandt rigsdagens ordførere på området.

Det viste sig, at oppositionen fik de centrale ankerpunkter igennem ved revideringen af lovforslaget. Ikke i forhold til ministerens forslag til 1. behandling, men kritikken fandt politisk røst under 1. behandlingen og prægede folketingets betænkning efter den 1. behandling. I højskolebladet nr. 14/1941 refereres 1. behandlingen af lovforslaget. Her er det igen påfaldende, at det centrale – bestemmelsen af højskolens formål og opgave - ikke nærmere berøres. Ordlyden er åbenbart helt ukontroversiel, den er så selvfølgelig, at man ikke engang refererer dette. Der er også bred enighed om øget økonomisk støtte. I stedet er det punkterne, der vedrører eventuelt statsindblanding, der er i fokus.

Ifølge referatet talte især Erik Appel fra Venstre, men også Amby fra de Konservative og Gregersen fra Retsforbundet imod, at staten ved undervisningsministeriet skal godkende en nyoprettet skoles beliggenhed. Ministeren svarede, at han gerne gik med til denne ændring, for "Jeg anser den for at være forholdsvis betydningsløs, og hvis man mener, den kan gøre skade, kan vi for min skyld godt lade den forsvinde".

Forslaget om et højskoleråd, hvis 5 medlemmer udpeges af ministeren fik kritiske bemærkninger fra både Appel fra Venstre og Nygaard fra de Radikale, og ministeren sendte det til videre behandling. Forslaget om en statskonsulent, der fører tilsyn, blev kritiseret af Appel og Gregersen, men afvist af ministeren med henvisning til, at det spørgsmål allerede blev vedtaget ved normeringsloven året tidligere.

Forslaget om muligheden for at oprette en egentlig statshøjskole, der på flere måder lå i forlængelse af Grundtvigs syn om Højskolen i Soer, og som var et forsøg på at give samlingen af dansk ungdom i Dansk Ungdoms Samvirke et fælles institutionelt udtryk fik venlige bemærkninger fra Christiansen fra Socialdemokratiet og fra den radikale undervisningsminister. Men de øvrige politikere var skeptiske.

I det reviderede forslag til 2. behandling var flere knaster således trukket ud, såsom muligheden for at oprette statshøjskoler, statens mulighed for at afvise oprettelse af nye skoler med henvisning til deres beliggenhed, det mindste årselevtal blev fastholdt på 12 i

³² Højskolebladet nr. 39/1941

stedet for som foreslået 15, og forslaget om et nyt højskoleråd udpeget af ministeren var også fjernet.

Alt i alt virkede oppositionens kritikpunkter rimelige, og det var vel også baggrunden for, at de vandt gehør blandt politikerne. Men som nævnt blev der ikke udtrykt uenighed eller kritik af forslagets formålsbestemmelser.

1.6 1942-loven, et højdepunkt

Efter at de statsvenlige knaster var fjernet, kunne den nye højskolelov vedtages i bred enighed. Den nye højskolelov blev vedtaget den 4. juli 1942, en dato med stor symbolsk betydning, som Lars Bækholm skrev i Højskolebladet.

”Vi takker Ministeren, der i 4-5 år ihærdigt og tålmodigt har arbejdet med sagen. Vi takker Regeringen, der lod forslaget komme frem til behandling, og vi takker Rigsdagen for lovens gennemførelse. Den 4. juli blev den stadfæstet af Kongen. Den 4. juli: Forenede Staters frihedsdag, menneskerettighedernes dag. Dagen for det store Skamlingsbanke-møde i 1844. Lad dette være et os et varsel om en lykkelig fremtid for den gerning, der øves på folkehøjskoler og landbrugsskoler.”³³

Set fra nutiden virker det overraskende, at der ikke var nogen større debat om forholdet mellem det almene og det faglige sigte. I lovens formålsparagraf opdeler man højskolen i to forskellige skoleformer, folkehøjskolen og faghøjskolen. Denne dobbelthed rummede en symbolværdi, - de rigtige, de ”rene” højskoler er *folkehøjskolerne*, de knap så ”rene” er *faghøjskolerne*.

Tavsheden skyldes måske, at opdelingen ikke fik nogen praktisk betydning. De to skoleformer var underlagt samme tilskuds- og godkendelsesbetingelser. Begge skulle leve op til kravet om, at den almene undervisning skulle fylde mindst halvdelen af undervisningstiden og mindst 24 timer om ugen. Og faghøjskolerne skulle også leve op til, at det almindelige var hovedsigtet, ligesom de ikke måtte give rettighedsgivende undervisning.

For mig at se udgør 1942-loven et højdepunkt i højskolelovens historie. Der er en klarhed og styrke i dens bestemmelse af skoleformens formål og eksistensberettigelse, som vi stadig kan lære af. Identitets- og legitimeringskrise var dengang et fremmedord, man kendte sin særegenhed og opgave. Sigtet er, at folket almindelig sig selv, udfolder folkets fælles dannelse. Skolerne skal som frie skoler formidle deres frit valgte livssyn og idegrundlag. De må og skal forkynde holdninger og værdier. De må ikke henfalde til at være neutrale og blot give undervisning og formidle viden. De skal skabe holdninger og stillingtagen i og ved folket.

Den egentlige betydning af højskolens frihed bliver hermed mere tydelig. Den er en folkelig skole og ikke en folkeskole. Den kan bedrive folkelig oplysning og ikke blot folkeoplysning. Til forskel fra statsskolen, der må være neutral og som skal undlade at forkynde livssyn eller undgå forsøg på holdningsprægning, bør folkehøjskolen ikke være neutral i sin oplysning. Tværtimod skal den bygge på holdninger og skabe sådanne. Højskolen kan skabe samtale og rum for livssyn uden at blive totalitær, fordi den er et led i

³³ Lars Bækholm: ”Den nye lov om folkehøjskoler og landbrugsskoler”, Højskolebladet nr. 30/1942

folkets egen frie samtale. Mens staten ikke kan blande sig i folkets livssyn uden at vende folkesuverænitetetsprincippet på hovedet. Det er folkets vilje, der skal skabe statens love, og ikke omvendt.

1.7 Senere forståelser af 1942-loven

Formålsbestemmelsen i 1942-loven var "almendannende undervisning". I højskolernes nyere historieskrivning er det udtryk blev tolket som en beklagelig udvanding af højskoleideen.

I FFDs *Udredning om folkehøjskolens udvikling og vilkår* fra 1987 tales der om, at den sorte latinskoles ånd havde sneget sig ind i 1942-loven med en gymnasial forståelse af almindannelse. Udtrykket skulle angive en elitær dannelsesforståelse præget af oplysningstidens tanker om at bringe videnskaben ud til folket.

"Almindannelse er egentligt et nationalliberalt begreb fra forrige århundrede, der ikke har ret meget med højskole at gøre; for ikke at sige, at det er i direkte modsætning til højskolens målsætning. (...). Almindannelse rummer en forestilling om en vis sum viden og kultur, som kvalificerer et menneske frem for andre. Højskolen talte om folkelig oplysning og livsoplysning og mente dermed en tilegnelse af folkets sprog, historie og litteratur, som kunne belyse tilværelsen for mennesker i dette bestemte folks sammenhæng. Alligevel var det begrebet almindannelse, der blev anvendt, da højskolen med loven af 1942 første gang fik en formålsbestemmelse, ikke fordi man yndede udtrykket, men fordi det formodedes at være et mere anvendeligt ord i en lovtekst. Ordet fulgte med over i loven af 1970." ³⁴

FFD's udvalg har sikkert ret i, at udtrykket "almendannelse" blev valgt i 1942, fordi det var mere "anvendeligt" overfor den dannede offentlighed. Men modstillingen af almindannelse og livsoplysning er ikke holdbar. For begge må gælde, at man ønsker at danne og kultivere. Forskellen er mere bundet til et bestemt historisk indhold. Idealet om almindannelse har dybe rødder i europæisk idehistorie, og det var i sin selvforståelse universelt, forstået som et ideal for alle civiliserede mennesker, at de blev dannede nok til at kunne opnå myndighed over deres eget liv. Folkesuverænitetetsprincippet bygger i forskellige varianter på ideen om et folk, bestående af frie og myndige, ja almindannede individer, der i frit fællesskab kunne forvalte deres fælles anliggender.

Grundtvig var såmænd også et barn af disse idealer fra 1700-tallet oplysningstid. Det særegne ved ham var, at han gav denne bredere europæiske tradition en særlig historie-filosofisk drejning mod en national-kristen forløsningstanke om danskerne som Guds udvalgte folk og Gyldenårets snarlige komme. Ole Vind har i mange sammenhænge og senest i doktorafhandlingen om Grundtvigs historiefilosofi³⁵ nedbrudt de falske skel

³⁴ Ebbe Lundgaard (red.): "Folkehøjskolen 1970-1990, udvikling og vilkår" (FFD, forår 1991), side 17
Udgivelsen var i hovedtrækkene et optryk af "Udredning om folkehøjskolens udvikling og vilkår 1970-1987", (FFD, marts 1987), der blev udarbejdet af et udvalg bestående af Ove Korsgaard, Gunhild Skovmand Jensen, Mogens Hemmingsen, Jørgen Fastrup og Niels Højlund, der blev formand (alle fra FFDs bestyrelse) samt Grethe Rostbøll, Kjell Rodin, Tove Bloch. Derudover deltog Frederik Christensen, Kjeld Krarup og Ebbe Lundgaard i udvalgsarbejdet. Udredningen blev sammenskrevet af udvalgets formand i tæt samarbejde med foreningens kontor.

³⁵ Ole Vind: "Grundtvigs historiefilosofi", Gyldendal 1999.

mellem Grundtvigs og oplysningstidens historiesyner, og herunder efter min vurdering også den store afstand mellem folkelig oplysning og dannelse.

For mig at se bygger *Udredningens* forståelse på den ene side på en hypostasering af idegrundlaget i højskolebevægelsens første generation såsom Kold og Schrøder, hvor Grundtvigs historiefilosofiske syner dominerede, men de var allerede usamtidige dengang og blev også forladt af de følgende generationer, bl.a. mændene bag Ungdomsudvalgets betænkning, der lagde grunden til 1942-loven. Deres syn var snarere det samtidssorienterede eller humanistiske, men det gjorde dem ikke ringere eller mindre grundtvigske for den sags skyld.

På den anden side gør *Udredningen* sig opgaven for nem, ved at kritisere en forståelse af almindelsen, der ikke var den oprindelige idehistorisk set, men dens forfald til en overklasses eksklusive dannelse, der mere havde præg af salonviden og gode manerer. Ved at indsnævre begrebet til de danske nationalliberales dannelseshorisont, så udelukker de sig fra den frugtbare dialog med den bredere europæiske humanistiske dannelsesstradition. Der er grund til at fremhæve denne forskel, fordi den eksistentielt prægede personlige og folkelige dannelsesopgave er helt central i forståelsen af højskolens sær egenhed til forskel fra de statslige erhvervskompetencegivende institutioners mere instrumentelle uddannelsesopgave.

Denne forståelse af højskolens *dannelsesopgave* kommer klart til udtryk i forarbejdet og bemærkningerne til 1942-loven, og den præger bl.a. et af hovedværkerne i den nyere højskolebevægelsens litteratur: "Højskolen til debat, 1961". Derom senere.

Ove Korsgaard giver heller ikke mange roser til Ungdomsudvalgets betænkning fra 1940 og 1942-loven i "Kampen om Lyset", hvor han skriver.³⁶

"I den første egentlige højskolelov fra 1882 var begrebet *folkehøjskole* ikke blevet defineret. Men i 1942-loven kom der følgende definition. "Folkehøjskolen lægger hovedvægten på den almindeligende undervisning. Den nyhumanistiske indflydelse på formålet med højskolen var umiskendelig."

Ifølge Korsgaard var "Nøgleordet i betænkningen (...) *personlighedsudvikling*. Det var ikke et udtryk, der hørte til højskoletraditionens kernebegreber, men derimod til nyhumanismens." Det er uklart, hvad Korsgaard mener med "den nyhumanistiske indflydelse", men det virker ikke som nogen ros. Men indflydelsen må jo være kommet ind bl.a. via de tunge højskolefolk, der også sad i det ungdomsudvalg, der lavede oplæg til lovforslaget.

Måske tænker Korsgaard på den hovedretning indenfor højskolen efter 1920, han tidligere i bogen kalder de "samtidssorienterede" såsom Uffe Grosen, Johs. Novrup og det første firkløver bag redaktionen af Askovs Højskoles nye tidsskrift *Dansk Udsyn*: J. Th. Arnfred, C.P.O. Christiansen, H. Lund og J. Rosenkjær. En retning, der var optaget af fredssagen, Folkeforbundet og mellemfolkeligt samarbejde. Folk, som den anden hovedfløj efter 1920, der ønskede "den genrejste" højskole, med Aage Møller og Niels Bukh som markante talsmand, kaldte "humanisterne", og som selv fik øgenavnet "mytologerne". Begge retninger fik i øvrigt den lidet rosværdige bestemmelse af Johannes Rosendahl, at de "bar strudsen i deres skjold".³⁷

³⁶ Ove Korsgaard: "Kampen om lyset", Gyldendal 1997, s. 343-345

³⁷ Jens Rosendahl: "Højskolen 1920-45, en polemisk citatmosaik", i "Højskolen til debat" (Gyldendal 1961), s. 126.

Kan være, at der var en nyhumanistisk indflydelse på betænkningens kernebegreber: Arnfred og Grosen var jo med i udvalget, og bemærkningerne til Betænkningens lovfor-slag byggede i høj grad på fremstillingerne hos Ernst J. Borups "Den danske folkehøjsko-le gennem 100 år", Odense 1939.³⁸ Men normalt regnes de og de andre "samtdsorientere-re" da som en del af højskolebevægelsen, så det virker ikke overbevisende, at de ikke skulle have en forståelse for højskoletraditionen og dens kernebegreber. Men de havde selvfølgelig en anden forståelse end "mytologerne", men det bør vel ikke komme dem til skade. Ole Vinds dom over "mytologerne" er i hvert fald ikke positiv.

"Karakteristisk for tidens historiefilosofiske nød i højskolen er det, at Aage Møller som forstander for Rønshoved Højskole fra 1921 slog til lyd for, at man skulle vende tilbage til Grundtvigs eget syn og herunder til den nordiske mytologis billedsprog for at vække fol-keånden på ny. Aage Møller (..) forlangte, at man igen tog Grundtvigs syn på verdenshi-storien som Guds førelse af folkene alvorligt, og herunder ikke mindst Grundtvigs syn på de nordiske myter som det stadigt levende, profetiske vidnesbyrd om Nordens folkeånd – det syn som Schrøder havde måttet opgive efter Begtrups kritik i 1880'erne.

Flere højskolefolk tilsluttede sig dette mytologiske program, hvormed man i en krise-tid søgte tilbage til højskolens store dage i Schrøders første år. Denne mytologiske væk-kelse havde dog hverken rod i noget nysyn eller i nogen ny erfaring, men var båret af en trofast, men noget nostalgisk Grundtvig-læsning, forbundet med afstandtagen fra moder-ne åndsvidenskab og tilslutning til et ortodokst grundtvigsk kristendomssyn. Bevægelsen formåede da heller aldrig at vække liv, men vakte til gengæld megen debat i højskolens egen verden"³⁹

En tredje udgave af 1942-lovens nedgøring finder man i Søren Ehlers oplæg under det 2. møde i Højskoleudvalget, den 7. august 1998.⁴⁰ Referatet er meget kortfattet og kan hermed give et fortegnet billede af Ehlers forståelse. Men ordlyden er følgende:

"Under en gennemgang af de tre højskolelove i 1913, 1942 og 1993 koncentrerede Søren Ehlers sig om to emner: højskolernes specielle form og højskolelovenes formålsformule-ringer. Højskoleformen kan karakteriseres således:

- det er pædagogikken og ikke indholdet, der er i centrum
- det drejer sig om en mundtlig metode, og
- der er ikke noget fag, der er mere højskole end andre.

Vedrørende formålsformuleringerne: I 1942-loven blev der stillet krav til højskoleophol-dets form, idet højskolerne skulle give almindannende undervisning. Efter Søren Ehlers mening betød det, at der i loven ikke var tale om indhold, men om proces og form. I 1993-loven blev der stillet krav til både indhold og form. Loven anvender nemlig formuleringen "folkelig oplysning" og fastslår, at "undervisningen" er af almindannende karakter."

Det må overraske, at det skulle være "pædagogikken og ikke indholdet, der er i centrum" i 1942-loven. For hovedsigtet var som nævnt at sikre "forkyndelse af en ide, og give in-spiration til et livssyn", der kunne belyse "spørgsmål af personlig og samfundsmæssig karakter, som har betydning for et menneskes livsopfattelse og evne til at finde sin plads i tilværelsen". Det må tolkes som meget stærke indholds krav.

³⁸ Se Betænkningen, fodnoten s. 24.

³⁹ Ole Vind: "Grundtvigs historiefilosofi", Gyldendal 1999, s.517

⁴⁰ Informationsbrev vedr. Højskoleudvalgets 2. møde, Internettet aug. 1998

Endvidere hævder Ehlers, at 1942-loven ikke beskrev noget indhold, men kun en pædagogisk form, det indholdsløse "almendannende". Det virker helt fejlagtigt, for i Bemærkningerne til 1942-loven er forkyndelse af livssyn og holdningsdannelse helt afgørende for forståelsen af det almindendannende. Det drejer sig ikke om at lære kritisk stillingtagen og selvstændig tænkning, som det almindendannende er forfaldet til at betyde i nyere gymnasial sammenhæng. Det drejer sig om, at eleverne via mødet med læreren og stoffet får styrket sit livssyn, sine personlige holdninger og dermed sin personlighedsudvikling. Med andre ord om, at eleven møder indhold og holdning, og netop ikke pædagogisk form. Den er ligegyldig, den berøres ikke i loven eller bemærkningerne.

I 1942-loven udtrykkes med flere og mere præcise ord den indholdsmæssige opgave, som stadig om end i mere kort form også udtrykkes i 1993-loven, nemlig: *Oplysning om de folkelige fællesskaber, tolkning af tilværelsen og meningen med livet*. Med sin tolkning har Ehlers på forhånd udelukket sig selv fra at se 1942-lovens afgørende bud på højskolens kerneopgave og særegne placering i uddannelsesbilledet. Det er han ikke ene om. Det virker som om, at dette højdepunkt i højskoletraditionens bestemmelse af højskolens opgaver er glemt, og den er således uden betydning for den aktuelle afklaring. Desværre.

2. Betænkning om folkehøjskolen, 1960

Højskolens stilling i det moderne samfund var til debat på et ekstraordinært forhandlingsmøde i Foreningen for Højskoler og Landbrugsskoler i januar 1954. Indkaldelsen skete med henvisning til en eventuel forestående mindre revision af højskoleloven, som ministeriet havde varslet. På mødet vedtog man at henstille til foreningens bestyrelse, at den skulle foreslå undervisningsministeren at nedsætte en kommission, der kunne undersøge folkehøjskolens stilling og opgave i det moderne samfund.

Baggrunden for henvendelsen og undervisningsministerens positive stillingtagen var, at højskolens placering i forhold til erhvervslivet og til andre former for undervisning og folkeoplysning var undergået store forandringer det seneste årti. Højskolens særlige problem var, at dens elevgrundlag fortrinsvis var unge fra landbruget, og at det havde vist sig vanskeligt at vinde tilslutning fra andre stadig mere talrige befolkningskredse, navnlig de unge arbejdere og funktionærer i byerhvervene.

Denne udvikling havde ikke ført til en nedgang i højskolens samlede elevtal og heller ikke i antallet af folkehøjskoler. Lige siden 20'erne havde konstant ca. 10 pct. af hver "årgang" unge besøgt højskolerne. Men den manglende dialog med en stadig voksende og stadig mere betydningsfuld del af befolkningen varslede ikke godt for højskolens fremtid. Noget måtte der gøres.

2.1 Udvalgets kommissorium og sammensætning

Udvalget vedrørende folkehøjskolen blev nedsat af den radikale undervisningsminister Jørgen Jørgensen den 23. november 1954. Ifølge kommissoriet var det udvalgets opgave

"at undersøge, hvilke behov der foreligger i det moderne samfund for den almenmenkelige og medborgerlige undervisning, som folkehøjskolen kan give, og hvilke hindringer, der gør sig gældende for at imødekomme dette behov i størst mulige omfang. Det forventes, at udvalget herunder navnlig vil belyse folkehøjskolens stilling overfor andre former for voksenopdragelse, fremdrage sådanne forhold i erhvervslivet og på arbejdsmarkedet, som virker hæmmende på adgangen til et højskoleophold."

Udvalget fik følgende sammensætning: Formanden for udvalget blev P. Nyboe Andersen, professor, dr. oec. og tidligere lærer ved Krogerup Højskole. Af fremtrædende medlemmer kan nævnes K. B. Andersen, daværende højskoleforstander, folketingsmand; Sune Andresen, højskoleforstander; J. Th. Arnfred, fhv. højskoleforstander; Morten Bredsdorff, seminarirektor; Jørgen Bøgh, undervisningsinspektør; Aage Damgaard, fabrikant; Erling Dinesen, forbundsformand; Jørgen Jørgensen, undervisningsminister; Arne Lund, direktør; Maria Madsen, formand for Dansk Sygeplejeråd; Johs. Magelund, højskoleforstander; Arne Fog Pedersen, højskoleforstander; Fru E. Torkild-Hansen, undervisningsministeriets kommitterede i skolesager. Roar Skovmand, dr. phil. og Johannes Novrup, højskoleforstander indtrådte begge senere i udvalget. Sekretær for udvalget blev Poul Dam, fuldmægtig i undervisningsministeriet, senere højskoleforstander og folketingsmedlem for SF.

Der var således tale om en meget stærk besætning, der også gav sig tid til at gå i dybden. Først i 1960 afgav udvalget "Betænkning vedrørende folkehøjskolen".¹ Den er på flere måder spændende både i dens kontinuitet og brud i forhold til Ungdomsudvalgets Betænkning fra 1940 og ved en på godt og ondt mere tidstypisk moderne tankegang.

Betænkningen endte dog ikke i et nyt lovarbejde. Tiden var ikke rigtig moden til det. Først ti år senere fik vi den nye højskolelov fra 1970.

2.2 Betænkningens kernebegreber

I Betænkningens 1. kapitel gennemgås hovedtræk af folkehøjskolens udvikling. Interessant nok ser man den danske folkehøjskole som led i en større europæisk oplysnings-tradition, der havde rod i oplysningstiden og de borgerlige revolutioner. Folkehøjskolens opgave må således ses i sammenhæng med folkestyrets udvikling, den er et barn af folkesuverænitetetsprincippets historiske gennemslag.

"Fra slutningen af det attende århundrede opstod der rundt i Europa en stigende interesse for den frivillige folkelige voksen- og ungdomsundervisning. Reformbevægelserne, frihedsrettighedernes proklamering og de nye frie forfatninger, der lagde den lovgivende magt hos folkevalgte forsamlinger, var alt sammen udtryk for den betydning, som stadig større kredse i samfundet tillagde hver enkelt borger (...). Det behov, som voksede, efterhånden som udviklingen gav det enkelte menneske større og større betydning som samfundsborger, er blevet imødekommet på mange forskellige måder; én af de løsninger, der har opnået internationalt ry, er den danske folkehøjskole"²

Når en virksomhed herunder en skoleform skal afklare sit idegrundlag er det første og afgørende spørgsmål: Hvilket behov i samfundet kan og vil vi dække? Uden samfundsmæssigt behov ingen eksistensberettigelse. Kerneydelsen kan ikke bestemmes, og man ender i identitetskriser og legitimeringsproblemer.

Men her er der en klar tolkning af det samfundsmæssige behov, nemlig de enkelte menneskers stigende betydning som medborgere, som partshavere i folkesuveræniteten. Højskolens kerneydelse er således at "kvalificere" mennesker til at påtage sig denne historisk nye myndighed, som samfundets suveræn, som dem, der skal sætte mål og bestemme mening for de fælles anliggender. Kerneydelsen er altså hverken den nationale dannelse, eller den kristne dannelse, men den almenmenneskelige og statsborgerlige dannelse, kort sagt personlighedens almindelse som myndighedens forudsætning. Det fremgår også af fortsættelsen:

"Denne skoleforms ejendommelige indsats består i, at den har formået at samle voksne elever til et flere måneders frivilligt skoleophold med almenmenneskelig oplysning og udvikling af personligheden som formål, ikke bare faglig dygtiggørelsen eller eksamen."³

Bemærk at udvalget uden tvivlrådighed benytter begreber som "almentdannende og medborgerlig undervisning" og "almenmenneskelig oplysning og udviklingen af personligheden". Deres sprogbrug er i forlængelse af den begrebsverden, der prægede Ung-

¹ "Betænkning vedrørende folkehøjskolen" afgivet af det af Undervisningsministeriet den 23. november 1954 nedsatte udvalg (Betænkning 261, 1960)

² Op. cit., s. 7

³ Op. cit., s. 7

domsudvalgets Betænkning fra 1940 og 1942-loven og dens bemærkninger (dog er begreber som livssyn og forkyndelse gledet ud), og de mener samtidig, at disse udtryk er i fuld overensstemmelse med Grundtvig og højskoletraditionen. Ja, de mener, at de bruger traditionens kerneord.

"Ophavsmanden til denne skoleform er N.F.S. Grundtvig (..). om folkehøjskolens formål har han udtalt, at målet ikke er eksamen og levebrød, men dannelse og oplysning (..) herunder navnlig samfundsfølelse og kundskaber om samfundet samt evne til at udtrykke sig naturligt på modersmålet. Dette formål skulle opnås gennem frivillig undervisning – navnlig i form af mundtlige foredrag og samtaler – af den voksne ungdom i almindendende fag, der var egnede til at udvikle elevernes personlighed; en særlig fremtrædende plads tilkom historie og dansk litteratur." ⁴

"Almindendannelse" er nøgleordet. Det viser sig også senere i *Betænkningen*, hvor man belyser forskellen mellem folkehøjskolerne og faghøjskolerne, som blev adskilt i 1942-loven. Ifølge Betænkningen kan formålet med de egentlige højskoler, dvs. *folkehøjskolerne*, hvor de almene fag dominerer til forskel fra *faghøjskolerne*, bestemmes ved, at her

"omfatter undervisningen i overvejende grad alment menneskelige spørgsmål af kulturel og samfundsmæssig karakter. Formålet er at udbygge elevernes forståelse af den verden, der omgiver dem, og at vække dem til personlig stillingtagen til livets og samfundets problemer. Hovedformålet for skolens virke er således hverken at give neutral oplysning eller at agitere for bestemte anskuelser, men derimod at fremme en afklarings- og modningsproces hos eleverne gennem disses møde med alment menneskelige spørgsmål gennem lærerkræfter, som søger at tage selvstændig og personlig stilling til disse spørgsmål."

⁵

Udtryk som "livssyn" og "forkyndelse" er gledet ud. Nu drejer det sig om at lære de unge at tage kritisk stilling, at lære dem "at tage en selvstændig og personlig stilling". Det moderne værdisammenbrud er begyndt at spille ind, og hermed får en dannelse, der gør krav på almenhed – almindendannelse – også stigende problemer. I løbet af 60'erne møder begrebet en stigende afvisning fra de "dannedes" side, og ungdomsoprøret trængte det helt ud. Begrebet overlevede godt nok i højskoleloven fra 1970, men i kraftig udvandet form, og pudsigt nok blev det presset ud fra 1993-loven, samtidig med at almindendannelsen igen fik en renæssance andre steder i uddannelsessystemet og kulturdebatten.

Betænkningens styrke er dens overraskende modernitet. Den taler nærmest postmoderne i sin tidsdiagnose.

"Den selvstændiggørelse, som altid har været karakteristisk for ungdomsårene, bliver i vore dage ofte et spring ud i det ukendte, mens den før i tiden – navnlig indenfor bondestanden – var en fortsat vækst i en i det store og hele velkendt og velforstået verden, hvor de nye roller, der skulle overtages i årenes løb, var kendt på forhånd.

Når den voksne tilværelse i vore dage ikke i tilstrækkelig grad lader sig forberede i barneårene (..). beror (..) det på det moderne samfunds udviklingshastighed. Mens de forhold, som børnene før i tiden skulle forberedes på, stort set var de samme, som havde mødt deres forældre og lærere, da disse var børn og unge, og den ældre generation derfor kunne vejlede den yngre ud fra sine egne erfaringer, har udviklingen i vore dage løsnet

⁴ Op. cit., s. 7

⁵ Op. cit., s. 19

dette bånd mellem generationerne. De unge må nu finde sig til rette i en verden, der hvad angår bl.a. teknik, arbejdsorganisation og samlivsformer og -normer, er forskellig fra den, som den ældre generation voksede op i.”⁶

Det kulturelle opbrud svækker båndene mellem mennesker og skaber grundlag for rodløshed og ensomhed. Det nye mediebillede skaber uoverskuelighed.

”Det moderne samfund er således i stigende grad præget af mange, men svage kontakter mellem mennesker (...), navnlig for den yngre generations vedkommende vil båndene til de nærmeste være løsnet, mens man har fået forbindelse med et stort antal mere eller mindre tilfældige bekendte (...) De forskelligartede påvirkninger skyldes ikke alene, at man møder så mange forskellige enkeltpersoner, men også – måske med endnu større virkning – at man modtager et uoverskueligt antal helt anonyme påvirkninger gennem presse, radio, fjernsyn og reklame.”⁷

De store samfundsforandringer skaber et kulturelt opbrud, der betyder, ”at det selvfølgelig givne nu næsten er forsvundet”. Værdier og normer er i opbrud, og det skaber usikkerhed og orienteringsproblemer for de enkelte.

”Hvor man tidligere levede i en verden af temmelig faste normer, der føltes som givne i en sådan grad, at der ikke opstod tilpasningsproblemer, og at man kun sjældent havde anledning til at betvivle det rimelige i sin egen placering, er det selvfølgelig givne nu næsten forsvundet. Livet fremtræder for vor tids mennesker som en kæde af valg, der vel ikke er fuldstændig frie, men dog væsentligt mere åbne, end man før kendte det. Samtidig med, at der således er givet den enkelte muligheder for større personlig udfoldelse end før i tiden, vil mange føle sig knuget af ansvaret og enten leve i stadig usikkerhed eller flygte ind i en farveløs konformitet med omgivelserne og disse anskuelser.”⁸

De moderne livsbetingelser giver nye udfordringer for de unges dannelse eller personlige modning. Det må ske på en ny tids vilkår, og det stiller også nye krav til højskolens dannelsesindsats. Den må styrke

”selve evnen til at sortere det, der modtages på denne måde, af det store flertal må udvikles på egen hånd, og at denne skabelse af en kritisk vurderende sans er en meget vanskelig proces.”⁹

Højskolens opgave bliver her bestemt som evnen til ”at skabe en kritisk vurderende sans”, så eleverne får styrket evne til at orientere sig i verden. Det er orienteringsevnen, der nu er ved at erstatte livssynet som kerneydelse.

Men at kunne orientere sig i verden, er ikke det samme som at have et personligt livssyn, at have en forståelse og holdning til sin omverden, en fast identitet, der præger ens værdisætning og handlinger. Den almene dannelse er under udvanding til kritisk fornuft.

⁶ Op. cit., s. 16-17

⁷ Op. cit., s. 17

⁸ Op. cit., s. 17

⁹ Op. cit., s. 17

2.3 Det faglige og det almene

Spørgsmålet om det almene sigte kontra den faglige dygtiggørelse er centralt placeret i betænkningen. I forhold til 1942-loven er der sket en glidning mod en dobbelt legitimering. Man fremhæver stadig det almene sigte, men nævner sideløbende også højskolens faglige erhvervsrettede nytte. Man er bevidst om, at det generelle uddannelsesniveau øges, især de kompetencegivende uddannelser er i vækst, og man er i tvivl om, hvorvidt der er brug for højskolen, hvis den ikke samtidig kan begrunde sin nytte i instrumentel forstand.

I det hele taget er der en overraskende lighed med de argumenter og diskurser, som har præget højskolen op gennem 90'erne i dens søgen efter legitimitet. Der er en dobbelthed eller snarere indre modsigelse i *Betænkningen*, hvor den på den ene side søger at tage afstand fra det faglige sigte, men på den anden side alligevel argumenterer for, at højskolen også er nyttig.

Faren er, at hovederindet fortøner sig, jo mere man betoner de faglige sideeffekter. I stedet for at fastholde kerneydelsen som hovedargument udvikler den erhvervsrettede nytte sig til den bærende argumentation, og den egentlige opgave står stadig svagere både i profileringen udadtil og i selvforståelsen indadtil. Det starter fint med, at udvalget fremhæver det særegne ved i en periode at samle sig "helt eller overvejende om de almenmenneskelige spørgsmål". Højskolen får bestemt sin helt særegne placering i uddannelsesbilledet:

"Det er udvalgets opfattelse, at der ikke er noget modsætningsforhold mellem faglig undervisning og almen oplysning. Man støtter uden tvivl den faglige del af uddannelsen ved at udvide elevernes faglige horisont. I nogen grad kan dette gøres ved at indflette undervisning af almen karakter i de faglige skolars timeplan. Udvalget finder imidlertid ikke, at de unges behov for almen oplysning kan dækkes på denne måde. Der vil være brug for, at man i en kortere eller længere periode af ungdomstiden samler sig helt eller overvejende om de almen-menneskelige spørgsmål, og det er denne mulighed, som folkehøjskolen ene af alle skoleformer tilbyder unge fra 18-års alderen." ¹⁰

Optakten indeholder også en bredere kritik af nytte-synspunktet:

"Mange vil anse behovet for den faglige erhvervsorienterede undervisning for det væsentligste for ungdommen. I en vis forstand er det centrale ved ungdomsårene netop, at de udgør overgangen fra barn til fuldt medarbejdende erhvervsperson. Faglig oplæring af den ene eller anden art er derfor en nødvendighed for den unge, der vil finde en plads i tilværelsen. Man kan imidlertid med nogen ret spørge, om der ikke ofte har været taget for ensidigt hensyn til den faglige oplæring (...) at den unges personlige udvikling og almene dannelse er blevet skudt til side" ¹¹

Man er bevidst om, at fagligheden kan tiltrække elever, samt være en gevinst i den indbyrdes konkurrence mellem højskolerne. Men den faglige erhvervsrettede undervisning må ikke blive hovedsigtet.

"I vore dage er der et stort antal højskoler, hvor et bestemt fag eller en enkelt faggruppe optager en særlig plads på timeplanen. Det er tænkeligt at sådanne skoler navnlig søges af

¹⁰ Op. cit., s. 40

¹¹ Op. cit., s. 16

hensyn til denne fagundervisning, uanset at skolen selv måske lægger afgørende vægt på den alment menneskelige påvirkning (..) Man ønsker imidlertid stærkt (dvs. udvalget, hv) at understrege, at der fortsat vil være brug for at drive højskolevirksomhed uden forbindelse med en faglig erhvervsbetonet undervisning. Skal et højskolekursus af relativt få måneders varighed kunne yde væsentlige bidrag til den enkeltes personlige udvikling, må elevernes kræfter og interesser ikke i urimelig grad belastet af erhvervsbetonede fag.”¹²

Man er vidende om, at ikke kun erhvervslivet, men også de unge og deres forældre selv vægter den erhvervsrettede undervisning højere end den brødløse almene undervisning.

”Der vil normalt være en væsentlig forskel mellem en erhvervsuddannelse og en almen undervisning i den henseende, at de unge selv og deres forældre vil være mere interesserede i at bringe ofre af hensyn til erhvervsuddannelsen, som danner grundlag for de fremtidige indtjeningsmuligheder (..) Denne vægtning af det økonomisk nyttige viser sig også ved (..) at man fra alle sider anser det for en samfundsopgave at yde betydelig økonomisk støtte til næsten alle former for erhvervsuddannelse.”

Den samme interesse er ikke desværre tildelt den almene undervisning fra samfundets side.

”Hvad den almene undervisning angår, må det på forhånd ventes, at der er endnu større forskel på den samfundsmæssige interesse heri og hjemmenes og ungdommens villighed til at bringe økonomiske ofre for at gennemgå en skole, der ikke direkte medfører øgede erhvervsmuligheder. det har da også i al den tid, hvor offentlig støtte har været ydet til højskoleophold, været en hovedmotivering for denne støtte, at eleverne ikke kunne forvente at opnå økonomisk fordel senere i livet til kompensation for deres omkostninger ved et højskoleophold.”¹³

”Udviklingen rejser det problem, om en rent almenmenneskelig undervisning har fornøden tiltrækningskraft på de unge i en tid, hvor de faglige krav stadig skærpes, og meget andet kæmper om de unges tid og penge.”¹⁴

Højskolens mangel på umiddelbar nytte - men desto større middelbar nytte for den enkelte og samfundet – betyder, at den almene undervisning har behov for ekstra økonomisk støtte for at sikre efterspørgslen. For

”der er efter udvalgets mening ingen tvivl om, at det er af den største betydning såvel for de enkelte mennesker, som for vort folkestyre og for livskraften i de mange fællesskaber, der bærer dette, at det størst mulige antal unge får lejlighed til gennem et sådant højskoleophold at finde sig selv og opnå viden om og forståelse af den verden, de skal øve deres gerning i”¹⁵

Derfor må

”Den offentlige støtte til skolernes drift og til eleverne også fremover bygge på den grundbetragtning, at den almene undervisning ikke er mindre betydningsfuld for samfundet og for den enkelte, end den erhvervsmæssige uddannelse er det.”¹⁶

¹² Op. cit., s. 18

¹³ Op. cit., s. 18

¹⁴ Op. cit., s. 22

¹⁵ Op. cit., s. 19

¹⁶ Op. cit., s. 19

Men hovedsigtet er ved at fortone sig som begrundelse. Selvom det almene sigte har en egenverdi af største betydning for den enkelte og samfundet, og derfor burde begunstiges af det offentlige, så begynder den erhvervsrettede sideeffekt nu også at blive et selvstændigt salgsargument. I første omgang begrundes højskolens fordele for erhvervslivet ikke med det snævert faglige, men med en af de bløde kvalifikationer: en øget evne til samarbejde, som det moderne erhvervsliv i stigende grad efterspørger.

"Endelig må man understrege et meget væsentligt uddannelsesbehov, som hidtil ikke har været tilgodeset i tilstrækkelig grad – behovet for at få udviklet evnen til samarbejde. Det moderne samfund bygger i højere grad end noget tidligere inden for vor kulturkreds på samarbejde mellem selvstændige mennesker (...). Tendensen går bort fra opdelingen overordnede-underordnede med dens gamle byde- og lydeforhold og hen mod en situation, hvor alle er medarbejdere med hver sin selvstændige plads og funktion (...).

Det er derfor nødvendigt, at ungdomsopdragelsen tager disse spørgsmål op til behandling med det ganske bevidste formål at lære de unge samarbejdets vanskelige kunst(...). Dette er nødvendigt også af hensyn til det politiske folkestyre. Dette bygger på, at de enkelte borgere i samfundet er frie og selvstændigt tænkende mennesker, som har forstået samarbejdets nødvendighed, når det gælder løsningen af de samfundsmæssige problemer (det er) en naturlig og vigtig opgave for højskolerne at give almen oplysning, hvori også det folkestyrede samfunds problemer indtager en vigtig plads (...). Højskolens undervisning kan på den måde få betydning for de unges fremtidige indsats både i arbejdslivet og i samfundslivet i øvrigt ved at styrke deres evne og vilje til at indgå i et frugtbart samarbejde med andre." ¹⁷

Argumentationen minder meget om den aktuelle argumentation for højskolens bidrag til de "personlige kvalifikationer", som det postindustrielle videnssamfund nu som en nyhed skulle efterspørge på tærsklen til det nye årtusinde.

Men de kvalifikationer var også relevante for snart 50 år siden for datidens højskolefolk. Egentlig kunne man spørge, om der nogen sinde har eksisteret et samfund, hvor evne til samarbejde og samtale ikke har været vigtig. De kooperative og kommunikative evner var vigtige i jæger- og samlersamfundet, de var det om noget i bondesamfundets oprindelige landsbyfællesskab, og de var det som også i industrisamfundet bortset fra helt ekstreme arbejdsopgaver ved samlebandet.

Er nyheden om de "personlige kvalifikationer" ikke stærkt overdrevne, når det kommer til stykket. Kommer de ikke af selv ved en nogenlunde almindelig opvækst også i vor tid. Ud over at folkehøjskolen vil miste sit sigte og svinge sin tradition ved at bygge på de "bløde kvalifikationer" som kerneydelsen, så kan hverken at højskolen eller nogen anden skoleform bygge sin eksistensberettigelse på så tyndt et grundlag. Men det forsøgte 1954-udvalget delvis at gøre. Bl.a. drøftede man ønskeligheden af og mulighederne for

"at indbygge et højskolekursus som et naturligt led i uddannelsen på en række uddannelsesområder, hvor højskolen endnu ikke synes at have vundet indpas, men hvor et højskoleophold kunne tænkes at være af værdi (...). Endvidere har udvalgets sekretariat tilsendt redaktionen af erhvervs-kartoteket udkast til kartotekskort vedrørende højskolen" ¹⁸

¹⁷ Op. cit., s. 19

¹⁸ Op. cit., s. 19

Dette bilag er interessant, fordi appellen til "erhvervskartoteket" om højskolens "bløde" nytte præger udvalgets udkast til "kartotekskort": Det lyder i uddrag således:

"Den almindeligende undervisning på højskolerne sigter først og fremmest mod den enkelte elevs personlige udvikling og får derved også væsentlig betydning for den pågældendes erhvervs- og uddannelsesmæssige muligheder (...). Den erhvervs- og uddannelsesmæssige betydning af et højskoleophold hviler navnlig på følgende forhold:

- en del unge har brug for at supplere og opfriske de kundskaber, der er erhvervet i børneskolen.
- andre unge kan have vanskeligt ved at bestemme sig for erhverv eller uddannelse, og den personlige udvikling i højskoletiden kan være med til at forberede dem til det endelige valg.
- den større modenhed, som ofte opnås i løbet af og måske som en følge af højskoleopholdet, kan medføre (...), at man har lettere ved at finde sig til rette i samarbejdet på en arbejdsplads." ¹⁹

Højskolen kan således i moderne terminologi styrke eller genopfriske "de almene kvalifikationer" (basale kundskaber og færdigheder) og især styrke de vigtige "personlige kvalifikationer" (omstillingsevne, samarbejdsevne), men oven i købet viser det sig også, at højskolen direkte kan tilbyde formel faglig kvalificering gennem rettighedsgivende undervisning:

"Således er der, hvad angår læreruddannelsen, åbnet mulighed for, at unge, der har gennemført to højskoleophold på hver mindst fem måneder (...) kan optages på seminarierne efter en mindre omfattende optagelsesprøve (...). For at kunne optages på børnehavese-minarium skal eleven bl.a. have gennemgået en almindelig uddannelse, der ligger ud over den almindelige folkeskoleuddannelse, såsom gennemgang af et fem måneders kursus på en folkehøjskole. Også ved optagelsen på skolen for beskæftigelsesterapeuter, den sociale skole og jordmoderskolen lægges der vægt på, om ansøgere, der ikke har realeksamener eller højere eksamen, har gennemgået et højskolekursus.

Fagafdelinger, der ikke direkte forbereder til noget erhverv, men hvor den faglige undervisning indgår som et led i den almindeligende, findes på en række højskoler. Der er således landbrugsundervisning i større eller mindre omfang på et stort antal skoler, undervisning i husgerning og håndarbejde m.m. for de kvindelige elever (...) og forskoleundervisning til sygeplejeuddannelsen på en række særlige højskoler (...). Desuden er der lejlighed til at få specialundervisning for fiskere, handelsmedhjælpere, håndværkere og enkelte andre grupper på visse højskoler. det må også nævnes, at et antal højskoler uddanner delingsførere til ledelse af foreningsgymnastik o.l." ²⁰

Når man læser "udkastet til kort til erhvervskartoteket" kan man nemt overse, at folkehøjskolens sigte er den "folkelige oplysning". Det er ikke den kerneydelse, man søger at profilere sig på, men den erhvervsrettede nytte.

Med en sådan eksistensberettigelse lever højskolen til stadighed på lånt tid. Den kan hen ad vejen finde nicher, som det formelle uddannelsessystem endnu ikke har udfyldt, men det er en stakket frist. Alle de her nævnte faglige rettighedsgivende muligheder blev lukket de følgende årtier. Op til lovrevisionen i 1970 søgte man igen at lægge billet ind

¹⁹ Op. cit., s. 62, bilag 14

²⁰ Op. cit., s. 62, bilag 14

på hf-undervisningen, som man havde haft fingre i under opstartsfasen, men den gled snart over til gymnasierne og de nye VUC-centre. Senere har man kunnet tilbyde meritgivning under kvote 2 til hovedparten af de videregående uddannelser, men den mulighed er nu også ved at svinde ind med den friere adgang til de videregående uddannelser, og sådan kan vi blive ved.

Det virker, som om udvalget ikke rigtig troede på, at højskolens kerneydelse havde en samfundsmæssig vigtighed og nødvendighed, som man kunne satse på. I stedet prøvede man at fremhæve sider ved skoleformen, den har fælles med det øvrige uddannelsessystem. Men det virker ikke overbevisende. Måske var det også grunden til, at *Betænkningen* aldrig blev omsat i lovgivning. Folketinget ville i denne fase af velfærdsstatens udbygning hellere bruge kræfter på at udbygge det formelle uddannelsessystem, end at åbne op for, at højskolen kunne få placeret sig indenfor dette. Det ville hverken styrke de erhvervsrettede uddannelser, eller sikre landet en ordentlig folkehøjskole. Måske var politikerne de mest fremsynede.

Desværre er der noget, der tyder på, at højskolen nu igen vil gentage de gamle fejltagelser, og bruge kræfter på at blive en del af det formelt kompetencegivende videreuddannelsessystem for voksne. Måske kan man sætte sig på to stole, men den oplagte fare er, at bukserne revner og højskolen ender på gulvet.

3. Højskolen til debat, 1961

Betænkningen fra 1960 havde en indre splittelse. På den ene side søgte den at fastholde det almene sigte i forlængelse af 1942-lovens ånd og formål, dog med en opgivelse af "livssyn og forkyndelse". På den anden side søgte den også at finde legitimering ved at fremhæve nytteaspektet, fagligheden og de bløde værdiers betydning.

Den splittelse var klassikeren "Højskolen til debat" fra 1961 ikke plaget af. Den havde så at sige kun blik for det almene. Det var dens styrke, at den så kraftfuldt kredsede om det ideale, om højskolens ånd og særegenhed. Højskolesynet debatteres med en stadig forholden sig til traditionen, og der er så godt som ingen debat om højskolens praksis. Der er ingen omtale af konkrete højskoler, eleverne, lærerne, økonomi og lovgivning.

I antologien "Midt i Højskolen" fra 1991, der var redigeret af Else-Marie Boyhus, skrev Ove Korsgaard den indledende oversigtsartikel med titlen "Højskolen til debat", der angav referencen. Korsgaard skriver:

"Højskolen til debat udkom i 1961. Den blev redigeret af Johannes Rosendahl og rummer bidrag af Richard Andersen, Jørgen Bukdahl, Knud Hansen, K. E. Løgstrup, Johannes Nielsen, Kaj Thaning og Ole Wivel. De to sidste samt bogens redaktør bidrager med hver to artikler.

De fleste artikler udspringer af de såkaldte Asperup-møder, der gennem en længere årrække blev afholdt i Båring Præstegård hos Kaj Thaning med deltagelse af Ole Wivel, K. E. Løgstrup, Knud Hansen, Johs. Rosendahl m.fl. De to ældste artikler er fra 1947. Disse møder har haft uhyre stor, næsten mytologisk betydning for det højskolesyn, der materialiserede sig i oprettelsen af Båring Højskole i 1959, og som dominerede efterkrigstidens højskole – frem til 1968".¹

I det følgende uddrages de centrale passager, hvor bidragsyderne giver deres bud på højskolens karakter. Trods de indbyrdes forskelle tegner der sig en forståelsesramme af højskolens særpræg og opgave, der er i forlængelse af forståelsen i 1942-lovens bemærkninger.

Richard Andersen – højskolens klassiske kritikere

I artiklen "Højskolens klassiske kritikere, Morten Pontoppidan, Valdemar Brücker, Jakob Knudsen" af Richard Andersen, belyses bl.a. Jakob Knudsens holdning.

"På en mærkelig måde er Jakob Knudsen, der ofte virker som den konsekvente individualist, stærkt bundet af menneskelige fællesskaber. Et menneske lever for ham kun i sammenhænge. Privattilværelsen er fortvivlelse. Et privatmenneske søger at berige sit liv ved at have en eller anden interesse, og det kan være tilfældigt, om det bliver en frimærkesamling eller den sønderjyske sag.

Men højskolen skal ikke gøre eleverne interesserede i problemer eller "sager". Den skal gøre tilværelsen levende for dem, så de ser, at de hører hjemme i en historisk sammenhæng, som er en levende realitet (...). Myndigt vender han sig mod den udvej at gøre kundskabsmeddelelsen til det væsentlige. Det er latterligt at mene, at man på nogle få måneder kan give en forsvarlig saglig oplysning. Hertil behøves års systematisk under-

¹ Ove Korsgaard "Højskolen til debat" fra bogen "Midt i Højskolen", redigeret af Else-Marie Boyhus (Gyldendal 1991) p. 11.

visning. Og skoler med sagligt sigte er der ingen mangel på. Højskolen har en anden opgave: den skal lade eleverne møde en personlig stillingtagen.”²

For Jakob Knudsen og hermed også Richard Andersen er det højskolens særkende, at eleverne møder den personlige stillingtagen.

Kaj Thaning – Grundtvig og den danske folkehøjskole

I artiklen ”Grundtvig og den danske folkehøjskole” giver Kaj Thaning med Grundtvig som reference også sin tolkning af højskolens kerneopgave.³

”Kravet til højskolemanden går slet og ret ud på det, at han er fanget ind af det levende foreliggende liv, at hans sind er personligt berørt deraf, at han er ”engageret” for at bruge et moderne udtryk. Er han det, så har han ”ånd”, og Grundtvig vil ”holde skole med ham”, som han siger”.

Kaj Thaning søgte om nogen at sætte skel mellem det religiøse og verdslige, og fastholde højskolens virke på det timeliges virkelighed. For ham var Grundtvigs sentens fra 1832 ”menneske først – og kristen så” helt afgørende.

For Thaning er den af Kold inspirerede tanke om vækkelse, forkyndelse slet og ret mørkemandstale, hans modstandere er Jørgen Bukdahl, Jens Engberg for ikke at nævne Aage Møller. Højskolelærerens tid som profet og patriarkalsk autoritet er forbi. Men der er en fare for at gå i den anden grøft, hvor læreren og skolen har opgivet at have en holdning, at have noget på hjerte og hjerne og noget at spille tilbage til eleven, et livssyn at møde eleverne med. Thaning viser sit syn på opgavens karakter i en kritisk belysning af Johs. Novrups syn på ”vekselvirkningen” mellem lærer og elev.⁴

”For mig at se gør Novrup forholdet mellem lærer og elev til et ”sjæleligt” møde i modsætning til, hvad man kunne kalde et ”sagligt” møde, som hos Grundtvig. Man forstår kampen mod den gamle autoritære læreropfattelse i Novrups ord om de to lærertyper: ”Mens den gamle lærer skulle have noget at give, skal den nye give sig selv. alt det han er, hinsides det han ved eller tror”. Videre siger han: ”Som en blind eller tom står man overfor det næste nu. Man må styrte sig ud på de 1000 favne vand, uden garantier, og erfare, om tilværelsen kan bære (...). Den gode lærer må blive tom for begreber, tom for formuleret vilje, om man skal kunne [hengive sig]. Man må kunne blive så tom, at den anden kan fylde én og give én kraft, evne og vilje til det(...)”.

Men selvom også Grundtvig har front mod den herskersyge eller døde pædagogik, så ville han sikkert her sige: dette er misforstået, her mangler noget. Her mangler selve det, vi samles om. Her mangler sagen. Det var på Grundtvigs folkelige højskole først og fremmest fædrelandet, det danske, ”folkets livsfylde”, som han en enkelt gang siger det, ”folkeåndens tale”, for at bruge hans egne udtryk. Men altså – selvom man ville udtrykke højskolens sag anderledes i dag, så må der være en sag, og uden den er mødet mellem lærer og elev kun sjæleri (...) Sagen er for Grundtvig ikke diverse ”sager”, men livet, menneskelivet, folkelivet og alle de spørgsmål, det rejser, det kald det rummer..”

Thaning tilslutter sig Novrups front mod den falske, afsluttede, autoritære tingenes eller tankernes orden. Men

² Richard Andersen: ”Højskolens klassiske kritikere” i ”Højskolen til debat” (Gyldendal 1961), p. 33-34

³ Kaj Thaning: ”Grundtvig og den danske folkehøjskole”, fra ”Højskolen til debat” (Gyldendal 1961), p. 49-50

⁴ Thaning refererer til Johannes Novrups skrift ”Erasmus og Jakob – omkring Folkehøjskolen”, (1952)

"overfor Novrups ufyldstgørende alternativ – læreren "skal ikke på åndelig kapitalistisk vis have noget at give, men skal give sig selv" – må man sige: Jamen, der er noget, der skal gives. Der er her ikke tale om "højskolekapitalisme", om at "have" det, der skal gives, men om en bestemmende tredje faktor i samspillet mellem lærer og elev. Det er den skjulte forudsætning for enhver af samtalerne."

Ifølge Thaning var det ikke samtalen i sig selv mellem dig og mig, der var Grundtvigs anliggende, men at der blev samtalet om noget, at der er noget tredje, en sag, som den levende samtale samles om. At det

"er en bestemt sag, der begrunder, at der må holdes højskole, det træder tilbage hos Novrup - at højskole altså først og fremmest betyder det, at der er nogle mennesker, der virkelig har noget på hjerte".

Mere moderne udtrykt, at skolen eller dens lærere har et værdigrundlag og en holdning, og at de hermed har karakter og format til at kunne tage stilling til menneske- og samfundslivet. Her kan tilføjes, at den sag ikke kan være fagligheden. Læreren og eleven vekselvirker ikke om fagligheden, for læreren underviser ikke i fag, men med fag – faget er et middel til at belyse den sag, det menneskelige eller idemæssige anliggende, som læreren brænder for og er drevet af.

Jørgen Bukdahl – Højskolen før 1920

I artiklen "Højskolen i skiftende tider" belyser Jørgen Bukdahl den klassiske højskole i tiden før 1920, hvor Grundtvigs verdenshistoriske syner og den nordiske mytologi var bærende livssyn, og det er også den skole, han føler sig mest beslægtet med. Men i artiklens afsluttende afsnit berører Bukdahl også den mere aktuelle højskole:

"Det er her ikke min opgave at diskutere højskolen fra 1920 – 1960; den har udført et såre dygtigt arbejde og står anerkendt fra alle sider og har beholdt sit særpræg af fri uafhængig skole, hvor man i den sidste højskolebetænkning (fra 1960,hjv) også mener, at personlighedsudviklingen – uden nærmere definition – er det vigtigste."

Kort sagt tilslutter Bukdahl sig, at "personlighedsudviklingen" er højskolens vigtigste opgave, men han er ikke tilfreds med, at dette begreb ikke er forsøgt nærmere defineret. En sådan forsøgsvis definition afslutter han artiklen med:

"Kort: vækkelsen og forkyndelsen har med, hvad Bredsdorff kalder åndsliv at gøre: valget, holdningen, ansvaret, eksistensens forhold til sig selv og derefter dens medmenneskelige forpligtigelser, dens forhold til næsten, hvor så alle de kulturelle, sociale og politiske problemer bliver afgørende. Her er vi kommet bag ved det mangetydige ord: personlighed, der først kan få profil og myndighed ved at forbindes med det menneskesyn, der fastholdes og udtrykkes i karakter, og hvis patos just er, at intet er stukket under stolen i kampen for eksistensens gyldiggørelse."

Johannes Rosendahl – de bar strudsen i deres skjold

Johannes Rosendahl indleder artiklen "Højskolen 1920-45"⁵ med en kort definition af højskolens hovedopgave og særpræg:

⁵ Johannes Rosendahl: "Højskolen 1920-45, en polemisk citatmosaik" fra "Højskolen til debat" (Gyldendal 1961), p. 126 – renskrift af foredrag ved Asperup-mødet 1947.

"En højskole er en skole, der ifølge sit program søger at orientere sine elever om tilværelsens vilkår – ikke blot objektivt, men i forlængelse heraf også ud fra et livssyn. Det er orienteringen ud fra et livssyn, der særpræger højskolen."

Artiklens tema er de livssyn, der bar højskolens forkyndelse mellem 1920 og 1945. Rosendahl gennemgår fire hovedstrømninger i perioden:

Den koldske inspirerede religiøse individualisme båret af forstandere som Grønvald Nielsen, Vestbirk; Povl Hansen, Vallekilde; Rasmus Bording, Ry; Svenning Pedersen, Ulum. Det idealistisk-pacifistiske livssyn båret af mænd som Alfred Povlsen, Ryslinge; Uffe Grosen, Vallekilde; Johs. Novrup; delvist J. Th. Arnfred og C.P.O. Christiansen, fra Askov og Grundtvigs højskole. Det profetiske livssyn båret af Aage Møller, Rønshoved, som den mest radikale repræsentant, Sune Andresen, jf. jubilæumsbogen, men der var også en snert af troen på Guds forsyn hos mænd som Hans Lund, Arnfred og Uffe Grosen. Det liberale folkelige livssyn, som det bl.a. kommer til udtryk i Askov Højskoles tidsskrift, Dansk Udsyn. I artiklen konkluderer Rosendahl afsluttende:

"Er der mon et fællestræk ved den forkyndelse, der her er taget op til drøftelse? Det "koldske livssyn" lukkede øjnene for fællesskabet og var kun opmærksom på den enkelte. Det idealistisk-pacifistiske livssyn erkendte ikke virkeligheden, som den var, men opstillede egne forudsætninger. Det profetiske livssyn byggede på "guddommelige" åbenbaringer og ikke på givne vilkår. Det folkeligt liberalistiske livssyn så bort fra forudsætninger, der hørte virkeligheden til og drog i stedet næring af en privat modelverden. Mellemkrigstidens højskole førte strudsen i sit skjold".

Vi skal her ikke nærmere gå ind i Rosendahls argumenter og vurderinger. Sandsynligvis har han ret i, at ånden fløj lavt i mellemkrigstiden, hvis den ikke stak hovedet i busken, og Ole Vinds aktuelle doktorafhandling har overbevisende vist, at ånden før 1. verdenskrig kravlede usamtidigt rundt i mørke og overtro, og vi kan i dag næppe bruge hverken den klassiske højskoles national-kristne forsynsmytologi eller mellemkrigstidens strudse adfærd til meget.

Men det, vi kan bruge, er, at de fremmeste højskolefolk alle på deres vis repræsenterede et livssyn og en personlig stillingtagen til menneske- og samfundslivet. Vi kan af mange gode grunde være uenig i deres livssyn, men vi kan ikke tage afstand ved ikke selv at have et sådant. De opfyldte lovens intentioner og levede op til skoleformens særpræg, og den arv har vi al grund til at tage alvorligt.

Ole Wivel – højskolens nederlag

Ole Wivel underkender ikke højskolens betydning:

"Det er min opfattelse, at den danske folkehøjskole er mænd som Johannes Novrup og Hal Koch megen tak skyldig. Deres personlige format og oprigtigheden og intensiteten i deres arbejde har åbnet mange menneskers øjne, ikke mindst inden for helt højskolefremmede kredse, for den frie voksenopdragelses umådelige betydning netop nu, da de hårde krav til faglig specialisering truer med at isolere ungdommen i en glædesløs snæverhed." ⁶

⁶ Ole Wivel. Højskolens nederlag, s. 153

Men Wivel fremhæver på linie med Rosendahl, at højskolen må erkende sit nederlag. Den må erkende at dens hidtidige store fortællinger og værdifaste syn er brudt sammen under modernitetens indslag.

"Grunden har måttet ryddes, og der skal ikke rejses nogen ny højskoleborg med tårne og tinder, hvorfra tidens forskellige afvigende åndsretninger kan beskydes, om så kun med tomme ord. Vi er på bar bund, lad det være givet som udgangsposition for al pædagogisk og anden aktivitet. Nederlaget og afmagten, hvor det drejer sig om bærende livssandheder, er disse års ufravigelige vilkår, lad det heller ikke glemmes hvor talen er om højskole og højskolesyn" ⁷

Senere i artiklen viser der sig dog et håb om et fikspunkt, hvorfra lyset stadig kan strømme, nemlig fra kunsten og digtningen. Det babelstårn har Wivel sammen med de øvrige repræsentanter fra Heretica-kredsen ikke noget imod at søge lykken ved.

Men på linie med Jens Rosendahl mener Ole Wivel også, at Novrup ender i et for minimalistisk program. Det er ikke nok, at læreren blot er åben, tom og hengivende overfor eleven, han eller hun må også repræsentere noget andet og mere end tomhed og værdisammenbrud. I lærer-elev forholdet må læreren

"ikke under alle forhold frygte at stå som den givende. Han må kunne se bort fra egne meninger, sin egen mere eller mindre afsluttede livsanskuelse – men ikke for at stå med de berømte to tomme hænder. Sine erfaringer, sin erindring, sine oplevelsers fylde – og sine faktiske kundskaber – behøver ingen at stikke under stolen. Ved hjælp af alt dette sætter det ene menneske det andet i gang.

Elever kræver da også, hvor de har bevaret et sundt instinkt og en ægte livslyst, for det første at læreren skal vide mere end de selv, faktisk og kundskabsmæssigt, og for det andet at han har et standpunkt eller en holdning til sin viden. Ikke for at overtage denne holdning i blind accept, men for at skærpe deres egen ægthedssans og deres egne vagt formulerede anskuelser. De kræver at blive forstået, men så sandelig også at blive udfordret, og eftergivenhed er lige så uønsket som bedreviden og tom disciplin."

Og Wivel fortsætter:

"Opgøret i mellemkrigstiden og efterkrigsårene – med den gamle højskoles undervisningsform og forkynderglæde – udspringer, så vidt jeg kan se, af et autoritetskompleks, som er særdeles forståeligt og nærliggende for en tid, som har haft autoritære politiske og andre systemer som kvælertag om halsen. Vi har endnu alt for tydelige spor omkring os af den falske, tyranniske autoritet til at kunne møde begrebet, såvel personligt som alment med sindslige vægt. Og dog er dette nødvendigt.

Der findes nemlig en ægte autoritet, som tjener livet – og som et menneske aldrig tager af sig selv. Den personlighedens myndighed, som udtrykker ansvarsfølelse, trofasthed, fantasi og sandhedsvilje er det direkte ansporende at møde – og den skaber omkring sig, hvor mulighederne findes, en lignende frisindet myndighed, et af målene for al opdragelse. Lad os af lutter frygt for arven fra den gamle højskoles personligheds- og især forstanderdyrkelse, eller set på en større baggrund: af frygt for de dæmoniserede totalitære ideologier ikke glemme et ældgammelt instinkt for vægt og redelighed, sundt mod og ligefrem tale. Myndighed var engang bestanddel af det jævreste bondearistokrati, et andet ord for selvagtelse, uundværlig også for den, som i et moderne samfund trues af den al-

⁷ Op. cit., s. 156

mindelige menneskestandardisering. Og at fastholde eller udvikle et menneskes selvagtelse, dets retsindighed og frygtløshed, ligger måske ikke helt uden for højskolens dannelsesområde.”⁸

Det iøjnefaldende ved Wivels forståelse af højskolens opgave er hans brug af begreber som opdragelse, dannelse og personlig myndighed, men nok i mindre grad om formidling af et livssyn, og det hænger jo sammen med, at han ud fra modernismens horisont næppe tror, at det er muligt længere at opbygge et mere helhedspræget livssyn, menneske- og samfundssyn. Ikke desto mindre bruger han dog værdiladede ord som myndighed, redelighed, mod, sandhedsvilje. Ord, som er meningsløse uden en begrundelse i et mere sammenhængende livssyn.

Johannes Nielsen – højskolens opgaver

Johannes Nielsen giver en kontant definition af højskolens opgaver.

”Højskolens hovedopgave var, er og bør fremdeles være at give oplysning om menneskelivet og folkelivet, og det er noget ganske andet end at behandle menneskelige og folkelige problemer.

At behandle det menneskelige og det folkelige som problemer vil vel sige, at man teoretiserer over dem, man stiller sig på en vis afstand af dem og forholder sig interesseret betragtede eller vurderende til dem. En sådan holdning kan aldrig i livet være højskolens. Den må efter hele sin oprindelse og ide forholde sig eksistentielt til det menneskelige og folkelige, hvilket forudsætter, at den bygger på et bestemt menneskesyn og et bestemt historiesyn, og endvidere at disse syn kommer til udtryk i højskolens arbejde.

Havde ordet ikke været så belastet, ville det have været nærliggende at sige, at det er højskolens opgave at *forkynde* dette menneskesyn og dette historiesyn. Og med forkyndelse menes ikke en inderliggjort form for dosering, men en redelig påvisning af et fælles eksistensvilkår.”⁹

Det er rene ord for de penge, som højskolen modtager fra det offentlige, til gengæld for at overholde skoleformens formålsparagraf. Det er, hvad den skal gøre i undervisningen mindst 1/3 af tiden ifølge den nuværende lov fra 1993, og mindst halvdelen af tiden ifølge forslaget til den nye højskolelov fra 1999.

Det vigtige er, at have et menneske og historiesyn for at være en højskole, men ikke hvad det nærmere indhold er. Det skal staten ikke blande sig i, men være frit op til den enkelte skole og dens lærere. Men Johannes Nielsen udfolder i artiklen sin forståelse heraf. For som han siger: ”Ved at bruge udtrykkene *et bestemt menneskesyn og et bestemt historiesyn* har man vel forpligtiget sig til at gøre rede for, hvad der lægges deri”. Mere aktuelt udtrykt, enhver redelig skole må kunne klargøre sit værdigrundlag overfor omverdenen. Og Nielsens værdigrundlag eller livssyn er følgende:

”Stillet overfor alle de mange og modstridende teorier, der vil gøre mennesket til et entydigt væsen: et rent biologisk produkt, et fornuftsvæsen, et samfundsmedlem, en producent, en forbruger, en djævel eller en engel, må højskolen forkynde sit menneskesyn. Det er helt bogstaveligt livet om at gøre, at det fastholdes og forstås. Her er jo ikke tale om, at højskolen skal være bundet til en bestemt moral eller tro, om hvis fordele eller rigtighed

⁸ op. cit., s. 157

⁹ Johannes Nielsen: ”Højskolens opgaver og arbejdsformer”, 167-68

den så er forpligtet at tale til sine elever. Højskolen er en skole, ikke en kirke eller en for-gård til en kirke, og den bygger på et menneskesyn, der er verdsligt-realistisk. Hvis højskolen i sin undervisning bliver moralsk og religiøs, afsporer den sig selv. Højskolen skal i sin undervisning alene beskæftige sig med jordelivets realiteter, og bør derfor være et sted, hvor mennesker kan mødes uanset om de er hedninge eller kristne.

Om dette er der vist udbredt enighed. Men mange har af disse præmisser draget den sære konklusion, at så må højskolen heller ikke øve en ensidig påvirkning. Mere konkret udtrykt: højskolelæreren må ikke påvirke sine elever i en af ham selv ønsket retning, han må ikke forkynde og slet ikke tale med autoritet. Højskolen skal kun være en diskussionsklub, hvor meninger og problemer drøftes kammeratligt.

En smule erfaring og almindelig omtanke vil vise det akavede i den opfattelse. Naturligvis skal højskolen påvirke sine elever for at få dem til at erkende sig selv og verdenen på en dybere eller sandere måde, end de fleste tilforn har gjort. Ligeledes er det et naturligt forlangende, at højskolelæreren kan tale med autoritet om de emner, han beskæftiger sig med. Kan han ikke det, må han hellere finde et andet levebrød. Hvis højskolen ikke vil fylde eleverne med sit menneskesyn, er det svært at se dens eksistensberettigelse.

Akkurat det samme gælder historiesynet (..) historien trænger ikke til undskyldning, men måske trænger vi til en stærkere erkendelse af, at vi er med i historien, og at vi ikke har nogen mulighed for at komme ud af den. I "Ætten" (Tanker fra en skorsten) fortæller Martin A. Hansen om et par gamle kvinder fra hans hjemsgn, der kort efter befrielsen rejste ind og besøgte Ryvangen. De kendte ingen af dem i gravene, men de føjede dem ind i et fællesskab, forenede dem med de faldne fra 1864, 1848-50 og 1807-14. Disse kvinders erindring rakte over det halvandet århundrede. Deres fædre havde været med i de Slesvigske krige, deres bedstefædre i Napoleonskrigen. Af de gamle mænd havde de hørt beretningerne om de hårde tider dengang. "Fra hin tid og til nu rækker det, der er historien for dem. den er i grunden ikke fortid, for de er i den, erindrende, og den er i dem, nærværende, bestemmende.

Historien var for disse kvinder ikke det forbigangne, men det stedse nærværende, ikke en procession eller en kæde af begivenheder og personer, men et samfund. Den var begrænset af deres hukommelse og deres bekendtskabskreds. Man kunne udtrykke højskolens opgave som historieforkynder således, at den skal skabe et lignende personligt eksistentielt forhold til historien, som de to kvinder levede i, men udvidet i tid og rum, så den omfatter århundreder eller årtusinder i stedet for slægtled og Danmark og omverdenen i stedet for sognet og nabosognene." ¹⁰

Et smukt og stærkt billede på den dannelsesproces, hvor den enkelte indoptager den fælles historie som en del af sin egen personlige historie.

Løgstrup – højskolens nye fronter

Løgstrup behandler i artiklen kun indirekte højskolens almene sigte, men at det for ham drejer sig om at danne livssyn er tydeligt. Artiklens tema er udfoldelsen af et bestemt livssyn som højskolens hovedopgave: den historiske i front mod den idealistiske historiefilosofi på den ene side og eksistentialismen på den anden side.

"I forrige århundrede var fronten børne- og eksamensskolens terperi og universitetets kedsommelighed, der hver på deres maner gjorde historien uvedkommende. Fronten i

¹⁰ Op. cit., s. 170

dette århundrede er en livsanskuelse, der på ensidig vis finder nøglen til menneskets selvforståelse i et kendskab til dets natur, og som truer med at sætte forståelsen af den menneskelige tilværelses historicitet ud af spillet.

Men det er i øvrigt ikke den eneste ny front, som højskolen i dens egenskab af historisk skole, befinder sig på i dag. Med en helt anden holdning, nemlig med den eksistentialistiske, får den også et opgør (...). Af en prisværdig iver efter at få likvideret tanken om en dialektisk bestemt determinering af det historiske begivenhedsforløb lader eksistentialisten tanken om historisk sammenhæng gå med i købet. Til trods for, at hans hensigt var at lade den menneskelige tilværelses historiske karakter komme til sin ret, kom han ikke desto mindre til at gøre den uhistorisk. Ganske vist på den modsatte måde af den, som den idealistiske historiefilosofi gjorde den uhistorisk på. Thi medens det i idealismen er determineringen, der truer historiciteten, er det hos eksistentialisten hans tale om mødet og dets afgørelser og øjeblik under abstraktion fra den historiske sammenhæng, der truer historiciteten. .. Det siger derfor sig selv, at i samme grad, som man mangler syn for, at ethvert menneskes liv hører hjemme i og afspilles i fællesskaber, mister vi sansen for, at det er historisk. Forestiller vi os mennesket som et samfundsløst individ, forestiller vi os det også historieløst.”¹¹

Derefter angiver Løgstrup højskolens særpræg indirekte ved en afgrænsning overfor den videnskabelige tilgangsvinkel, overfor universitetet eller bredere overfor kundskabs- og færdighedsskolerne. For Løgstrup er det afgørende, at

”gøre opmærksom på forskellen mellem verdensbillede og livsanskuelse. I vort forhold til vor omverden kan vi forholde os i en slags åndelig afstand af tingene og begivenhederne. Vi kan lade det blive ved en blot og bar konstatering og eventuel beskrivelse, og i forlængelse deraf til en videnskabelig undersøgelse af lovmæssigheder. I den distance til verden gør vi os et billede af den, som det er videnskabernes sag at danne.

Det kan vi imidlertid ikke nøjes med. Vi kan simpelthen ikke leve af at konstatere og formulere, systematisere og teoretisere. Men vi kan kun være til ved at lade os tage af, hvad vi ser og oplever, og i tydning og handling spille os selv ind. Vi er nu engang først og sidst følelsesbestemte og foretagsomme væsener, og derfor lever vi i tolkning og målsætning. Vi drages ind i det, vi ser og hører, vi tyder og tager stilling til det og griber ind (...) men i den sammenhæng og i de spændinger, der består mellem vore oplevelser, tydninger, holdninger og målsætninger lever nu det, som man snart kalder et livssyn eller en livsforståelse, snart kalder en livs- eller verdensanskuelse. Kært barn har mange navne. Eet er altså det videnskabelige verdensbillede, noget andet er den livsanskuelse, der udgør den sammenhæng, der råder i vort følelsesbestemte og foretagsomme liv. Den skelnen er det nødvendigt allerførst at drage for at slå fast, at folkehøjskolens opgave ikke består i at bedrive populærvidenskabelighed, men er en ganske anden, nemlig at hæve livsforståelsen til en livsfilosofi og stadigvæk på ny at gennemtænke sammenhænge og spændinger – ud fra ny perspektiver og på ny foranledninger. Det tankearbejde er lagt hen til folkehøjskolens folk, og det er af en anden art end det videnskabelige. De er ikke ene om det, men det er af den største betydning, at det gøres – af folkehøjskolens folk og andre”¹²

¹¹ K. E. Løgstrup: ”Højskolens fronter”, s. 210-211

¹² Op. cit., s. 211-213

Hvad kan vi lære af det

Ser vi på dagens højskoler, kan det være svært at efterspore bestemte idebårne retninger eller repræsentanter for bestemte livssyn. Det vil være overordentligt vanskeligt at lave en tids-aktuel idehistorie, der fremlægger ide- eller holdningsmæssige hovedstrømninger i dagens højskole af en art, som Rosendahl kunne for mellemkrigstidens højskole.

Det fravær er et tegn på identitetskrisens gennemslag. Måske skyldes det den post-moderne tidsånds tyngde, hvor pluralismen og værdirelativismen går hånd i hånd med pragmatik og instrumentel fornuft. Lad os håbe, at den nye højskolelov kan hjælpe til, at det idebårne igen kommer på dagsordenen, og at højskolernes debatter igen præges af strid om livssyn og ideer i stedet for strid om tilskudsregler, beklagelser over omverdens mangel på forståelse og respekt, og søgning efter nye markedsnicher sammen med det postindustrielle erhvervsliv, og hvad vi ellers kan finde på - for at undgå at tale om det væsentlige, vort syn på det liv og den kultur og det samfund, som højskolen er en del af, og som vi åbenbart ikke har meget overskud til at tale med om.

4. Højskoleloven, 1970

I 1969-70 fik folkehøjskolen nye love. Højskoleloven fra 1942 blev adskilt i to love: en tilskudslov fra 1969, der omhandlede tilskudsregler til alle former for frie kostskoler i landet, og en betingelseslov fra 1970, der omhandlede højskolens formål og betingelser.

Med tilskudsloven fra 1969¹ blev der gennemført nye og ensartede regler om statstilskud og statslån bl.a. for højskoler, landbrugsskoler, husholdningsskoler og efterskoler, og deres separate tilskudslove blev ophævet. Tilskudsloven gav bedre økonomiske rammer for højskolerne. De samlede offentlige tilskud blev væsentlig øget efter lovændringen. Der var ikke megen debat om denne lov i højskolekredsen; som helhed tog man blot de økonomiske forbedringer til efterretning.

Men der var fortsat særskilte love for de tre skoleformers bestemmelser om formål og virksomhed, godkendelse og tilsyn, betingelser for statstilskud og elevstøtte m.v.² Det var betingelsesloven fra 1970³, der rummede de principielle spørgsmål om højskolens formål, placering og betingelser, og det var også den lov, der gav anledning til debat i højskolekredsen. I Betingelsesloven fortsatte højskolerne deres fællesskab med landbrugsskolerne, og de fik nyt lovfællesskab med efterskolerne og husholdningsskolerne og -seminarierne.

Grunden til det nye lovfællesskab var ikke indlysende. Det skete på et tidspunkt hvor skolerne var på vej væk fra hinanden. Ifølge FFDs *Udredning* fra 1990 skyldtes det hovedsagligt et politisk pres fra oppositionen på regeringen om at sikre regelforenkligning:

"Dette lovfællesskab opstod væsentligst, fordi der var et behov for at nedbringe antallet af nye love, som skulle igennem folketinget det år, samt fordi det var en administrativ fordel at kunne styre de fire skoleformer under samme lov. Lovfællesskabet har således intet med fællesskabet i sig selv at gøre. Tværtimod indtraf det på et tidspunkt, hvor de fire skoleformer snarere var på vej fra hinanden. De gamle partnere, landbrugsskolerne og højskolerne, fjernede sig hastigt fra hinanden, fordi landbrugsskolerne under pres af tidens økonomiske og tekniske krav specialiserede sig mere og mere i en rent faglig undervisning og slap forbindelsen til højskoletraditionen. Efterskolerne fik en vældig vækst i årene efter 1970, men kun ved at opgive det gamle, næsten sakrosankte grundtvigske princip om eksamens- og prøvefrihed. Og husholdningsskolerne hældede ligeledes mere og mere mod den rent fagbestemte undervisning.

Tidligere havde man kunnet tale om et fællesskab i alt, hvad der på den ene eller anden måde havde sit udspring i det grundtvigske skolesyn. Det var ikke muligt længere, men administrationsteknisk var det praktisk at have skolerne i én og samme lov. Og det kom de så."⁴

Begrundelsen for lovfællesskabet i *bemærkningerne* til lovforslaget er også noget tynde:

¹ Lov nr. 337 af 18. juni 1969 om statsstøtte til visse private skoler

² Folkehøjskoler og landbrugsskoler byggede på lov nr. 311 af 4. juli 1942. Husholdningsskoler og seminarier på lov nr. 310 af 4. juli 1942. Efterskoler på lov nr. 226 af 3. juni 1967.

³ Lov nr. 259 af 4. juni 1970

⁴ Red. Ebbe Lundgaard: "Folkehøjskolen 1970-1990, udvikling og vilkår", (FFD, 1991), s. 10

”Efter gennemførelsen af lov om statsstøtte til visse private skoler og af de nye tjenestemandsslove har det været nødvendigt at foretage en almindelig gennemgang af reglerne i de enkelte love, bl.a. med henblik på den fornødne tilpasning af lærernes aflønning til nye lønssystem for de offentligt ansatte lærere. Ved denne gennemgang – i lyset af de fælles tilskudsregler – trådte særligt tydeligt frem, at de her omtalte skoleformer: folkehøjskoler, landbrugsskoler, husholdningsskoler og efterskoler – trods deres forskelligartede formål – dog hvad de ydre rammer angår, er så nært beslægtede, at det forekommer både naturligt og praktisk at samle også de øvrige regler i en fælles lov.”⁵

På generalforsamlingen for Foreningen for Højskoler og Landbrugsskoler i okt. 1969 i Helsingør aflagde formanden Finn Brandt-Petersen beretning. Han advarede bl.a. imod det planlagte lovfællesskab mellem højskoler, landbrugsskoler, efterskoler og husholdningsskoler:

”Den alvorligste bekymring må gælde, at det ønske om mest mulig ensartethed, som er uundgåeligt under udarbejdelsen af en fælles lov, vil føre til en lov, som ikke i tilstrækkelig grad kan tilgodese de enkelte skoleformers særlige forhold, hvilket vil være en ulykke for alle parter. For højskolernes vedkommende understreges dette af, at de øvrige skoleformer i stigende grad er blevet et led i det samlede undervisnings- og uddannelsessystem; husholdningsskolerne og (...) landbrugsskolerne som faguddannelsesskoler og efterskolerne som parallelmulighed til folkeskolens 8., 9. og 10. klasse”⁶

Samme bekymring prægede protesten fra 37 højskoler mod planerne om et lovfællesskab.

”Det forekommer os forkert, at man med den påtænkte lovgivning agter at slå skoleformer sammen, som intet har til fælles ud over en tilskudsordning”⁷

4.1 Debatten i højskolebladet op til lovforslaget

I 1969 var der en mindre debat om tilskudsloven og om lærerrådets status på højskolen. Tidens demokratiseringskrav ramte også den dengang nok så patriarkalsk organiserede højskole. Men i denne rapports sammenhæng var det mest spændende den mere principielle debat om højskolens placering i uddannelsesbilledet, der kom i gang som optakt til den forventede lovrevision.

Studenteroprøret var endnu ikke slået igennem i højskolen, og debatten om identitet og placering var fortsat præget af modsætninger mellem det almene og det fagligt erhvervsrettede sigte. Skulle højskolen finde nye opgaver og fornyet eksistensberettigelse ved at udvide den faglige rettighedsgivende undervisning, eller skulle den fortsat arbejde på traditionens vilkår som en almendannende og erhvervsmæssigt set ikke-kompetencegivende skole.

Det ville de fleste vel helst, men omvendt var man bange for at miste elevgrundlaget. Ifølge FFDs *Udredning om folkehøjskolens udvikling og vilkår 1970-1987* blev det

⁵ Bemærkninger til lovforslag nr. 121, forslag til lov om folkehøjskoler, landbrugsskoler, husholdningsskoler og efterskoler, fremsat den 22. januar 1970 af undervisningsministeren., s. 1.

⁶ Finn Brandt-Pedersen: ”Formandens beretning”, Højskolebladet nr. 43, 1969

⁷ Højskolebladet nr. 43, 1969

"altdominerende spørgsmål op til lovrevisionen i 1970 (..), om højskolerne kunne klare sig uden at tage del i uddannelsessamfundets konkurrence om de unge menneskers behov for eksamen og anden rettighedsgivende undervisning. Ville man ikke ende som reservat for en uddøende landbefolkning eller som museum for nogle ideer, der ikke mere havde nogen relevans for et teknologisk samfund?"⁸

Debatten i Højskolebladet årgang 1969-70 er præget af strid mellem det faglige og almene sigte, men under den særlige form at forskellen udviskes. I debatten var fronterne ikke trukket klart op. Tværtimod er der en tendens til, at forskellen mellem højskolen og det formelle uddannelsessystem er blevet uklar, at højskolens særegenhed bliver stadig mere utydelig i den interne debat.

Det er selvfølgelig meget bekvemt. Hvis højskolens ånd og tradition tilsiger, at man skal fastholde det almene sigte, men markedet siger, at man skal satse på det faglige, så er det nemmere at gå den faglige vej, hvis man samtidig kan sige, at der sådan set ikke er den store forskel. At fagligheden er genvejen til det almene, eller at det faglige og det almene er to sider af samme sag. Med den udviskning eller gøren begge katte grå, er det nemmere med god samvittighed og æren i behold at betræde troløshedens vej.

En anden mulighed er helt at lade være med at tale om det, men bare gøre det. Så er chancen for at blive stillet til regnskab for sine handlinger mindre. Efter mit skøn blev begge muligheder for (selv-)bedrag brugt i debatten.

Ifølge *Udredningens* historieskrivning blev resultatet det,

"som man efter ønske enten kan kalde atter et kompromis med "tidens Ånd", eller lige så vel kan kalde en fastholdelse, om end tvivlende, af højskolens gamle opgave: at kaste lys på menneskelivet. Med meget løs hånd skrev lovgiverne en formålsparagraf, der slog fast, at højskolerne er forpligtet på en almen, ikke-kompetencegivende undervisning, men dog med mulighed for at give enkelte fag en fremtrædende plads i deres undervisning."⁹

Det er en god beskrivelse. Men den er dog præget af en vis hvidvaskning af FFD's egen rolle. Der blev "skrevet med meget løs hånd", men det var ikke "lovgiverne", der førte den pen, derimod højskolerne selv, der pressede på for at undgå, at det almene sigte blev taget særligt alvorligt.

På Højskoleforeningens ekstraordinære generalforsamling i Fredericia 1969 holdt Undervisningsdirektør Baunsbak et indlæg, hvor han talte for at indføre prøver i Højskolen. Det gav anledning til en efterfølgende hed debat i Højskolebladet. Olav Lauth, formand for Egmont Højskole tager afsæt i Baunsbaks indlæg og taler i artiklen "Den sidste mohikaner" for, at højskolerne åbner op for eksamen og kompetencegivende prøver, og han siger ja til at blive en del af det formelle uddannelsessystem.

"Direktør Baunsbak (opkastede) på et tidspunkt, da forsamlingen var ved at sløve hen, spørgsmålet om eventuelle prøver på højskolerne. han gjorde det megen sordin, men alligevel vågnede forsamlingen og rejste børster. Summarisk udtrykt var indholdet af indlæggene, at højskolen havde noget særligt at bringe, som gik på det almendannende, hvorfor en prøvesituation var noget uhørt og urimeligt"¹⁰

Olav Lauth mener, at forsamlingens indvendinger var hykleriske, fordi

⁸ "Udredning om folkehøjskolens udvikling og vilkår 1970-1987" (FFD, marts 1987), s. 10

⁹ Op. cit., s. 10

¹⁰ Olav Lauth: "Den sidste mohikaner", Højskolebladet nr.39, 1969.

"højskolen er et hus splidagtigt med sig selv. For samtidig med, at man påberåber sig de dyre intentioner, driver man meget håndfast undervisning. Der er skjult i selv den reneste højskole en meget målrettet undervisning, der sigter på bestemte erhverv. Et nybrud er således forberedelse til HF, hvad det så er for noget. Det skulle dog undre mig, om der ikke blev terpet temmelig meget her, og om det egentlige højskolesigte ikke var ude af billedet. Nissen er altså flyttet med. Men prøverne vil man altså ikke have. Det fremstilles jævnlige, som om der her var et kardinalpunkt: gerne forberedende undervisning, men ingen prøver. I realiteten er der vel kun tale om en nuance. Kan man føre eleverne frem til noget, er der vel ikke lang vej til, at man også kan føre dem op i det." ¹¹

Den kritik kan også overføres til Højskolen i dag, hvor skolerne konkurrerer på livet løs om at tilbyde forberedende kurser til mange forskellige videregående uddannelser. Det være sig kurser i journalistik, kurser der letter starten på et humanistisk studie, eller giver lettere adgang til mellemuddannelser som pædagog, politimand, etc. Man har direkte udvalgt fag efter særlige målgrupper af unge på vej mod bestemte uddannelser typisk de videregående uddannelser. Hvor er det egentlige sigte henne?

S. Haugstrup Jensen, forstander for Grundtvigs Højskole, Frederiksborg advarer med udgangspunkt i Baunsbak Jensens indlæg mod de kræfter, der vil dreje højskolen mod det faglige sigte.

"Vi har ikke blot et velstandssamfund. Vi har også et uddannelsessamfund. Fra det udgår der i øjeblikket farer for folkehøjskolen, hvad man fik en anelse om under undervisningsdirektør Baunsbak Jensens slutbemærkninger på højskolernes ekstraordinære generalforsamling i Fredericia. (..). Uddannelsessamfundet udvikler sig nemlig øjensynligt sådan, at forberedelse til andre skoler bliver stadig mere aktuel.

Hvis nogle højskolefolk mener, at undervisningen på højskolen i grunden ikke afviger synderligt fra andre skoleformers, vil man måske ikke have noget imod at fungere som forberedelsesskole. Har man derimod ikke glemt, at højskole er noget andet end eksamensskole, ved man også, at der skal ikke satses meget på egentlig kundskabstræning, før folkehøjskolen flyver ud af vinduet. .. Folkehøjskolens opgave er ikke at være en skole for erhvervslivet. Dens opgave er at være højskole. Så enkelt kan det siges. Hvad ellers?

Vi ved, at andre skoleformer let mister det præg, der oprindeligt og ideelt var tiltænkt dem, takket være pensalæsning og uafsladlig kundskabstræning. Derfor bør højskolen af al magt stå fast på sin egenart. Muligvis også i så henseende formulere sig tydeligere, end der tidligere har været behov for. Dog, der kan vel næppe tænkes undervisningsmyndigheder i Danmark så ukyndige, at de ikke ved besked med højskolens særlige opgave. Eller så uvidende om undervisningens karakter og klimaet i en forberedelsesklasse, at de ikke vil forstå, at højskolens chance for at udføre sit egentlige arbejde undergraves ved indførelsen af den slags på skolerne. (..).

Man vil sikkert pege på, at højskolerne engang drev teknisk undervisning til håndværkerne. Men hvor længe? Til der kom specielle håndværkerhøjskoler, som nu efterhånden er rene fagskoler.(..). Man vil nok betone, at der er blevet drevet og endnu hist og her drives teoretisk landbrugsundervisning på højskolerne. Men også det er på retur, fordi unge landmænd har brug for en længere skoletid på landbrugsfaglige skoler. (..).

Det er min overbevisning, at folkehøjskolen må være yderst forsigtig med at strække sig i den retning. Også fordi man kan være temmelig sikker på, at de forskellige uddannel-

¹¹ Op. cit.

sesinstitutioner i løbet af en vis periode under en eller anden form vil få deres egne forberedelsesskoler eller – klasser. Til den tid kunne så højskolen stå tilbage med tabt ansigt og tomme hænder. Er det ikke allerede ved at gå sygeplejehøjskolen sådan? Og de er endda anerkendte faghøjskoler. Ikke engang det forhold bliver respekteret. Og er det ikke planlagt i den nærmeste fremtid at forlænge uddannelsen på børnehaveseminarierne med et år og lade højskolerne glide ud af billedet? Endvidere, hvad var det, man i læreruddannelsesloven af 1955 tilstod folkehøjskolerne at beskæftige sig med? Forberedelsesarbejdet til optagelsesprøven i matematik, naturlære, fremmedsprog o.l. Med andre ord træning i en række realfag i periferien af højskolernes arbejdsområde. – Nej, det er vigtigt, at højskolen virkelig forsøger at formulere og fastholde, hvad det er, den vil og kan, så den ikke vover sig længere ud på afveje, end sket er. Velvillige og milde stemmer kan udmale "fremtidens uddannelsessamfund, hvori højskolen også må finde sin plads" (Baunsbak Jensen). Men højskolen bør ikke falde for fristelsen til at blive reservehjul på nogle uddannelsesområder, hvor man i øjeblikket er i bekneb for bygninger og lærerkræfter. Det er for høj en pris for en forbedret tilskudslov." ¹²

Denne artikel af Haugstrup Jensen var efter mit skøn et højdepunkt i højskolebladets debat i 1970-71 om højskolens placering.

Et andet spændende indlæg kom fra Asbjørn Mandøe, forstander fra Ry Højskole i det debatoplæg han holdt på generalforsamlingen i Helsingør 1969 med titlen "Højskolen – en alene-stående skoleform". Han henviser til, at den senere tids debat i højskolen især har drejet sig om tilskudsloven og mere praktiske spørgsmål, men der bør også være

"tid til at diskutere rammernes indhold – det særpræg højskolen har, og som gør den til en skole, der er væsensforskellig fra alle andre skoleformer." ¹³

Mandøe er inde på udtrykket "enestående", men må i underfundig ubeskedenhed omformulere sig:

"Nuvel, enestående er muligvis et dårligt ord at bruge, fordi der ligger noget kvalitativt i det, noget, der ligesom vil slå fast, at denne skoleform er meget bedre end alle andre skoleformer, en konstatering, der naturligvis byder højskolefolks velkendte og udprægede beskedenhed imod, og som for øvrigt kunne give mistanke om, at man var ved at pudse en gammel modsætning op mellem skolen for livet og den sorte skole. Lad os i stedet anvende ordet: alenestående. Højskolen er alenestående i den forstand, at den tydeligt afgrænser sig mod andre skoleformer."

Herefter går Mandøe i gang med at afgrænset højskolen overfor andre skoleformer. Især afgrænsningen mod erhvervsskolerne er klar og givende.

"(Højskolen) afgrænser sig mod de faglige skoler derved, at den ikke har noget fagligt sigte. Kan vore elever direkte anvende noget af det, de lærer på en højskole, i deres daglige, praktiske arbejde, - udmærket, det ser vi da med glæde. Men den sigter ikke mod at gøre sine elever til bønder, håndværkere, kontordamer eller mekanikere. Det har vi fagskolerne til – med ganske bestemte af faglige hensyn motiverede retningslinjer for uddannelse, pensum, prøver o.l. At vi har fået ind under højskoleloven nogle faghøjskoler, der særligt henvender sig til en bestemt fagkreds, bør ikke bevirke, at den grundlæggende ide fortoner sig."

¹² S. Haugstrup Jensen: "Højskole og uddannelse", Højskolebladet nr. 41, 1969

¹³ Asbjørn Mandøe: "Højskolen – en alenestående skoleform", Højskolebladet nr. 44, 1969

Herefter følger en afgrænsning mod efterskolerne, som det er tvivlsomt, om efterskolefolk vil skrive under på.

"Lige så skarpt afgrænser højskolen sig fra efterskolen, der er langt på vej ind i en ganske bestemt placering i skolesystemet – med en undervisning, der gør den parallel med det offentlige skolevæsens udbygning med 8., 9. og 10. kl."

For mig at se er det særlige ved friskolerne og efterskolerne ikke, at de må indfri visse pensakrav, men at de har frihed til at forfægte bestemte livssyn overfor eleverne. De behøver ikke at være neutrale skoler med objektiv orientering og forbud mod holdningspræget "indoktrinering". Som ikke-statslige skoler har de en indholdsmæssig frihed til at tage parti, som de statslige skoler ikke i samme grad har. De lighedspunkter mellem højskolen og efterskolen, - og de "frie kostskoler" og landbrugsskolerne – må trods alt have spillet ind, da man slog de fire skoleformer sammen i en fælles lov. Et politisk behov for administrativ regelforenkling kan ikke være hele forklaringen for dette lovfællesskab.

Det afgørende særpræg ved de frie skoler ser Mandøe ikke, og derfor får han også store afgrænsningsproblemer overfor det almene gymnasium:

"Og endelig afgrænser højskolen sig skarpt mod den skoleform, som jeg tror nogle har stor lyst til at sammenligne den med, nemlig gymnasiet. Gymnasiet har jo en mærkelig dobbeltstilling derved, at det dels skal meddele en almendannende undervisning, dels skal tjene som kvalificerende forberedelsesskole til en række højere læreanstalter. Dette sidste bevirker, at gymnasiet er nødt til at foretage en udvælgelse af sine elever (..) mellem de gymnasieegnede og de ikke-gymnasieegnede. *Folkehøjskolen afgrænser sig mod gymnasiet ved at være almen i dobbelt forstand, ikke som gymnasiet kun i én forstand. Den er ikke blot almen i sit ærinde, men også i sin henvendelse, al den stund der på højskolen findes elever med højst forskellige skolemæssige og intellektuelle forudsætninger. (min kursivering, hjv)*"

Kort sagt: Højskolen og gymnasiet har samme ærinde og samme principielle indhold, at være almendannende, men højskolen adskiller sig ved, at den ikke kun henvender sig til de få, men til alle, dvs. den er også almen i henvendelsen. Og hvis vi skal forsætte Mandøes argumentation, er den almen ved også at have fri adgang for lærere uden formelle uddannelsesmæssige forudsætninger.

Principielt vil højskolen det samme som gymnasiet, men har i snit en lidt mere vissen del af ungdommen som deltagere og lidt dårligere udrustede lærere – altså afgrænset som en lidt andenrangs udgave af gymnasiet – både med hensyn til elever og lærerkræfter. Ellers er de ens. Med den afgrænsning er det meget svært at se, hvorfor højskolerne ikke skulle finde en opgave i at være forberedelsesskoler for den nye hf-undervisning på gymnasierne. En ny opgave, som mange højskolefolk ønskede at få, og en mulighed, der var betonet i det nye lovudkast. Højskolen som en lidt afspillet del af det samlede uddannelsessystem.

Mandøe kommer til at glemme de frie skolars særegne opgave med - som det hed i 1942-loven - at "forkynde livssyn"; endvidere, at i højskolens "almendannelse" er det ikke det brede kanoniserede vidensindhold (den klassiske dannelse), men det personlige forhold til dette indhold, der er det afgørende. Højskolen er med et udtryk fra 1942-loven en personlighedsudviklende skole. Højskolens almendannelse er anderledes end gymnasiets "klassisk prægede almendannelse". I højskolen gælder det ikke om viden,

men om en forening af det almene og personlige, af fornuft og følelser og vilje. "Almendannelsen", det folkelige livssyn skal omsættes i udvikling af egne holdninger og engagement. Der er den personlige involverethed til forskel, og det mål og den mulighed for højskolen forstærkes desuden af det intensive kostskolefællesskab.

Højskoleforeningens nye formand, Finn Brandt-Pedersen forsøger også at indkredse højskolens særegenhed og hermed særlige placering i uddannelsessystemet, og ender også i afgrænsningsproblemer overfor det almene gymnasium.¹⁴

"Man står ofte overfor at skulle forklare udenforstående, hvad en højskole er. Det kan være vanskeligt nok.

Man kan prøve at henvise til kostskoleformen, og det er rigtigt, at kostskoleformen er en vigtig egenskab ved højskolen, men højskolen har dog kostskoleformen fælles med adskillige andre skoleformer. Man kan henvise til, at højskolen er en skole for voksne. Det er også meget vigtigt. Vi ser det af, at man uden betænkelighed har kunnet udvide virksomheden med kurser for folk længere op i årene, til og med pensionistgruppen, mens det kræver meget alvorlige overvejelser eventuelt at ændre aldersgrænsen nedad med bare et halvt år. Men de voksne elever har højskolen dog også fælles med andre skoleformer.

Man kan henvise til, at højskolen søger at give det, som i et officielt sprog hedder almindendannende eller personlighedsudviklende undervisning, og som engang hed livsoplysning. Men heller ikke det har højskolen patent på. Ingen skoleform vil i dag kun meddele kundskaber. Alligevel er det her, det særlige for højskolen findes, nemlig at det almindendannende er hovedsigtet."

Det mener jeg han har ret i, men det afhænger af forståelsen af "almendannelse". Ifølge Finn Brandt-Pedersen er der sket en betydelig tilnærmelse gennem årene mellem højskolen og gymnasiet:

"Den sorte skole er ikke så sort og kundskabsterpende mere, men sigter i høj grad på elevernes personlige udvikling og selvstændighed. Og omvendt har højskolen måttet lægge betydelig mere vægt på de faglige kvalitetskrav i undervisningen, hvilket ikke betyder, at tidligere højskolefolk fuskede, men at situationen var en anden. (..).

Alligevel gør det en afgørende forskel, hvad der er skoleformens overordnede formål(..). Gymnasiet har som opgave at give eleverne visse kundskaber og færdigheder på visse områder. Derfor finder der en sortering sted(..). I modsætning hertil er højskolen en åben skole, åben for enhver, som vil søge den og udnytte dens tilbud. Det givne for højskolelæreren er ikke et stof, et kundskabsniveau, men de tilstedeværende elever."

Jeg tror, at Brandt-Petersen overvurderer gymnasiets almene sigte i højskolens betydning. Elvernes personlige udvikling har ikke stor vægt, muligvis tilskyndes de i højere grad end før til at arbejde selvstændigt og til kritisk vurdering af stoffet.

Men det er hverken et principielt sigte eller en praktisk realitet, at gymnasieeleverne bliver afklaret i deres personlige livssyn, at de udvikler karakterdannelse i den forstand. Derimod har de fået mere viden, megen undervisning og de ved meget om, hvad man eventuelt kan mene, men som hovedregel resulterer undervisning snarere i en vis værdirelativisme og skepsis overfor helhedsprægede holdninger. Noget tyder på, at man dengang i slutningen af 60'erne ude på højskolerne overvurderede gymnasiernes og de videregående uddannelsers betydning for de unge menneskers holdningsdannelse og

¹⁴ Finn Brandt-Pedersen: "Højskolen og uddannelsessystemet", Højskolebladet nr. 45, 1969

engagement. Ungdomsoprøret eller 68-oprøret udsprang fra andet og mere end undervisnings input, nok snarere det modsatte, at man gjorde oprør mod en for meningsstom og holdningsløs kundskabsformidling. Jeg tror, at ungdomsoprøret – mødet med de kritiske og holdningsprægede studenter - gjorde forskellen mellem de forskellige skoleformer mere utydelig for højskolens folk.

Forskellen er mere iøjnefaldende i dag, hvor de unge gymnasieelever på højskolerne godt nok er dygtige elever og interesserede i at lære, men de er ikke dannet til at have en personlig mere sammenhængende livsopfattelse, et helhedssyn, der kan give en afrundet og identitetsstærk karakter. Tværtimod er de dannet i den modsatte tradition: Ikke at tro på noget, ikke at holde fast på noget, ikke at tro på store fortællinger overhovedet, og deres politiske interesser er mest begrænset til aktuelle enkeltsager. De er gennemgående ikke blevet personligt udviklende af hele den institutionstilværelse, de har gennemløbet. De kan være modne i den forstand, at de har udviklede sociale og kulturelle kompetencer, og de kan orientere sig i skiftende virkeligheder, men de er ikke styret af en indre overbevisning eller et grundlæggende værdisæt.

Nogle postmoderne teoretikere vil sige, at det er fordi, de har en højere realitetssans. De er simpelthen klogere og har erkendt tilværelsens værdimæssige relativitet og nødvendigheden af den ironiske distance. Men ser vi på de sidste århundredes personligheder indenfor kunst, litteratur, filosofi og politik, har de alle registreret og gennemlevet modernitetens gennemslag. De har kæmpet med deres livssyn, og de fremstår som klare og faste i de personlige holdninger, som de nåede frem til. Det er ingen naturlov for modernitetens bredere folkelige gennemslag, at holdninger skal erstattes af underholdning, at personlig oplevelsessyge erstatter et personligt livssyn. Det har også noget at gøre med de uddannelses- og dannelsesstilbud, som de unge generationer har modtaget.

Det er i dag langt tydeligere, at højskolens tilbud eller ideelle kerneydelse ikke leveres i det formelle uddannelsessystem. De dannelsesmæssige ansatser bliver tværtimod presset ud af tidens effektivisering, af massegymnasierne og masseuniversiteterne. Tidens tegn er uddannelsernes instrumentalisering i forhold til den globale konkurrenceevnes krav. Det er en skrøne, at videnssamfundets erhvervsliv i højere grad end tidligere tiders erhvervsliv har behov for almindelig dannelse. Det har brug for informationsbehandlere, globale symbolanalytikere og kulturelle afkodere, og det er noget ganske andet.

4.2 formål og betingelser i lovforslaget

Som nævnt af *FFDs Udredningsudvalg* blev 1970-lovens formålsparagraf "skrevet med meget løs hånd". § 1, stk. 1 lyder: "Folkehøjskoler tilbyder voksne elever en almindelig undervisning og kan inden for denne give enkelte fag eller faggrupper en fremtrædende plads."

1942-lovens opdeling i folkehøjskoler og faghøjskoler er ophævet, de to typer højskoler er slået sammen. Det tilsvares af, at formålet nu også slår det almene og det faglige sammen i en sætning, hvor det i 1942-loven var opdelt i to. Jf. ordlyden i 1942-loven:

"Stk. 1 a ang. folkehøjskoler, der lægger vægten på almindelig undervisning. Stk. 1 b ang. faghøjskoler, der giver et enkelt fag en fremtrædende plads i den almindelig undervisning."

1970-lovens § 1, stk. 2 lyder:

"Folkehøjskoler kan, hvor særlige forhold gør sig gældende, tilbyde rettighedsgivende undervisning efter regler, der fastsættes af undervisningsministeren"

I 1942-loven, § 1 stk. 2 nævnes der en dispensationsmulighed for rettighedsgivende undervisning. Nu er "dispansationsmulighed" ændret til "hvor særlige forhold gør sig gældende". Åbningen mod rettighedsgivende undervisning blev således større i 1970-loven.

I de *særlige bemærkningerne* til 1970-lovteksten belyses formålsparagraffen nærmere. Det nævnes, at man har ophævet sondringen mellem folkehøjskoler og faghøjskoler, der blev indført ved loven af 1942, men som ikke fik nogen praktisk betydning, da der i lovens øvrige paragraffer ikke blev gjort forskel på folkehøjskoler og faghøjskoler. Men ophævelsen skal ikke tolkes sådan, at der er åbnet op for uhæmmet faghøjskole virksomhed.

".. den indførte sondring mellem folkehøjskoler og faghøjskoler viste sig at være uden væsentlig betydning. Den foreslås derfor ikke opretholdt i den kommende lov. Det skønnes derimod vigtigt at fastlægge indholdet af § 1 således, at bestemmelsen giver mulighed for en klar afgrænsning af, hvad der med rette må kunne godkendes under navnet folkehøjskole, og hvad der bør henvises til at søge støtte under anden lovgivning." ¹⁵

Spørgsmålet er, hvordan denne afgrænsning nærmere udmøntes i *bemærkningerne* til lovforslaget. Folkehøjskolens hovedopgave og placering bestemmes bl.a. således:

"Der har altid været enighed om, at folkehøjskolernes hovedopgave er at give en almen-dannende undervisning, hvis mål er elevernes udvikling til modenhed og medmenneskeligt ansvar, og hvis frihed derfor ikke er begrænset af krav fra det almindelige uddannelsessystem."

Udover denne "hovedopgave" har højskolen dog også andre opgaver af mere "nyttig" karakter. Fortsættelsen lyder:

"Samtidig har mange af højskolerne dog lige fra begyndelsen fundet det naturligt at imødekomme elevernes ønsker om at lære noget, der kan komme dem til gode i deres fortsatte uddannelse eller erhvervsmæssige virksomhed." ¹⁶

For mig at de legitimerer den "tradition" ikke noget. For højskolerne var fra starten ikke kun folkehøjskoler, der gav "almendannelse", men også udvidede folkeskoler, der gav "almene kundskaber" og særlige erhvervsrettede fagskoler, der gav landbrugsfaglige færdigheder. Med datidens lave uddannelsesniveau var "bondehøjskolens" trespaltning i højskole, folkeskole og landbrugsskole et forståeligt kompromis. Den havde så at sige et ben i flere lejre, og det gav den fra starten særlige muligheder, men også identitetsproblemer, der stadig spøger.

For i dag med den udvidede grundskole og langt flere faglige uddannelsestilbud står denne "historiske begrundelse" svagt. Man taler for sin syge moster i *bemærkningernes* fortsættelse:

"I forrige århundrede var det en selvfølge, at mange skoler som "bondehøjskoler" tilbød en vis landbrugsfaglig undervisning. Dette er endnu i dag i nogen udstrækning tilfældet.

¹⁵ Bemærkninger til lovforslag om folkehøjskoler m.v., nr. 121 af 22. januar 1970, s. 8

¹⁶ Op. cit., s. 8

Dernæst arbejder en række højskoler med forberedelseskursus for sygeplejersker. Andre skoler har et sådant kursus som særlig fagafdeling.

Nogle højskoler har under den tidligere læreruddannelse haft godkendelse til at holde præparandkurser for seminarieelever. Denne virksomhed er nu bragt til afslutning med den nye læreruddannelseslovs krav om studentereksamen eller højere forberedelseseksamen som adgangsbetingelse. På den anden side vil en del skoler finde det naturligt at tilbyde undervisning, der sigter mod forberedelse til optagelse på hf-kursus”¹⁷

”Bondehøjskolen” trækkes her ind som begrundelse for, at folkehøjskolen ”selvfølgelig” kan indgå som en erhvervsfaglig forskole og ”naturligt” tilbyde forberedelseskurser til HF. Og ”bondehøjskolen” inddrages videre til at begrunde, at folkehøjskolen egentlig er en ”overgangsform” mellem almendannelse og erhvervsmæssige dygtiggørelse. Dens naturlige placering er at have et ben i hver lejr.

”En anden form for samspil med det øvrige uddannelsessystem viser sig i gældende bestemmelser om optagelse på børnehøjs- og fritidspædagogseminarierne, hvorefter et højskoleophold kan indgå i vurderingen af en ansøgers studieegnethed (...). Dette meget brogede billede bekræfter, at højskolerne gennem tiderne har været interesseret i at tilpasse sig samfundets vekslende krav, og at der som følge heraf er opstået en lang række overgangsformer mellem på den ene side den ”rene” højskole, på den anden side en skole, som med en stor del af sin virksomhed sigter direkte mod at dygtiggøre til uddannelse og erhverv.”¹⁸

Bemærkningerne åbner således først en ladeport bort fra hovedopgaven, men hævder så at højskolerne ikke er interesseret i at bruge den.

”Fra højskoleside har man imidlertid ikke ønsket en generel adgang til at tilbyde rettighedsgivende undervisning. Man finder, at rettighedsgivende undervisning, der ikke afsluttes med prøve, bør kunne tilbydes efter særlig godkendelse (...) derimod finder man, at rettighedsgivende kurser, der afsluttes med prøve, normalt må falde uden for højskolens opgave. Det må dog være rigtigt, at der gives undervisningsministeren mulighed for at dispensere fra denne bestemmelse”¹⁹

Den afvisning er ikke overbevisende. Man ønsker ikke ”en generel adgang”, men gerne mange undtagelser. Det er i orden med rettighedsgivende undervisning, bare den ikke afsluttes med en prøve. Sådan da. For når prøver normalt bør falde udenfor, så må det være i orden, at de er indenfor, når forholdene er unormale, og hvornår er de ikke det. Derfor bør ”dispensations-muligheden” sikres.

Først angives en vis åbenhed overfor den rettighedsgivende undervisning, dernæst at skellet normalt – med en vid dispensationsmulighed for det unormale – blot går på, om der afsluttes med prøve eller ej. Men det afgørende er jo ikke afslutningen på forløbet, om der afsluttes med en konkret prøve eller ej, derimod om indholdet i forløbet, og det indhold må nødvendigvis blive præget af et rettighedsgivende nyttigt formål. Der bliver ikke meget plads til det almene. Hovedopgaven udhules når en fremmed formålsbestemmelse indsniger sig i processen. At det faktisk blev tilfældet, viser sig i holdningen til 1942-lovens vægtning af den almene undervisning.

¹⁷ Op. cit., s. 9

¹⁸ Op. cit., s. 9

¹⁹ Op. cit., s. 9

"I undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 24 af 19. januar 1943 om statstilskud til folkehøjskoler og landbrugsskoler har man fastsat, at eleverne på fagafdelinger skal deltage i den almindelige højskoleundervisning i mindst 24 ugentlige timer. Denne bestemmelse finder man det ikke rimeligt at opretholde. Dels foregår der en udvikling i retning af, at klasses timerne antal i almindelighed formindskes til fordel for selvstudium og mere uformelle arbejdsgrupper, dels må det bero på en samlet vurdering af det enkelte arbejdsprogram, om et større timetal i et bestemt fag forstyrrer balancen i den almindelige undervisning" ²⁰

Men kravet i 1943 var ikke kun 24 timers almen undervisning, men også at mindst halvdelen af den samlede undervisning skulle være almen. Det er det sidste, man ønsker at overskride. Det almene skal reduceres til en tredjedel. For de pædagogiske metoder, såsom selvstudium og uformelle arbejdsgrupper har ikke noget med det faglige kontra det almene at gøre. Disse arbejdsformer kan udmærket organiseres med et alment sigte. Sagen er, at man ikke finder, at "balancen forstyrres" ved, at det faglige får en langt større vægt i forhold til det almene.

Det virker som om, man ikke tror på sin egen sag, højskolens hovedsigte. Man prøver at finde legitimitet og offentlige støttemidler og øget elevinteresse ved at styrke den faglige nytte, eller ved at styrke vejen mod det rettighedsgivende eller mere nutidigt udtryk: Det formelt kompetencegivende uddannelsessystem.

4.3 Fremlæggelse og behandling i folketinget

Den radikale undervisningsminister Helge Larsens bestemmer i sin skriftlige fremlæggelse den 22.01.70 af lovforslaget til folketinget højskolens opgave som værende

"at give en almindelig undervisning, hvis mål er elevernes udvikling til medmenneskeligt ansvar, til at tænke selvstændigt og til at kunne samarbejde med andre (...). samt at de samtidig får nyttige kundskaber og færdigheder, der kan komme dem til gode i deres fortsatte uddannelse og erhvervsmæssige virksomhed" ²¹

Den bestemmelse lyder mere som en beskrivelse af gymnasiets dobbelte formål. Vi er meget langt både fra 1942-lovens tale om livssyn og personlighedsdannelse, og fra 1999-forslaget om styrke elevernes menneske- samfunds- og natursyn.

Det almene sigte i 1942-loven drejede sig om *indhold*: et personligt tilegnet livssyn, en helhedspræget livsopfattelse, hvor det særegent personlige og det fælles historiske og kulturelle fandt sammen. I 1970-loven drejede det sig om *form*: ansvarlighed (overfor hvad?), tænke selvstændigt (om hvad og hvorfor?), samarbejdsevne (med hvem og for hvad?). Det er svært at ane folkehøjskolens egenart og særegenhed eller dens tradition i denne præsentation. Der er milevid afstand til tonen og indholdet i lov-fremsættelsen i 1942. Højskolens ånd og sigte er udtyndet. Det viser sig både ved nedtoningen af det almene fra mindst halvdelen til 1/3 af undervisningstiden, ved udtømningen af almindelighedsens mening og ved den øgede fremhævelse af den faglige nyttes betydning.

²⁰ Op. cit., s. 9

²¹ Undervisningsministerens skriftlige fremlæggelse den 22.1.70 af forslag til lov for folkehøjskoler mv., p. 2722.

Bevægelsen fra 1942 til 1970 angiver en forfaldshistorie både i bemærkningerne, fremlæggelsen og, som vi nu skal følge, i folketingsdebatten. Højskolernes rolle i den historie er langt fra heroisk. Det var dem, der pressede på for at udtynke ånden, vel i håb om at kunne samle mere støv.

Folketingsdebatten: 1. behandling

Forunderligt nok var det socialdemokraten Orla Møller, der viste størst forståelse for højskolens egenart, og det svarede i øvrigt til 1942-debatten, hvor socialdemokraterne viste forståelse og indsigt, og igen i 1960-Betænkningen, der var præget af socialdemokrater af Hal Kochs karat såsom Nyboe Andersen, K. B. Andersen m.fl.

Orla Møller: Socialdemokratiet nævnte:

"(Højskolerne) blev kaldt frie skoler, fordi de kunne bygges, hvor en kreds af mennesker fandt sammen om at løse opgaven, frie, fordi de i form og indhold var frit stillet (..), frie fordi de ikke hørte ind på en bestemt måde i det øvrige uddannelsessystem.

På meget afgørende punkter bringer dette lovforslag ændringer i dette forhold (..), der er i hvert fald opstået en ny situation, som måske kunne udtrykkes på den måde, at nyttesynspunktet vinder indgang også i det, der engang var de frie skoler. Jeg ved godt, at der er en enkelt passus i loven om, at rettighedsgivende undervisning ikke hører hjemme i højskolen, men der er i hvert fald åbnet en lille ventil. Når man ser på, hvordan udviklingen i øvrigt har været for de tre af de fire områder, vi taler om her (lovfællesskabet for folkehøjskoler, landbrugsskoler, husholdningsskoler og efterskoler, hvj), tør man vistnok sige det temmelig stærkt, at her er der altså tale om, at det er eksamenspapiret, der trods alt stærkere og stærkere har vundet indgang (..), man stiller sig selv spørgsmålet om, hvorvidt højskolens formålsløse undervisning – formålsløs i den forstand, at man ikke skal sigte på prøver og eksamenspapirer – er ved at være en saga blot" ²²

Gerda Møller, Konservative indvendte:

"Jeg forstår godt folkehøjskolernes ønske om først og fremmest at lægge hovedvægten på det almindelige, den brede grunduddannelse, der fører frem til det mere ansvarsbevidste og mere selvstændigt tænkende menneske. det svarer jo også til de principper, der mere og mere trænger igennem i folkeskolen og gymnasiet, og som er fundamentet for al senere videreuddannelse, efteruddannelse og omskoling. men jeg kunne nu godt tænke mig – og det glæder mig, at hr. Orla Møller også var inde på det – at højskolerne havde været bare lidt mere imødekommende med hensyn til at tilbyde rettighedsgivende undervisning efter særlig godkendelse og også med afsluttende prøve. Det er jo den vej, som – også Orla Møller sagde – hele udviklingen går inden for det øvrige uddannelsessystem, og det behøver jo ikke at komme i konflikt med bestemmelserne om det almindelige sigte." ²³ ' "

Gerda Møller har ikke forstået, hvad Orla Møller sagde. Han advarede netop mod den udvikling, og hun roder grunduddannelsernes formål om at give almene skolekundska-ber sammen med folkehøjskolernes almindelige, folkeoplysende sigte, og så vil hun dreje skolerne ind i det øvrige uddannelsessystem.

²² Folketingets Tidende, 4/2 70: 1. behandling af forslag til lov om folkehøjskoler m.v., spalte 3334

²³ Op. cit., spalte 3339

Robert Christensen, Venstre advarer derimod mod den faglige drejning ind i det almindelige uddannelsessystem.

"For os i Venstre er det sådan, at højskolen altid har været en fri skole med en fri undervisning (..) med andre ord, en fri skole, hvor man skulle lære for livet. Det er stadig væk vor opfattelse, at højskolen bør ligge uden for det almindelige uddannelsessystem (..) Vi mener stadig, at det skal være en skole, som fortrinsvis er til rådighed for mennesker, der har klaret deres uddannelse i andre skoleformer (..). Der har altid været enkelte af disse skoler, der har lagt særlig vægt på enkelte fag, idræt, sygepleje m.m., og der har vel også været enkelte tilløb til en kompetencegivende undervisning. Vi finder ikke, at der er noget forkert i, at dette kan fortsætte, men det må ikke blive så meget ved den enkelte skole, at den mister sit præg som en almindelig skole med en almindelig undervisning."

24

Sven Hugaard, mener som radikal, at højskolen stadig har som opgave at sikre den "unyttige" menneskelige udvikling og søgen.

"Højskolen er så alment kendt og så anerkendt, at der ikke er grund til her at komme med nogen større hyldesterklæring, i hvert tilfælde er det nok nogle, der er mindre engageret i det end undertegnede, der skal give den. Jeg skal nøjes med at sige, at jeg tror, at højskolens meget store betydning hidtil også vil fortsætte fremover, selvom vilkårene og opgaverne er undergået ændringer. Vor tids meget stærke uddannelsespres og hektiske samfundsudvikling gør ikke kravet om at huske den menneskelige udvikling og den menneskelige søgen mindre påkrævet, tværtimod. Der er fortsat et meget stort behov for højskolens menneskeligt set igangsættende, provokerende og inspirerende virksomhed." 25

Poul Dam, SF nævnte som gammel højskolemand,

"Man bliver vel nødt til at tage tyren ved hornene og stille spørgsmålet: Hvad skal vi egentlig med de her skoler? Når man læser lovforslaget og bemærkningerne (..) får man indtrykket af, at denne lovgivning laves, fordi man nu engang har disse skoler, så skal de altså også fortsætte, men at man i og for sig ikke har gjort sig så forfærdelig mange tanker om, hvorfor vi har dem, og hvorfor vi skal have dem i fremtiden (..). Hvis man ikke laver denne lov, fordi man mener, at disse skoleformer virkelig har en mening, virkelig har en funktion i dag i samfundet, så skulle man hellere lade være med at lave den" 26

Men Poul Dam giver nu ikke selv noget bud, men bruger i stedet kræfterne på at forsvare skoleformens frihed overfor enhver statslig indblanding, i det håb at så skal skolerne nok selv finde ud af at yde det nødvendige. Hvad det så er, må stå hen i det uvisse, især set i lyset af, at skolerne selv var i fuld gang med at dreje sig ind mod den faglige nyttighed, hvilket Poul Dam ikke forholder sig til. Undervisningsministeren, Helge Larsen nævnte på den baggrund.

"hr. Poul Dam sagde: hvad skal vi egentlig med disse skoler, hvorfor skal vi have dem? Jeg opfattede spørgsmålet som stillet i al almindelighed til den danske befolkning. Det kan i hvert fald ikke være en ministers opgave at sige, hvad vi skal med dem, og hvorfor vi skal

²⁴ Op. cit., spalte 3342-43

²⁵ Op. cit., spalte 3347

²⁶ Op. cit., spalte 3349

have dem. Det må være disse skoler selv, som skaber en undervisning, der kan tiltrække unge mennesker. Derigennem skal de vise deres eksistensberettigelse” ²⁷

Et noget tyndt svar. Er det ikke en naturlig opgave for folketinget at have en ide om, hvad de institutioner, der støttes med offentlige skatte kroner, skal bedrive? Derimod er Helge Larsen meget klar i sin fastholdelse af højskolens særpræg.

”Til sidst blot et enkelt par ord om det, som hr. Orla Møller startede med, om nyttesynspunktet, der vinder indpas. Der er ikke i højskoleloven, som den nu foreslås udformet, nogen ændring i det, der var tidligere, og personligt ønsker jeg ikke at føre nyttesynspunktet stærkere ind i højskoleloven, end det er gjort her.” ²⁸

I Betænkningen afgivet efter 1. behandling af folketingsudvalget for undervisning og uddannelse var der ikke større emner på spil. Emner som formål og forhold mellem det almene og faglige blev ikke berørt. Dagsordenen var spørgsmål om kursuslængder, lærerrådernes beføjelser, tilskudsregler m.v. Under 2. behandlingen nævner Orla Møller

”Da vi startede udvalgsarbejdet (om betænkningen efter 1. behandling, hvj) stod vi over for meget hårde og meget direkte indvendinger mod væsentlige dele af dette lovforslag. Det drejede sig om kursuslængden, (...), kapacitetsudnyttelsen (...), lærerindplaceringer (...), og lærertimeforbruget pr. årselev. Det var 4 væsentlige punkter, hvor højskolens folk med rette kunne få den opfattelse, at her kunne der ske alvorlige indgreb i den pædagogiske frihed” ²⁹

Debatten drejede sig om disse emner. Derudover nævnte Sven Haugaard,

”at der intet øjeblik fra nogen side har været noget ønske om at gribe ind i skolernes meget frie dispositionsret og slet ikke i netop disse skolars meget udtalte åndelige frihed, som ingen har noget som helst ønske om at røre ved. Men bl.a. af hensyn til skolernes eget omdømme er det vigtigt, at man hindrer enkelte mulige misbrug, som kan bringe dem alle i miskredit.” ³⁰

Under spørgsmålene og høringssvarene til Folketingsudvalget var der heller ikke tematiseringer af skolernes formål og forholdet mellem det almene og faglige eller højskolens principielle placering. Derimod var der spørgsmål om diverse tilskudsmæssige konsekvenser og spørgsmål om muligheden for at få dispensation til at give rettighedsgivende undervisning, især fra højskoler der allerede havde sådanne opgaver. Det mest principielle spørgsmål drejede sig om en lovfæstelse af lærerrådene og deres kompetence.

4.4 Højskolebladets debat - hvor blev formålet af

Finn Brandt Petersen redegjorde i Højskolebladet for forslaget til den nye højskolelov. ³¹ Det centrale i lovforslaget var for ham tilskudsbetingelserne og løn- og ansættelsesforholdene, men forslagets formålsbestemmelser får også en kommentar. Han nævner, at

²⁷ Op. cit., spalte 3353

²⁸ Op. cit., spalte 3353

²⁹ Op. cit., spalte 6494

³⁰ Op. cit., spalte 6505

³¹ Finn Brandt Petersen: ”En bedre højskolelov”, Højskolebladet nr. 4, 1970

foreningen havde kæmpet imod lovfællesskabet, som kunne udviske forskellene mellem skoleformerne og hermed højskolens egenart.

”Derimod er højskolerne defineret ved det almindennende hovedsigte, således at skoleformen efter hele sin ide er eksamens- og prøvefri.”

Eksamensfriheden som kendetegn er et meget benyttet argument, men det kan uformidlet nemt blive en sovepude: Vi er eksamensfrie, altså laver vi højskole. For der behøver ikke at komme højskole ud af en undervisning, der er eksamensfri. Men omvendt kan der ikke komme højskole ud af en undervisning, der er underlagt eksamenens krav. Det vigtige er her, at skelne mellem mål og middel.

Det er ikke noget mål, at højskolen er eksamens- og prøvefri. Det skal den være, fordi det er et nødvendigt middel for at udfolde målet – den personligt bårne almindennelse. Udviklingen af et livssyn kan ikke ske som tilegnelse af eksamensstof, men må være en fri personlig tilegnelse i en ligeværdig og fri vekselvirkning mellem eleverne og lærerne og stoffet. Desuden vil det være i strid med grundtanken i den ”folkelige oplysning”, i strid med folkesuverænitættanken, at staten kan udstikke bekendtgørelser om det rette livssyn, om det sande almene indhold for den personlige dannelse. Den myndige borger må selv afklare sit livssyn, det skal staten ikke lave eksamen over. Derimod kan staten udmærket bekendtgøre det rette indhold for en faglig uddannelse.

Men det var ikke lovforslagets mål og midler, men spørgsmål af mere administrativ og økonomisk art, der prægede debatten. Den nye lovs hovedpunkter var ifølge bemærkningerne til lovforslaget følgende:

- At en skole for at blive godkendt skal være en privat selvejende institution. Til forskel fra den hidtidige ordning hvor skolerne også kunne være privatejede.
- At forstanderens stilling i relation til ministeriets godkendelse ændres væsentligt, idet godkendelse af forstanderen nu kun skal indgå som en blandt flere godkendelses-betingelser.
- At der fremtidig skal kunne godkendes korte kurser ned til en uges varighed, der kan indgå i grundlag for tilskud, mens elevstøttemuligheden er begrænset til kurser af mindst 2 ugers varighed
- At undervisningsåret udvides fra 8 måneder, lig 32 uger til 36 uger, og fuldt tilskud afhænger nu af, om skolerne har haft godkendt undervisningsvirksomhed i 36 uger.
- At der fremover skal være en bunden minimums løn-indplacering af lærere og forstandere, dog med mulighed for overløn.
- At der sker en nedsættelse af især forstanderens, men også lærernes pligtige time-tal, og således en mindre forøgelse af lærerforbruget på skolerne.
- At forstanderen og lærerne ved en skole danner et lærerråd.
- At ministeriet får udvidet sin tilsyns- og rådgivningsfunktion med 2 yderligere heltidsansatte undervisningsinspektører.

Der var gennemgående tale om forbedrede økonomiske tilskud: Ministeriet forventede således også, at forslaget ville medføre en samlet forøgelse af skolernes årselevtal. Samtidig blev den statslige styring af visse vilkår for skolernes virksomhed strammet. Man forbød forstandernes mulighed for privateje af højskolen, og man svækkede deres frie

dispositionsret og frie ret til vilkårlig fastsættelse af løn og arbejdsvilkår for lærerne, ligesom kravet om lærerråd begrænsede deres myndighed.

Efter 1. behandlingen i folketinget fik 13 markante højskolefolk mulighed for at kommentere lovforslaget i Højskolebladet. Det mest påfaldende var, hvor lidt det almene sigte og højskolens mere principielle rolle blev vægtet.³² Fhv. forstander J. Th. Arnfred, Askov Højskole, nævnte:

"Hvis det nu forelagte forslag ophøjes til lov, kan højskolen ikke i fremtiden i tilstrækkeligt omfang tiltrække kvalificerede lærerkræfter, og dermed er dens dødsdom beseglet"

Baggrunden var de nye lønregler, der tegnede til en forringelse af de ikke-akademiske læreres løn og en forbedring af forstandernes. Forstander Bent Brier, Idrætshøjskolen i Sønderborg nævnte:

"Forslaget (..) vil kunne neutralisere de positive virkninger af den nye tilskudslov, således at adskillige skoler risikerer at blive lige så vanskeligt stillet økonomisk som tidligere. Jeg tænker her naturligvis på de bestemmelser, der omhandler kapacitetsudnyttelsen."

Skoletilskuddet skulle gradueres efter skolens kapacitetsudnyttelse. Jo mindre udnyttelse, jo mindre tilskud, bl.a. med den begrundelse at halvtomme skoler eller helt tomme skoler i store perioder af året kan misbruges til anden indtægtsgivende kursusvirksomhed. Forstander Frederik Christensen, Vrå Højskole nævnte:

"Højskoleloven har givet øgede tilskud til skolerne. Det skal ikke beklages (..). Lovforslaget, inkl. tilskudsloven, er især utilfredsstillende for to parter i sagen: højskolelæreren og de små skoler."

Det tegnede til et relativt dårligere tilskud til de små skoler, fordi det faste skoletilskud blev mindre og tilskuddet efter årselever blev større. Forstander Johs. Engberg, Båring Højskole nævnte:

"Man kan undre sig over, at det i året 1970 kan lade sig gøre at forelægge en lov, der af de implicerede vil kræve mere arbejde for mindre løn (..), der er ingen saglig begrundelse for at lønne højskolens lærere forskelligt, efter deres formelle grunduddannelse."

Baggrunden var opdelingen i et akademisk og ikke-akademisk løntrinsforløb. Argumentet er pudsigt, al den stund at lønfastsættelsen i det øvrige samfund i stigende grad byggede på forskelle i uddannelseslængde.

De eneste mere principielle overvejelser kom fra S. Haugstrup Jensen, forstander Grundtvigs Højskole

"I anledning af det ny lovforslag falder det naturligt at se tilbage på den lov, som står foran sin afløsning. Højskoleloven af 1942 blev skabt af Jørgen Jørgensen med et sådant fremsyn, at man i den følgende tid blev i stand til at videreudvikle den skoleform, som gennem 100 år havde vist sin eksistensberettigelse".

Undervisningsminister Helge Larsen svarede på kritikken i et foredrag på Askov Højskole april 1970. Foredraget blev trykt i Højskolebladet.³³ Han indledte med at afvise den kritik, der talte om forringede økonomiske forhold:

³² Se Højskolebladet nr. 7, 1970

³³ Helge Larsen: "Højskoleloven", Højskolebladet nr. 16, 1970

"Under den debat, der er foregået i vinter omkring højskolerne, kunne man få det indtryk, at folkehøjskolerne ligger for døden. Jeg tænker ikke mindst på Højskolebladet nr. 7, 1970, hvori en række højskolefolk kommenterede lovforslaget (...). Det var mig meget svært at tage alle disse klageråb så tungt, som nogle gjorde. Jeg vidste jo en hel del om, hvor væsentligt højskolernes vilkår var forbedret med den nye tilskudslov."

Herefter kom han med nogle interessante principielle vurderinger:

"Bestemmelsen om rettighedsgivende undervisning er lidt mere åben end i 1942-loven. Det er sket for at imødekomme ønsker fra en del højskoler. Men jeg har ikke mere sympati for den bestemmelse, end at jeg gerne stiller forslag om, at den helt udgår. Jeg skal være den første til at stryge selv den mindste forbindelse mellem højskole og eksamenssystem, hvis det ønskes. Det gælder blot om at sige til nu, inden loven endelig vedtages"

Det var højskolefolkene, der ønskede en åbning mod rettighedsgivende undervisning, for at sikre nye markedsmuligheder. Helge Larsen kan ikke dy sig for at ironisere over forholdet.

"Jeg ønsker, at højskolerne skal have frihed til at give den almindelige undervisning, det er deres ide at give. Der er ikke lagt nogen art af hindring i vejen for, at den almindelige undervisning kan have det indhold og det åndspræg, som den enkelte skole og den enkelte lærer ønsker at give den. Det er og har været og skal efter min opfattelse fortsat være højskolens opgave. Det er det, der giver og skal give højskolen dens eksistensberettigelse.

På baggrund af den tidligere omtalte rundspørge blandt højskolefolk i "Højskolebladet" i februar, kan jeg ikke dy mig for at påpege det let ironiske i, at det er mig, hvis hele pædagogiske virke har ligget i den "sorte skole", der står i Askov og fremhæver dette. Havde det ikke været en opgave for "Højskolebladet" og højskolernes egne folk at fremhæve det, jeg her har sagt. Skal det virkelig siges til højskolen udefra? Godt da, at der er nogle i ministerium og folketing, der vedstår højskolens ide, mens højskolen selv i vid udstrækning synes at fortabe sig i økonomiske beklagelser og sortsyner."

Man kan med Helge Larsen undre sig over, at højskolens folk talte så meget om dårlige tilskudsregler, når de faktisk fik stærkt forbedrede økonomiske rammer, samtidig med at de talte så lidt om skolens ånd og sigte, og selv presser på for at få mindsket kravene til det almindelige sigte og for at åbne vejen for rettighedsgivende undervisning.

Svaret fra Foreningens formand, Finn Brandt Petersen i næste nummer af Højskolebladet berørte overhovedet ikke spørgsmålet om ånd og sigte, men gik udelukkende på mindre justeringer omkring økonomiske tilskudsregler. Formanden og Foreningen havde ingen intentioner om at tage imod Helge Larsens tilbud om at stoppe glidningen mod eksamenssystemet. Det nævnes aldrig.

I et senere nummer af Højskolebladet nr. 23, juni 1970 kommenterer Brandt Petersen den nye lov, der blev vedtaget i maj. Det endelige resultat roses for, at foreningen fik de fleste økonomiske skævheder af mere teknisk karakter rettet op, men som i de foregående indlæg nævner formanden ikke ladeporten mod den rettighedsgivende og eksamensforberedende undervisning, lige så lidt som den øgede vægtning af det faglige på det almene bekostning nævnes.

Det samme billede tegner sig i hans formandsberetning til foreningens generalforsamling i oktober 1970 på Silkeborg Højskole. Han roste formanden og foreningen for

det store arbejde med at forbedre lovforslaget frem til den endelige lov. Overskrifterne var begrænsningen af lærerforbruget, lønniveauet, elevstøtten og den kommunal elevstøtte, men ikke noget om glidningen mod den rettighedsgivende undervisning.

Hele behandlingen og debatten om 1970-loven viste, at Højskolens identitetskrise var i fuld gang. Tavsheden om ånd og formål var det bedste vidne herom.

5. Mellemspil før 1993-loven

5.1 Udredningen

FFDs udgivelse *Udredning om folkehøjskolens udvikling og vilkår, 1970-198*,¹ der blev udgivet som optakt til debatten om lovrevisionen, fremhævede, at der var behov for en præcisering af den daværende lovs formålsparagraf. Det "almendannende" hovedsigte" så man gerne erstattet med ord, der i højere grad hørte hjemme i højskolens tradition, såsom "livsoplysning eller folkelig oplysning".

Begrebet "almendannelse" afvises med den prosaiske grund, at det ikke er særligt dækkende for de mange nye højskolars kursustilbud, der er domineret af kropslig udfoldelse, praktisk aktiviteter, kreativitet m.m. Man ville gerne finde et udtryk, som i højere grad svarede til de faktiske forhold i stedet for en ideel grundtvigsk tradition. I stedet for at spørge efter, hvordan det almindendende sigte kan indgå i disse fag, så foretrækker man at få fjernet sigtet.

Der gives også en mere principiel begrundelse. Man fremhæver, at højskolernes "folkelige oplysning" adskiller sig fra den "folkeoplysning", der bedrives i aftenskolerne og andre voksenuddannelsesstilbud, og som mere er præget af uddannelse, rettet mod ny viden, indhentning af uddannelsesmæssigt efterslæb, mulighed for at få forbedret erhvervskompetencen. Højskolernes "folkelige oplysning" er derimod rettet mod dannelse, at information bliver til erkendelse, at viden fører til personlig udvikling, at kompetence drejer sig om at blive "kompetent" som menneske, og ikke som studerende, arbejder eller funktionær. Højskolernes oplysning skal kaste lys over fælles livsvilkår og de historiske og sociale sammenhænge, man er indfældet i, og den livsoplysning er lige nødvendig for lærd og lægmand.

Et bedre uddannelsesniveau i samfundet som helhed vil blot gøre det eksistentielle og folkelige perspektiv, som højskolen skal styrke, endnu mere tydelig. Man bliver ikke mere livsklog af mere viden, og uddannelse skaber i sig selv intet folkeligt fællesskab. Udredningsudvalget er enigt i, at voksenuddannelse og livslang læring og alle typer folkeoplysning vil vokse stærkt i de kommende år. En udvikling, der kan få stor betydning for højskolerne, men det kan ikke blive hovedsagen at knytte an til de tendenser, hvis man stadig ønsker at vedkende sig den grundtvigske tradition for oplysning.

Det var klar og opløftende tale. Men som tidligere nævnt var Udredningsudvalgets begrundelser for at erstatte "almendannelse" med "livsoplysning/folkelig oplysning/folkelig livsoplysning" tvivlsomme. Trods dette må man sige, at Udredningsudvalget lagde op til en styrkelse af Højskolens særegne ånd og sigte. Men i sidste ende fik støvets folk i foreningen nok det største ord at sige i forhold til udfærdigelsen af den nye 1993-lov, hvilket nærmere belyses i gennemgangen af 1993-loven i næste kapitel. Aserne ville det gode, men de indre jætter sikrede det onde.

¹ *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"

5.2 Højskolens fronter

En enestående udgivelse i denne periode var "Højskolens Fronter" fra 1990 af Hans Henningsen, daværende forstander for Askov Højskole.

Måske blev det endelige valg af "folkelig oplysning" som kerneordet i 1993-loven inspireret af denne bog, hvor Hans Henningsen på smukkeste vis udfolder begrebets muligheder både via genlæsninger af Grundtvig og tolkninger af historien og samtiden. For Henningsen bunder Grundtvigs aktualitet især på synerne om "Højskolen i Soer". Det er den statsborgerlige oplysning, den "politiske dannelse" i bred forstand, der er Henningsens hovedærinde.

"Hvad der ligger Grundtvig stærkt på sinde i højskoleskrifterne fra 1830'erne er hensynet til en grundlæggende politisk dannelse, hos politikerne, i embedsstanden og i folket som helhed. Grundtvig frygtede, at når folkestyret først var indført, ville politik hurtigt degenerere til ren partipolitik. Hvad der eventuelt kunne bidrage til at forhindre dette mente han, ville være en særlig omsorg for de elementer i det politiske, som ikke er partipolitiske, men bærende for hele det politiske liv i samfundet, det man er fælles om trods forskellighed og uenighed, sproget, historien og de elementære livserfaringer, det førkulturelle, som også afspejles i såvel sproget som historien. Man kunne om alt dette godt bruge udtrykket det "førpolitiske", altså det, der er før partipolitikken.

Det er i dag en udbredt opfattelse, at fællesskab beror på enighed. Er man ikke enige, har mennesker forskellige meninger eller forskellige interesser, så har de intet til fælles. Hvor bevidstheden om det førpolitiske skulle være, er der kun et tomrum. Det er derfor heller ikke underligt, at det kan volde vanskeligheder, at forstå højskolens betydning for demokratiet i dag." ²

Et helt centralt begreb hos Henningsen er begrebet "indfældethed", som er inspireret af Løgstrup. Vi er alle indfældet i en historie, en kultur, et sprog. Det fælles (det almene) er de folkelige forudsætninger, det man som mennesker og som folk har i ryggen, eller med ét ord "indfældetheden". Det begreb er udgangspunkt for en opridsning af de pædagogiske fronter.

"Oplysningen er truet fra to sider. Hensynet til oplysningen forliges dårligt med dyrkelsen af kundskaber for kundskabernes egen skyld. Men der kan også kredses så meget om elevens behov og selvrealisering, at oplysningsperspektivet trænges i baggrunden eller helt går tabt.

Dette er den moderne ensidighed, og den har i langt højere grad end den rene kundskabsdyrkelse udgjort en fristelse for højskolen, fordi så meget kunne synes at ligne det, højskolen også vil, selvstændig udvikling og myndiggørelse. Her fik man fronten så tæt ind på livet, at det for mange kunne knibe at se, hvad der i grunden var forskellen på højskole og almindelig progressiv pædagogik. Nøgleordene var selvvirksomhed, deltagerstyring, problemorientering, samfundsrelevans, fag-integration osv.(..). at alt skulle dreje sig om eleven "selv", hvad eleven selv kan, selv vælger, selv tænker og selv finder ud af, kort sagt om menneskets selvudfoldelse(..). Et klart udtryk for denne abstrakte menneske- og virkelighedsopfattelse er formålsparagraffen i den nuværende folkeskolelov, der stammer fra 1975. I et stort og altomfattende kulturelt vakuum overlades den enkelte elev her til sin egen alsidige udvikling.

² Hans Henningsen: *Højskolens fronter*. Askov Højskoles forlag, 1990, s. 29-30

Bagved lå dels frykten for indoktrinering, dels en nærmest ubegrænset tillid til princippet om den såkaldte "funktionelle indlæring", et bærende princip i hele den strømning, som normalt går under navne som reformpædagogik og progressiv pædagogik. Princippet går ud på, at når eleven har erkendt et problem og påtaget sig en opgave, vil den nødvendige viden indlæres undervejs. Man skal blot "lære at lære".

Det princip har på mange måder været frugtbart. Det har bragt fornyelse, ikke bare i børneskolen, men også i uddannelserne og i voksenundervisningen indbefattet højskolen. Men det er fatalt helt at forlade sig på denne teori. Den kan ikke stå alene, uden at man havner i den ensidighed, som Peter Kemp med et rammende udtryk har betegnet som "pædagogisk pietisme". Pietismen bygger jo på den forestilling, at kun det "indre lys" kan vejlede mennesket. Og pietismen er nært beslægtet med rationalismen med dens tro på fornuftens lys. Begge ismer lader alting bero på subjektet.

Den pædagogiske pietisme er, siger Peter Kemp "en ulykkelig illusion (.). Den tror på det gode i børnene og de unge. Derved risikerer den, at de overlades til ulvene." Og videre: "man taler vidt og bredt om den personlige kommunikation, men tier om de fag, der skulle levere indholdet. I stedet lader man som om indholdet kan komme fra eleverne selv. Man tør ikke indbyde dem til en kulturel verden, hvori denne kommunikation kan finde sted. Kulturen og dannelsen må de arme elever selv finde ud af at skaffe sig. Men er det da så mærkeligt, at kommunikationen mislykkes" ³

For Henningsen er Højskolen ikke et sted, hvor eleverne bare får rum for at udfolde sig selv. Højskolen skal udfolde de fælles betydningsammenhænge, der er indlagt i vor historie og kulturarv. Højskolen skal åbne det fælles op for den enkeltes dannelsesarbejde, den skal således tilbyde den almindelse, der er grundlaget for den statsborgerlige oplysning, for den "politiske dannelse".

"Der tales i disse år uhyre meget om etik og ansvarlighed. men hvis dette skal blive til andet end tom moraliseren, må der også oplyses om de betydningsammenhænge, mennesker befinder sig i. Har man kun sin abstrakte ansvarlighed eller samvittighed og derudover kun sammenhængsløsheden foran sig, vil det være komplet umuligt at finde anvendelse for ansvarligheden. Ansvarlighed forudsætter sammenhæng og orientering." ⁴

Den samfundsmæssige udvikling har ikke gjort denne hovedopgave for højskolen, der tegnes med almindelse og politisk dannelse mindre aktuel. Tværtimod.

"Situationen er paradoksal. For på trods af en udbredt passivitet og tilbøjelighed til at trække sig tilbage til det nære og private og trods en tilsyneladende begrænset forståelse af den nutidige relevans af folkeoplysningen i højskolens forstand har det dog aldrig været mere indlysende rigtigt end netop i dag, hvad Grundtvig i sin tid sagde om den folkelige oplysnings nødvendighed. ja, disse tanker er på en måde mere aktuelle i den nuværende situation, end tilfældet var dengang.

I dag melder sig spørgsmål efter spørgsmål af dybt alvorlig karakter, som ingen enkelt instans i samfundet kan afgøre alene. Samtidig er det spørgsmål, man ikke kommer uden om at tage stilling til i samfundet (.). Spørgsmål, hvor det ikke er nok bare at lytte til sagskundskaben eller organisationer eller interessegrupper. Der må en grundigere behandling til, og denne kan ifølge sagens natur kun have form af en folkelig samtale, eller med Grundtvigs udtryk – "vekselvirkning" (.). Ingen videnskab, intet parti, ingen ingen

³ Peter Kemp: "Lærer-kultur" i "Lærervisioner", 1985, s. 173 ff.

⁴ Hans Henningsen: "Højskolens fronter", s. 33

filosofi eller teologi kan klare problemerne alene. Og man kan heller ikke bare lade dem ligge. Det er situationen. Den taler for sig selv. Nogen tydeligere påvisning af den folkelige oplysnings nødvendighed kan man vanskeligt forestille sig og heller ikke nogen bedre beskrivelse af, hvad folkelige spørgsmål er.(..).

Og det peger alt sammen direkte mod det centrale i Grundtvigs højskoleide, understregningen af den folkelige samtale og vekselvirkningens nødvendighed. Grundtvig var med denne tanke i virkeligheden langt forud for sin tid. Den kom da heller ikke til at stå i forgrunden af højskoletraditionen..”

Ifølge Henningsen gled Grundtvigs centrale ærinde i baggrunden. Det nationale, det danske kom til at overskygge for det folkelige og demokratiske. Grundtvigs syn om den statsborgerlige oplysning som grundlaget for folkestyret er gledet i baggrunden, og hermed bliver højskolens placering og hovedopgave uklare.

”Grundtvigs tanker var revolutionerende derved, at de radikalt brød med den opfattelse af folkeoplysningen, der allerede var kendt, og som havde rod i oplysningstiden. Ifølge den måtte folkeoplysning bestå i udbredelsen af videnskabens resultater i populær form. Videnskaben var autoriteten som førhen i kirken.

Hvad Grundtvig ville var noget ganske andet, en helt ny type oplysning. ”Folkelig oplysning” var hans foretrukne betegnelse. For det drejede sig om oplysning *i* folket, ikke bare en oplysning *af* folket. At få sagen ”frem i lyset” er hvad der ligger i det grundtvigske begreb om folkelig oplysning, noget langt mere omfattende end blot at den sagkyndige oplyser den mindre vidende. Denne rent informative form for oplysning er der naturligvis også brug for, men den må ifølge en tankegang som Grundtvigs have sin plads inden for rammerne af den fælles – og principielt uafsluttelige – samtale.

Dette betød i virkeligheden, at videnskaben fik en instans ved sin side. Folkeoplysningen var ikke længere blot en budbringer og formidler, men også en vurderende instans i forhold til sagkundskaben, ikke sagkundskaben som sagkundskab, men sagkundskaben i forhold til livet, i forhold til hvad der tjener livets tarv, som Grundtvig yndede at udtrykke sig.(..).

Mellem de to instanser, videnskaben og den folkelige oplysning skulle der være en levende vekselvirkning, mente Grundtvig. For folkeoplysningen vil snart udarte til en overfladisk politur, hvis ikke lærdommen holder den i ånde, mens omvendt videnskaben let fører på vildspor, hvor den ikke er konfronteret med en folkeoplysning, der nøder den til at tage det nærværende liv og øjeblik i betragtning. Alt sammen er det mere aktuelt end nogensinde. (..). I vor tid er der ikke mange andre instanser, der bekymrer sig om helheden.”⁵

Højskolens eksistensberettigelse burde være åbenbar, men stærke samfundsmæssige kræfter værdsætter ikke dens opgave. Markedskræfterne og statsvældet, den teknologiske og bureaukratiske fornuft, kort sagt systemverdens iboende tendens er udbredelsen af den endimensionale fornuft, en rationalitet der drejer sig om effektive midler, uden at spørge til mening og målsætning. Samtalen skrumper ind til hvordan og ikke hvorfor.

Det frie rum for folkelig samtale og oplysning presses af effektivisering og instrumentalisering. Henningsen giver et historisk rids over denne udvikling, hvor højskolens

⁵ Op. cit., s. 19-21

hovedopgave blev udtyndet, og den måtte vælge mellem at blive underlagt uddannelsessystemets behov eller blive afstødt fra samfundet.

"Tankegangen var endnu ikke blevet endimensional (...). et skred indtraf, da en eksplosiv teknisk-økonomisk udvikling tog fart efter anden verdenskrig. På rekordtid forvandlede det danske landbrugssamfund til ukendelighed, og forandringerne udslettede på det nærmeste det miljø, der frem for noget havde været bærer af det folkelige.(...). men i virkeligheden var hele samfundet berørt af de nærmest revolutionære forandringer, der skete – især i 60'erne. Blandt andet fik videnskaben nu en langt mere fremtrædende plads i samfundet. Men videnskabeliggørelsen var tit ikke til at adskille fra teknologiens og forvaltningssystemets nærmest ukontrollerede vækst i samme periode. rationalisering, effektivisering og store enheder var overalt opskriften på, hvad man gerne betegnede som reformer.(...).

Tiden arbejdede ikke for det folkelige, tværtimod. Bekendelsen til de folkelige traditioner stod i fare for at blive til ren retorik. Bag de smukke – og store – ord, som der blev brugt mange af i 60'erne, havde man i realiteten forskrevet sig til en udvikling, som i sin konsekvens var ensbetydende med opgivelsen af mange af landvindingerne fra folkelighedens storhedstid.

I 60'erne begyndte man at tale om "uddannelsessamfundet". Uddannelse var blevet "kapital" og uddannelseslængde i vidt omfang mål for arbejdskraftens værdi. Udtryk som "oplysning" og "folkeoplysning" gik i en periode helt af brug. Uddannelsespolitikken overordnede mål blev ligelig fordeling af uddannelse, og set under det perspektiv måtte folkeoplysningens opgave, inklusive højskolernes, nødvendigvis komme til at bestå i at meddele supplerende uddannelse til de restgrupper, der af en eller anden grund endnu ikke var kommet på uddannelsesmæssig omgangshøjde med samfundet i øvrigt. Optagetheden af fordelingsproblemet stjal ofte billedet fra diskussionen om uddannelsernes indhold. (...).

Konsekvensen af denne tankegang måtte være, at samfundet på længere sigt egentlig kun ville kunne bruge højskolen som opbevaringssted for afvigere og marginalgrupper, som ikke lod sig indpasse i samfundet i øvrigt. I 60'erne blev alt stort set ved det gamle, men i 70'erne tydede mere og mere på, at man fra det offentliges side i praksis havde draget denne konsekvens, og ville højskolen gøre indsigelse mod at blive misbrugt på denne måde, f.eks. af socialforvaltningerne, var det altid med risiko for at blive hængt ud i pressen.

Man kan i grunden godt undre sig over, at højskolen overlevede alt dette: landbrugets affolkning, samfundets rationalisering, eksamenssystemets udbredelse overalt, folkeoplysningens deklassering og mere til. Gnidningsfrit kunne det ikke gå, heller ikke i forhold til den samfundsgruppe, der frem til efterkrigstiden havde udgjort højskolens gode og trofaste bagland. Landbrug og andelsbevægelse blev draget mod systemet, højskolen var på vej til at blive afstødt af samfundet" ⁶

Ifølge Henningsen havde højskolen været i krise siden slutningen af 1960'erne og frem til 1990, hvor han skrev bogen. Denne 20årige krise var ikke elevmæssig, men idemæssig. Set fra i dag kan det tilføjes, at krisen siden midt i 90'erne også blev elevmæssig, og den idemæssige er ikke blevet mindre. Krisen skyldtes ifølge Henningsen, at højskolen

⁶ Op. cit., s. 14

"endnu lider dybt under sine 68-frustrationer og stadig ikke helt har forstået, at den tids ungdom ganske som den nuværende og formentlig enhver tids ungdom ønsker at møde en substans – og et modspil – ikke bare eftergivenhed og udvandet "pluralisme". Men højskolen havde øjensynlig ikke rigtig åndelig styrke til andet, hvilket medførte, at den for modstandsløst lod sig indrangere i alternativ-kulturen, og det blev af den grund alt for let for systemet at affærdige eller overse højskolen. Det er næsten en skæbnens ironi, at just som højskolen følte sig allermest tidssvarende og "samfundsrelevant" kom den på afstand af samfundet, så det forslog.

Det havde været fornuftigere og mere i overensstemmelse med højskolens ide, om man havde vist vilje og mod til at tage kampen op på flere fronter og havde evnet med en højere grad af nøgternhed at analysere tidens "fromhedsbølger", som i realiteten kom til at yde systemet og effektivismen en solid håndsækning, når det gjaldt så gnidningsfrit som muligt at få ryddet banen for udviklingen og få besværlige traditioner og dannelsesrudimenter skaffet af vejen. Det gik vel i øvrigt lettere i Danmark end de fleste andre steder, forhåbentlig ikke takket være højskolens hjælp." ⁷

Højskolens nuværende krise bunder således i, at den ikke har fundet en placering i forhold til systemverdenen, der har bred folkelig og politisk anerkendelse. Dens eksistensberettigelse er uklar. Dilemmaet er blevet enten underordning eller afstødning. Men sådan behøver det ikke at være.

"Kniber det for nogle at forstå højskolen som andet end et levn fra fortiden, et fossil i nutidens samfund, er der til gengæld andre, som dybt beklager den afstand, der tilsyneladende er ved at blive skabt mellem højskolen og "systemet", fordi de forstår, at samfundet har brug for højskolen, mere end nogensinde. En af dem der, der flittigst giver udtryk for dette i tale og skrift, er den tidligere undervisningsdirektør for folkeoplysningen, Asger Baunsbak-Jensen.

Hvorfor taler man altid kun om økonomisk genopretning, men aldrig om "folkelig genopretning", spørger Baunsbak-Jensen – med rette. Miljøet taler man dog meget om, både det ydre miljø og arbejdsmiljøet, men den skrøbelige og i en vis forstand sjældne organisme, der hedder folkelig kultur, bekymrer ingen sig virkelig om. Tværtimod, begrebet om det folkelige er i vidt omfang reduceret til et begreb om lokal aktivitet og "spændende" aktiviteter.(..).

Ak, ja, sådan kunne man blive ved. Ikke for at feje for sin egen dør og melde hus forbi. Det kan ingen gøre, heller ikke højskolen. Til gengæld må det også siges klart, at "tabet af højskolen" – Baunsbaks formulering – er andre end højskolen medansvarlig for. Hvis det glemmes, bliver problemstillingen skæv. Der var mange om at skabe det folkelige Danmark. Der vil også være mange om at sætte det over styr." ⁸

En givende del i "Højskolens fronter" er dens frugtbare forening af Grundtvigs syner om "statsborgerlig og folkelig oplysning" med Habermas's teorier om system- og livsverden og instrumentel og kommunikativ fornuft. For Henningsen må højskolens udgangspunkt være livsverdenen, men opgaven er at skabe levende "vekselvirkning" mellem livsverden og systemverden, at sikre en dialog mellem den eksistentielle og instrumentelle fornuft, for de kan ikke undvære hinanden.

⁷ op. cit., s. 108

⁸ Op. cit., s. 109, 107

"Sin mening, sin legitimation må systemet hente uden for sig selv, nemlig fra livsverdenen. Og hvis noget svigter på dette punkt, foreligger der en legitimationskrise. (...) Det er vanskeligt at forestille sig, at et samfundssystem i længden vil kunne eksistere uden i hvert fald til en vis grad – og i en ret betydelig grad – at være i harmoni med livsverdenen (...). Udviklingen går i øjeblikket den modsatte vej. Konflikten mellem livsverden og system skærpes med fare for, at livsverdenen i vidt omfang afstødes i form af lokale, private miljøer og nicher ude af kontakt med systemet og uden vekselvirkning med hinanden.

Det er afgørende for højskolen at søge at imødegå denne udvikling, og at den selv undgår at falde for fristelsen til at afsondre sig i en nichetilværelse omkring sin livsverden. På den anden side bør de ansvarlige i samfundet forstå, at livsverdenen kan yde langt mere til systemet end blot legitimering, nemlig også inspiration og åndelig energi." ⁹

Henningsen angiver en arbejdsdeling, hvor uddannelse og dannelse bør gå hånd i hånd således, at det formelle uddannelsessystem hovedsagligt tager sig af den første opgave, mens højskolen er et privilegeret sted for dannelsesdelen.

Men der kan være den udfordring ved anvendelsen af "livsverdens-perspektivet" som grundlaget for den "folkelige oplysning", at denne bliver tænkt for stillestående, for bekræftende af det allerede givne og kendte. Den kan føre til, at omdrejningspunktet bliver den trygge, hjemlige og gammelkendte danskhed, der bare bekræfter sig selv.

Perspektivet og sigtet med "almendannelsen" kan mistes af syne. Dannelse er nemlig en stadig bevægelse mellem det kendte og det fremmede, mellem ens egen velkendte lokale "livsverden" og så den større og ukendte fælles historie og kulturbaggrund, det større almene fællesskab, som vi gennem dannelsesprocessen personligt tilegner os som vores, som vi gør hjemligt på et højere niveau, og således til stadighed udvider vores egen lokale livsverden mod større horisonter. Det er i denne uafsluttede dannelsesproces mod det almene, at den åndelige energi virkelig kommer frem og herunder kan give nye impulser også til systemverdenen.

En mulig fare ved en "folkelig oplysning" der fortaber sig i den allerede kendte og lokale livsverden, kan blive dens forfald til blot at bekræfte selvgotheden og selvtilfredsheden, at give legitimering af den provinsielle stillestående - dens mulige forgabelse i danskheden, ofte i fortidig og overskuelig forklædning. En sådan menings- og målsætning er der ikke meget ånd i, og endnu mindre almindelse.

5.3 Midt i højskolen

Som led i 100 års jubilæet for Foreningen for Folkehøjskoler i 1991 udgav man antologien "Midt i Højskolen" redigeret af Else-Marie Boyhus. ¹⁰ Udgivelsen kom således 30 år efter "Højskolen til debat, 1961". Antologiens indledende artikel var skrevet af Ove Korsgaard, og dens titel "Højskolen til debat" angiver referencen til denne klassiker.

"Set i bakspejlet hviler der en næsten klassisk ro over den højskole, som er til debat i 1961. Selv Thanings og Bukdahls holmgang om Kold opløses næsten fuldstændig i det fælles fodslag, der er om at afklare livssyn og eksistensvilkår i højskolen.."

⁹ Op. cit., s. 85

¹⁰ Else-Marie Boyhus (red.): "Midt i Højskolen", Gyldendal 1991

I artiklen omtaler Korsgaard også den senere debatudgivelse "Højskolen til debat 1984", der var redigeret af Finn Slumstrup, og der er for Korsgaard tydeligvis en stor forskel mellem de to bøger:

"Forskellen går groft sagt mellem højskolesyn og højskolefakta. I 1984-udgaven er der ingen Kaj Thaning og Jørgen Bukdahl, der tager livtag med hinanden om Grundtvig, Kold og Kierkegaard. Derimod hører vi bl.a. om elevtilgang, økonomi, lovgivning, forholdet til staten, teknologi, arbejdsløshed og dertil en række konkrete, men vidt forskellige højskoler, som dog har det tilfælles, at de er specielle i forhold til den grundtvigske folkehøjskole.

I 1984-udgaven er det et hovedspørgsmål, om alle højskoler, der er omfattet af højskoleloven, nu også er folkehøjskoler. Er en skole uden videre højskole, når den opnår statsanerkendelse efter højskoleloven? I juridisk forstand er der ingen tvivl; tvivlen indfinder sig derimod, når man spørger om højskole i åndelig forstand. Men hvad kan tale på Åndens vegne?

I hvert fald kan man ikke tale om folkehøjskolen, siger Jakob Krøgholt i 1984-udgaven: "Folkehøjskolerne har i dag ikke længere noget fælles grundlag, - udover den lov, som gør deres eksistens økonomisk mulig. Det kan ikke lade sig gøre at tale om folkehøjskolen, som om der eksisterer en fællesnævner"

Korsgaard ser forskellen mellem de to udgivelser som et vidnesbyrd om, at der er sket noget afgørende i mellemtiden med Højskolen. Den har mistet både et fællespræg, men også en fælles rammeforståelse af skoleformens opgave og særpræg. Den eneste tilbageværende fællesnævner er åbenbart, om højskolerne modtager statstilskud eller ej, om staten vil godkende dem som højskoler. De, der bliver godkendt, kan komme med i HS's Fælleskatalog og blive medlem af Foreningen, og det er så folkehøjskolernes fællesskab.

Korsgaard kan have ret i, at "Højskolen til debat, 1984", ikke gav noget indtryk af en selvbevidst skole. Det er ikke muligt at finde et bud på, hvad der er højskolens væsen, dens opgave og særpræg. Men det stod ikke meget bedre til med debatbogen "Midt i Højskolen" fra 1991. Den er også et vidnesbyrd om den stadige usikkerhed og søgen efter sin placering. Den har mange interessante artikler om de nye fags mulige betydninger, men den bagvedliggende samlede betydning af det nye højskolebillede findes ikke. Der er spændende spredte tangenter, men man leder forgæves efter et mere samlet højskolesyn. Det klareste og bedste bud på højskolens opgaver – omkring 1990 - er for mig at se Hans Henningsens i "Højskolens fronter".

Det afgørende fremskridt var dog, at tiden var præget af grøde og selvransagelse. Debatten i Højskolebladet op til lovrevisionen i 1993 er spændende, og FFDs arbejde, herunder *Udredningen fra 1987* og Beretningerne til foreningens årsmøder er givende læsning. Som helhed var debatten op til 1993-loven langt mere åndfuld end den tilsvarende debat op til 1970-loven. Det gælder både den politiske debat og højskolernes egen debat. Højskolen var igen ved at finde sine rødder og egne fødder og kunne indgå i frugtbar dialog om tidens opgaver.

5.4 Debatten i foreningen op til 93-loven

Daværende redaktør af højskolebladet, Morten Kvist påpegede i en leder i Højskolebladet i foråret 1990 det forældede ved den gamle tvist mellem den klassiske dannelse og den folkelige dannelse, mellem gymnasiet, universitetet og folkehøjskolen. For

"problemet er i dag, at den almene dannelse på alle niveauer er på retur, såvel den folkelige som den klassiske, at dømme efter debatten bliver spørgsmålet om den almene dannelse til et af 90ernes hovedspørgsmål." ¹¹

Niels Buhr Hansen, lærer ved Danebod Højskole tog tråden op i en anmeldelse ¹² af en af de mest debatterede bøger i 1991, "Historien om vestens intellektuelle forfald".

Den amerikanske filosof Allan Bloom tegner her et portræt af tidens studerende, som unge der har opgivet at kæmpe sig frem til en personligt båret livsopfattelse. I stedet søger de godt støttet af uddannelsespolitikere, studievejledere og tidsånden en udvendig instrumentel viden, som hurtigt kan gøres nyttig i et fremtidigt job. For Bloom har den angelsaksiske universitetsverden - og vi kan roligt medregne den danske - udviklet sig til pragmatismens skøge. Niels Buhr Hansen nævner, at

"På universitetet trues den almene dannelse af et stigende krav om, at alt hvad man lærer, skal være nyttigt. Denne tendens har også vundet indpas på de humanistiske institutter, som før var "det unyttiges højborg". Knud Wentzel, som er lektor i dansk sprog og litteratur ved Københavns Universitet, har i en avisartikel erkendt, at det i dag er umuligt at undervise i litteratur således, at de studerendes selverkendelse og personlige livskundskab udvikles ved mødet med litteraturen. Litteraturlæsning er i dag blevet til en upersonlig tilegnelse af litterære analysemetoder, til en teknisk disciplin. Wentzel er enig i påstanden om, at humanioras fundament burde være det klassiske græske: "Kend dig selv". "Nytte overfor selverkendelse, det er frontlinjen" siger Wentzel videre, men må i samme åndedrag desværre erkende, at det i dag er en myte, at man i de humanistiske studier kan se bort fra det stadig mere påtrængende nytteaspekt. Det er ikke længere kun Per Smed, der spørger om *hva nøtt er et te?* Spørgsmålet har også vundet indpas hos de studerende i universitetets hellige haller!"

Herefter vender Niels Buhr Hansen blikket mod den daværende højskole først i 1990'erne, hvor problemet var, at

"folkehøjskolen måske er ved at udvikle sig til en markedskræfternes skøge! Det vil sige, at højskolerne i kampen om at få elever, i kampen om at profilere sig holder op med at undervise i de almene og kulturbærende fag, men giver eleverne hvad de vil ha'. Eller hvad højskolens lærere tror, at eleverne vil ha'. Det vil i praksis sige hobbybetonede, fritidsrelevante aktiviteter. Problemet er, at hvis højskolen opgiver den folkelige dannelse, så ophæver den sin egen eksistensberettigelse."

Det var profetisk set af Niels Buhr Hansen. Udviklingen i 90'erne blev præget af en stadig mere kritisk debat i den bredere offentlighed om højskolens mangel på alment sigte. Og årtiet sluttede også med en rapport og et nyt lovforslag, der trækker en streg i sandet og siger, at nu skal det almene sigte styrkes, hvis højskolerne fremover vil nyde samme offentlige økonomiske støtte. Problemet var ifølge Niels Buhr Hansen ikke markedsmekanismen som sådan, men den ånd, som højskolen møder den med:

"Markedsmekanismen er i orden, for så vidt som den tvinger højskolen til at møde eleverne, der hvor de er. Derved sikrer vi os, at vi hele tiden er på omgangshøjde med tidsånden, som jo netop slår stærkest igennem hos de unge. Men hvis tidsånden blot mødes med tidsånden sker der ingenting. Hvis højskolen kun har adspredelses-faciliteterne med

¹¹ Morten Kvist: Leder i Højskolebladet, nr. 10, 1990

¹² Niels Buhr Hansen: "Vestens kedsommelige forfald", Højskolebladet nr. 3, 1992

i posen, så bliver der ikke noget møde ud af det, ingen samtale, ingen højskole: Højskolen reduceres til ren og skær købmandsforretning.

Men hvad er det, højskolen bør have med sig i mødet med eleverne? Her kan man finde et svar hos Bloom, som også højskolen bør kunne skrive under på. Svaret er det klassiske: *Hvad er et menneske?*, som er identisk med det spørgsmål, som ethvert ungt menneske stiller sig selv: *Hvem er jeg?* Eller som det allerede er formuleret: *Kend dig selv*. Hvad en generation står for, kan bedst aflæses i dens forhold til menneskehedens evige spørgsmål, siger Bloom. Det er højskolens opgave, at være hver ny generations sparringspartner i løsningen af disse spørgsmål.¹³

Men at kende sig selv må rumme en erkendelse af de fælles historiske eksistensvilkår, man er født ind i og en del af, eller med Løgstrups udtryk er indfældet i. Jørgen Gleerup belyser disse fælles vilkår, der er omdrejningspunktet for en folkelig oplysning i artiklen "en glad skole":

"Moderne sociologer taler om, at sociologi i virkeligheden er kultur, og at kultur er nogle fælles temaer eller orienteringer, som gør det muligt for os at være uenige og samtale. Vi kan ikke være uenige om alting på én gang og så samtidig tale sammen. Vi kan ikke hver gang begynde samtalen fra nul. Der må på ethvert historisk tidspunkt være noget grundlæggende fælles og accepteret, som uenigheden kan referere til og samtalen føres ud fra – et "Das Mann", som eksistentialisterne med afsky kaldte dette fælles sæt af orienteringer, der imidlertid er baggrunden for al personlig stillingtagen.

Inden for folkeoplysningen kalder vi dette udgangspunkt for ånden eller folkeånden – de fælles orienteringer, der muliggør, at vi kan håndtere eller samtale om uenighederne. Det er imidlertid denne forudsætning, det "historisk ontologiske", som tit forsvinder eller glemmes, når vi ytrer os. Vi glemmer, at før vi kritisk kan sige nej i en situation, først må have sagt ja til selve diskussionen, dens emne og deltagere. For at være negative og uenige, må vi først være positive – med glæde have påtaget os del og ansvar."¹⁴

Både alene og sammen med andre er "Das Mann" med os. Ham kan vi ikke løbe fra, men vi kan måske lære ham bedre at kende, og således også lære os selv bedre at kende. I en samtale indgår ikke kun du og jeg, men også os, det tredje, sagen, Das Mann, som vi må forholde os til, hvis det er indsigt eller folkelig oplysning eller almindelse, vi ønsker.

Det særlige ved den almindende undervisning giver Niels Buhr Hansen i en senere artikel en spændende indkredsning af.

"I dagligdagen er mennesker sammen på mange forskellige måder. En måde at være sammen på er i samtalen eller i diskussionen. Samtalens forudsætning er, at man har en fælles verden eller en fælles sag, som man forholder sig til. Det samme gælder diskussionen, så længe vi kalder den saglig. Samtalen er altså en treleddet relation. Relationen mellem mig, min samtalepartner og sagen. Som ordet siger, er samtalen båret af et partnerskab, der kun kan etableres, hvis samtalepartnerne står sammen overfor noget fælles tredje (...). Det vil sige, at undervisningen og samværet på en højskole i sit hovedsigte er båret af en optagethed af noget fælles tredje, som rækker ud over elevernes og lærernes individuelle grænse og perspektiv.

¹³ Niels Buhr Hansen: ditto

¹⁴ Jørgen Gleerup: "En glad skole", Højskolebladet nr. 6, 1992

Kun dette fælles tredje kan åbne højskolen op og sikre, at den ikke dør i et klaustrofobisk favntag mellem lærer og elev. Dette fælles tredje er for det første tilværelsens fælles grundvilkår, det eksistentielle (...). For det andet består det fælles tredje af det folkelige. At vi er født ind i et bestemt folk og dermed er del af en konkret og historisk sammenhæng, og at vi har et fælles ansvar for at forvalte denne sammenhæng.”¹⁵

Men forudsætningen for samtalen er også et fælles sprog, og i den sammenhæng er ikke alle sprog lige gyldige. Modersmålet kommer før fagsprogene eller metasprogene, og det må også få konsekvenser for vor opfattelse af fagenes placering i højskolen. Det tema giver Jens Bonderup, forstander for Ry Højskole en interessant belysning af:¹⁶

”Kan man holde højskole uden at have noget som helst begreb om, hvad der for os som danskere må være væsentligere end andet? (...). Vi går fra vore egne specialinteresser til de folkelige i stedet for den modsatte vej. Det er skæbnesvangert i forhold til højskolens forsøg på at begrunde sin aktuelle nødvendighed. For så hænger vi stadig i pluralismen. Og faktisk er vi så langt ude, at mange ureflekteret køber formuleringer, der sidestiller de højt feterede metasprog (kropssprog, billedsprog, tonesprog, formsprog osv.) med modersmålet. *Det er jo elever, som ikke rigtig har ordet i deres magt, men så kan de heldigvis udfolde sig ved væven, kameraet eller keyboardet* – som var metasprogene reelle alternativer til det talte!

Denne sidestilling sker internt på skolerne, måske af ”høflighed” over for f.eks. musiklæreren, som nødig skulle opleve sig som andenrangs i forhold til historielæreren. Og det sker i debatten om fagskoler, som f.eks. da den nye filmhøjskoles forstander ved en lejlighed udtrykte, at hans skole skulle være en ægte grundtvigsk højskole med vægten lagt på de levende billeder frem for det levende ord.

Enhver må kunne indse miseren. Alle metasprog er eksklusive, trods deres udbredthed og popularitet. Som sprog er og bliver de forbeholdt dem, der tilegner sig teknikken. Andre kan, endda meget kvalificeret, vurdere kunstneriske udsagn, og vi må alle lære at forholde os til dem. Men metasprogene bliver aldrig sprog i modersmålets forstand, aldrig et kommunikationsmiddel omfattende samtlige danskere til forskel fra andre folk, aldrig en fælles klangbund, hvis historiske forudsætninger vi alle som danskere er indfældet i. Derfor kan dansk litteratur, danske sange, dansk historie osv. ikke sidestilles med kropsovelser, guitar, grafik og videoudfoldelser. Gør vi det, undergraver vi selve højskolebegrebet.”

Metasprogene må udfoldes på en fælles klangbund, må bygge på de fælles forudsætninger. Og metasprogenes verden må også kunne oversættes til modersmålet og gøres fælles begribelig. De kunstneriske, musiske, kreative og kropslige fag må også kunne indgå i dialogen om det almene og vore fælles eksistensvilkår. Hvis ikke, forfalder de til fritidsundervisning eller professionsundervisning, og det folkeoplysende sigte fortoner sig.

En højskole præget af disse fag kan således få et forklaringsproblem overfor offentligheden. Et problem, som Else-Marie Boyhus er meget bevidst om:¹⁷

”Igennem de sidste 30 år har de kunstneriske fag fået en fremtrædende plads i højskolens hverdag. Overalt udbydes der undervisning i tegning, maleri, fotografi, musik, keramik,

¹⁵ Niels Buhr Hansen: ”Samtalen og højskolen”, Højskolebladet nr. 31, 1992

¹⁶ Jens Bonderup: ”Højskole kan ikke være alt”, Højskolebladet nr. 27, 1992

¹⁷ Else-Marie Boyhus: ”De kunstneriske fag i højskolen”, leder i Højskolebladet nr. 10, 1992

tekstil, drama, skriveværksted osv., og det der omkring 1950 lidt forsigtigt blev kaldt "hobbyfag" er i dag en af grundpillerne i folkehøjskolens undervisning.

Disse fag er højskolerne ikke ene om at udbyde. Fritidsundervisningen har dem, og markedet for tilbud om selvudvikling har dem, og markedet for tilbud om selvudvikling gennem fag, som forsømmes i det officielle skolesystem, er stort og diffust. Folkehøjskolerne er således i god pagt med deres egen tid. Men er de mere end det? Er der forskel på det der udbydes på terapimarkedet og så folkehøjskolernes? Ja det er der. Men hvori ligger forskellen? I folkehøjskolens verden ved man det vel, eller gør man? Eller gælder der her som så mange andre steder først og fremmest om at knytte de bedste faglærere til sig og så lade dem køre løbet uden at belaste dem med højskolens særlige ideologi.

Når man tænker på, hvor selvbevidst og selvoptaget folkehøjskolen er, kan det undre, at netop de musiske fag har kunnet "køre friløb" så længe. Kløften mellem højskolesyn og højskolepraksis er således stor, men i takt med at konkurrencen på kursusmarkedet skærpes, og at højskoleideen ikke længere er så selvfølgelig for den danske befolkning, vokser behovet for at forklare og beskrive, hvad der adskiller folkehøjskoler og deres undervisning fra al anden undervisning. Og i en sådan beskrivelse kan man ikke udelade de fag, der udgør så markant en del af fagudbuddet.

Den første der for alvor tog det op var Knud Arnfred i bogen Højskolen til debat fra 1984. Og i antologien Midt i Højskolen (1991) viderefører Frederik Christensen denne inddefinering af de musiske fag i højskolens historisk-poetiske begrebsverden. I Vestbirk Højskoles årsskrift 1991 tager Jens Grøn og Torben Rasmussen udfordringen op og giver i en tankevækkende dialog-artikel deres bud på, hvilke krav, der skal stilles til undervisningen i de kunstneriske fag i folkehøjskolen.

De understreger, at erkendelse er et kardinalpunkt både i arbejdet med at fremstille og at opleve kunst. Og overført til højskole-hverdag indebærer det, at kunsten ikke må nøjes med at fascinere. Der må hele tiden søges efter sprog, der kan tydeliggøre, hvad der sker i hovederne på os, når vi fremstiller og oplever kunst – "Den intellektuelle dovenskab, der påstår, at man ikke kan tale om kunst, at man ikke skal arbejde på at objektivere viden og oplevelse, at analysearbejdet dræber kunsten og lignende bør ikke accepteres i folkehøjskolen."

Else-Marie Boyhus afslutter med at henvise til, at der er en ny højskolelov i vente:

"Det er en søgende og dybtgående artikel Jens Grøn og Torben Rasmussen har skrevet, og denne kortfattede præsentation yder den ikke retfærdighed. Derfor læs hele artiklen og tag bolden op. Højskolens formål, det almene og det fælles menneskelige er på dagsordenen lige nu. Vi skal have en ny højskolelov og i disse måneder varmes der op til højskolerne Maj-konference, der vil komme til at handle om en ny formulering af højskolens formål."

6. Højskoleloven 1993

6.1 Foreningens holdninger til den nye lov

Den kommende ændring af højskoleloven var hovedtemaet på Folkehøjskolernes Majkonference 1992 på Snoghøj Folkehøjskole. I Direktoratet for de frie kostskoler havde man i vinteren 1991-92 arbejdet på en ny lovgivning i et uformelt samarbejde med repræsentanter for de berørte skoleformer. Fra folkehøjskolerne deltog Mogens Hemmingsen, formand for FFD, Elo Madsen, medlem af FFD's bestyrelse og sekretariatsleder Ebbe Lundgaard. Op til konferencen forelå et lovudkast, som ingen af konferencens deltagere fik at se, men som i uddrag blev præsenteret mundtligt.

Af reportagen
¹ af Else Marie Boyhus fra konferencen fremgår det, at der blev fremlagt to udkast til formålsparagraf. Det ene var direktoratets: "Frie kostskoler tilbyder undervisning og samvær på kurser, hvis hovedsigte er livsoplysning". Det andet var fra det udvalg, som Foreningen for folkehøjskoler havde bedt om at lave et oplæg til konferencen. Det lød i punktform:

"1) Folkehøjskolernes formål er folkelig livsoplysning. 2) I undervisningen skal der være sammenhæng og balance mellem de forskellige udtryksmåder. 3) Arbejdet tilrettelægges, så kostskolens særlige muligheder for helhed og fællesskab udnyttes. 4) En folkehøjskole kan under hensyn til stk. 1, 2 og 3 give enkelte fag eller faggrupper en fremtrædende plads"

Else-Marie Boyhus omtalte at "almendannelse" ikke indgik i forslagernes formålsbeskrivelser.

"Bemærkelsesværdigt er det, at begge forslag siger farvel til begrebet almen dannelse, der kom ind i formålsparagraffen i 1970. Men overraskende er det ikke, for det er de færreste i højskolens verden, som nogensinde har været rigtig glade for dette ordvalg, der smager lidt for meget af borgerskabskultivering, pæne manerer og paratviden"

Det er nu en noget tvivlsom bedømmelse. For det første blev begrebet "almendannelse" indskrevet i 1942-loven, og ikke først i 1970-loven. For det andet var det Ungdomsudvalget, der indførte begrebet i Betænkningen fra 1940, og intet tyder på, at man ikke var glad for det. Hverken højskolens folk eller politikerne gjorde indsigelser. Tværtimod forstod man det dengang som et begreb, der dækkede den klassiske højskoleforståelse, og den forståelse var selvindlysende til langt op i 60erne, fx i *Højskolen til debat* fra 1961 og i *Betænkningen* fra 1960.

Der skete en glidning i forståelsen af begrebet med den nye lov fra 1970 i retning af den nye gymnasiale forståelse som bred viden og evne til selvstændig stillingtagen. Men heller ikke dengang var der nogen indsigelser mod begrebet hverken i højskolekredse eller blandt de folkevalgte. Nej, begrebet blev som andre dannelsesbegreber først politisk ukorrekt op i 70erne i kølvandet på studenteroprørets ideologikritiske stormløb.

¹ Else-Marie Boyhus: "Folkehøjskolernes majkonference", Højskolebladet nr. 18, 1992

Det fik igen i starten af 90'erne en renæssance i de andre skoleformer, men ikke i højskolekredsen. Der kan rimeligvis være en spænding mellem klassisk dannelse og folkelig dannelse, selvom afstanden er overvurderet. For det er den klassiske dannelses forfald til spidsborgerlig takt og tone, som man sammenligner med, ikke dens egentlige betydning som en personlig forholden sig til den fælles historie og kultur og det statsborgerlige ansvar.

Tidsånden i 1970-80'erne var præget af en falsk modsætning mellem folkekultur og finkultur. Folkekulturen blev dyrket ukritisk, fx var det af folkettinget vedtagne 10-punktsprogram om folkeoplysning fra 1984 udtryk for en dyrkelse af græsrodder fra folkedybet. Vi var i slutningen af en periode, hvor folkedans, folkemusik, folkeeventyr og allehånde folkebevægelser udtrykte det gode og ægte og dybe og åndrige, mens den moderne kunst nærmest var "ensartet" og en europæisk præget ide-debat "ufolkelig". Her kunne man i bagklogskabens lys godt have savnet mere kulturradikal salt i dyrkelsen af det folkelige.

Særlig grundtvigsk var forståelsen heller ikke. Grundtvig havde ikke noget imod finkultur, men mod en kunstig kultur, som mistede forbindelsen til sit land, modersmål og folk. Det er falsk at tro, at den store kunst og kultur er mindre folkelig end folkekultur. Denne tidstypiske snobben nedad og romantisering af det folkelige var Grundtvig fremmed, i hvert fald i hans syner om skolen i Soer. Han forsvarede trods alt den oplyste enevælde og frygtede, at den almindelige valgret ville udvikle sig til pøbelvælde. Den åndrige folkehøjskole kan udmærket have Platon, Goethe, Shakespeare og Kierkegaard på timeplanen og bruge Leonardo, Schönberg og Beckett som inspiration for eleverne til selv at finde et livssyn. Som sådan kan højskolen have både finkultur, folkekultur og massekultur på programmet som middel til at formidle livssyn.

Modstillingen af "almen dannelse" og "folkelig dannelse/folkelig oplysning" er falsk. Højskolens problem var ikke, at den var tynget af "almendannelse", men snarere manglen på samme, at den dyrkede for megen uddannelse af færdigheder og kunnen, om disse så var erhvervsrettede, fritidsbetonede, oplevelsesorienterede eller terapiprægede. Med denne tidstypiske afstandstagen til "almendannelse" kaster højskolen sig meningsløst i armene på den instrumentelle fornufts interesser. Det kom bl.a. til udtryk i en tvivlsom argumentation, hvor man retter smed for bager.

"I de sidste fem-seks år er begrebet almen dannelse yderligere blevet udvandet. I den vældige uddannelseseksplosion, som opleves lige nu, er det almene blevet reduceret til lidt generelle supper på en ellers stærkt specialiseret suppe. Et par timers samfundsfag på et svejssekursus – som det blev udtrykt på konferencen."

Det kan være rigtigt, at det almindelige var under pres i uddannelsessystemet, både i de formelle uddannelser og indenfor voksenuddannelserne til fordel for en snæver instrumentel faglighed uden dannelse og holdning. Men kan det begrunde, at man forkaster begrebet. Det er dog ikke begrebets skyld, at det er "tørret ud" både i uddannelsessystemet og i højskolen, men at man disse steder ikke værdsætter og forsvaret det. Else-Marie Boyhus er lidt skeptisk overfor de nye begreber *livsoplysning* eller *folkelig livsoplysning*:

"Indholdet i almen dannelse er således tørret ud, men derfra og så til at satse på ordet livsoplysning er noget af et spring. Blandt andet et spring tilbage i tiden til højskolernes før-

ste guldalder, hvor man talte om folkelig oplysning og livsoplysning i samme åndedrag (...). Er der fornuft i at grave et ord op, som nok er nogenlunde klart og indlysende i grundtvigske miljøer, men tåget og uklart i andre? Står højskolerne sig ved det? (...)

Og FFDs udvalg går et skridt videre end direktoratet, ved i sit forslag at sætte ordet folkelig foran livsoplysning. Ved at bruge ordet folkelig indføres det fællesmenneskelige, og derved flyttes opmærksomheden fra det individuelle til det fælles. Altså en distance-ring fra en ensidig selvudvikling og en profilering i forhold til terapimarkedet (...). En strid om ord – ja, måske, men mere end det. Bagved ligger ønsket om et opgør med den galopperende pluralisme og den holdning, at alt er lige godt; bare der er lidt af hvert, så kan det kaldes højskole eller i det mindste få statstilskud efter højskoleloven(...).

Staten ønsker præcisering og overblik over, hvilke forpligtelser man indgår i. Altså ingen blankochecks. Mange højskolefolk ønsker det samme, ikke af bureaukratiske, men af ideologiske grunde. Der skal være forskel på en folkehøjskole og et institut for fritidsterapi. Der ligger således i arbejdet med en ny formålsparagraf ønsker dels om en opstramning, dels om en afgrænsning.”

1993-loven udtrykte en besindelse i forhold til traditionen og højskolens særkende både overfor det formelle rettighedsgivende uddannelsessystem og overfor det private kursusmarked og fritidsundervisningen. En bred strømning i højskoleforeningen og især i dens ledelse ønskede at få styrket højskolernes traditionsrige opgave som en idebåren virksomhed med rod i det civile samfund. Højskolen skulle igen i højere grad blive en holdningsskole. Det viser sig også i

”forslaget om, at der bag hver folkehøjskole skal være en skolekreds bestående af et vist antal enkeltpersoner (mindst 50 er nævnt), som personligt ønsker denne skole og viser det bl.a. ved at betale et årligt kontingent. Og skolekredsen skal igennem sine valgte repræsentanter i skolens bestyrelse have ansvaret for skolens drift. Derved udelukkes de skoler, der drives og styres af organisationer, fonde, holdingselskaber eller andre former for upersonlig kapital.

Igen er det en tilbagevenden til noget oprindeligt. Dette at det er enkeltmennesker, der brænder for en ide og ønsker at virkeliggøre den. Tankevækkende i en tid, hvor ellers realiseringen af de fleste initiativer er i hænderne på koncerner og selskaber, men højskolerne vil altså afsværge (...) at lade sig opsluge af den anonyme kapital.”

I slutningen af juni 1992 blev kulturministeren Grethe Rostbølls lovforslag udsendt, og det afveg på flere punkter fra skitsen, som man drøftede på Majkonferencen 1992 på Snoghøj Folkehøjskole.

I kulturministerens lovforslag er hovedsigtet ændret fra ”livsoplysning” til ”folkeoplysning”; det blev senere ændret til ”folkelig oplysning” efter pres fra FFD, der ønskede at angive en afstand til fritidsundervisningen. Endvidere opretholder kulturministeren i forslaget, at ”undervisningen skal være af almindennende karakter og et enkelt fag eller faggruppe må højest udgøre 50 % af undervisningen”. Det blev senere under pres fra Foreningen ændret til 2/3. Foreningens bestyrelse nævner i sit høringssvar, at man

”er enige i betoningen af det brede og almene sigte som det bærende i højskolen og vender sig mod tendenser til fagspecialisering grænsende til det kompetencegivende. Men en

procentangivelse af omfanget af enkeltfag kan skabe megen vilkårlighed, hvis det f.eks. udelukker at kunne arrangere et ugekursus i litteratur.”²

Den bekymring for litteratur-undervisningen var uden adresse, for der var ikke noget i loven, som ville true et litteraturkursus, hvor det almene sigte er åbenbart, men derimod de ugekurser, der var domineret af det snævert fagligt interesse eller hobbybetonede. Mon ikke det var den type kurser, man selv havde på programmet, som man valgte at forsvare – på bekostning af det almene sigte og højskolens idebårne ånd.

Det var politikerne, der ønskede at styrke det almene sigte. Højskolerne tilsluttede sig principielt dette, men reelt valgte de at forsvare den hidtidige praksis, hvor det almene sigte blev stadig mere svækket. Dette misforhold mellem principper og praksis viste sig også i foreningens holdning til de korte kurser, som det også fremgår af referatet fra Foreningens generalforsamling august 1992 ved Else-Marie Boyhus.³

”Grethe Rostbøll understregede, at kernen i højskolevirksomhed fortsat skal være de lange kurser, og hvad de korte angår, havde ministeriet ikke fulgt foreningens ønske om at nedsætte minimum fra 5 til 4 kursusdøgn. Højskoler skal ikke være kursus-centre.”

Igen bekræftes billedet af, at FFD presser på for at udvande højskolen, mens de folkevalgte søger at forsvare den. Her drejer det sig om at åbne for øget kortkursusvirksomhed. I sidste ende blev det ændret til 4 døgn, efter pres fra FFD. Dette pres for at sikre kunder i butikken kom sandsynligvis nedefra, fra de mange skoler, der af forskellige grunde ville få en eller anden markedsniche i klemme, hvis det almene sigte blev styrket. Det virker ikke, som om det var formandens kamp.

6.2 Formandens beretning

I Mogens Hemmingsens beretning til FFDs årsmøde 1992 på Skælskør Folkehøjskole nævnte han⁴

”Livsoplysning er valgt i konkurrence med folkelig oplysning, tilværelsesoplysning og almen dannelse (...). Livsoplysning skal belyse de folkelige fællesskaber, rumme tilværelses-tydning og fremme det personlige ansvar. En tilføjelse med ordet ”folkelig” til livsoplysning kunne måske tydeliggøre perspektivet: at række ud over det individuelle og betone den historiske bundethed og samfundsmæssige forpligtelse.”

Formanden opridsede fem områder, der stiller særlige udfordringer for højskolerne og foreningen. Det tredje område var højskolens selvforståelse eller mangel på samme.

”Højskolens selvforståelse og tolkningen af de bærende værdier bliver mindre og mindre entydig. Positivt giver det baggrund for en intens dialog højskolefolk imellem, men samtidig rummer det uløste vanskeligheder i forhold til den danske befolknings billede og forventninger til højskolen.”

Mogens Hemmingsen udtrykker her i diplomatisk form, at højskolerne havde et identitetsproblem. Der var behov for at fastholde skolerne på traditionens mere faste grund. Han nævner:

² Mogens Hemmingsen: ”Forslag til ny højskolelov”, Højskolebladet nr. 28-29/1992.

³ Else-Marie Boyhus: ”Højskolernes årsmøde”, Højskolebladet nr. 30, 1992

⁴ Mogens Hemmingsen: ”Formandens beretning”, Højskolebladet nr. 27 og 28/29, 1992

"Forarbejdet til nugældende højskolelov fra 1970 begyndte allerede i 1954. Loven afløste 1942-loven, der indførte begrebet almindelig undervisning som højskolens særlige karakter og mål. 1970-loven videreførte definitionen, og den traditionsbårne fortolkning og rummelighed. I lovens bemærkninger påpeges et nødvendigt afgrænsningskrav, som må ske i lyset af højskolens historie, aktuelle situation og udviklingstendenser. Målet for højskolens undervisning var elevernes udvikling til modenhed og medmenneskeligt ansvar. 1970-loven næsten forudsatte det højskolesyn, der kommer til udtryk i antologien "Højskolen til debat" fra 1961."

Efter mit skøn videreførte 1970-loven kun delvis definitionen fra 1942-loven. På flere måder angav 1970-loven og debatten om denne både blandt politikerne og i højskolekredsen en udvanding af ånden og sigtet. Allerede dengang var højskolens placering blevet mere tydelig og præget af en begyndende identitetskrise. "Modenhed og medmenneskeligt ansvar" er en noget tynd udgave af de målsætninger, der præger både 1942-loven og indlæggene i "Højskolen til debat" fra 1961.

Derimod angav det nye lovforslag fra 1992 en vis tilbagevenden til traditionen før 1970-loven. Forarbejdet og indholdet i den endelige 1993-lov angav en styrket debat om højskolens formål og indhold, en debat der havde haft åndenød i den 20årige periode fra slutningen af 60'erne og frem til slutningen af 80'erne. En periode, hvor arbejdsløsheden og fritidssamfundet satte dagsordenen og de eventuelle kritiske tanker blev oversvømmet af den store tilgang af henviste elever. Højskolerne fik fra midten af 70'erne nok at gøre med at magte det nye klientel og tælle penge på kistebunden, og tidsånden var samtidig af lave. Den økonomiske krise indgik parløb med en kulturel identitetskrise, ikke mindst for den almene dannelse. Det var først sent i denne periode, at skolerne igen fik overskud til at tænke principielt.

Højskolen var som før og senere præget af en modsætning mellem det faglige og det almene. Den modsætning søger Mogens Hemmingsen som formand at bygge bro over ved at gribe fat i en gængs, men efter mit skøn tvivlsom traditionsforståelse, der skal begrunde værdien af faglighedens store vægt i højskolen.

"Gennem sin snart 150-årige historie har folkehøjskolen hævdet sin selvgyldighed. Sit eget kompetencebegreb og læringsmiljø. Faglig dygtiggørelse er ingenlunde i modsætning til denne opfattelse.

Højskolens ene spor har gennem hele højskolehistorien været bestemt af elevernes efterfølgende erhvervsmæssige eller uddannelsesmæssige ønsker. Først landbrug, siden håndværk, sygepleje, læreruddannelse, musik- og kunsthåndværkeruddannelse osv. Højskolens andet spor kom oprindeligt til udtryk i de klassiske højskolefag, historie, litteratur, dansk sprog og samfundsfag. Senere kom de kreative/musiske fag ind i undervisningen. Nu har de filosofiske og erkendelsesmæssige fag og emner igen fået en voksende betydning.

På intet tidspunkt har faglig fordybelse været i modstrid med højskolens ide. Modsætningen kommer først, når folkehøjskolen defineres og forstås i forhold til bestemte fag, faglige niveauer eller dikteres af krav fra andre uddannelsesinstitutioner eller virksomheder."

For mig at se har højskolen tværtimod fra starten haft en indre splittelse mellem den faglige fordybelse og det almene sigte. Denne splittelse, som Hemmingsen kalder dobbelt-hed, har fået symbolsk udtryk med foredragene ved indvielsen af Askov Højskole, hvor

forstanderen Ludvig Schrøder talte om "Yduns komme til Asgaard" fra nordiske mytologi) og en af lærerne talte om "Spat hos heste". Den historie kan så at sige gøre alle glade, både dem der vil fastholde det almene sigte, og dem der vil legitimere faglighedens dominans. Begge vinkler kan kalde sig lige gode højskoler. Men forståelsen halter både historisk og analytisk.

Det er rigtigt, at højskolen historisk har haft denne dobbelthed, men det skyldtes i høj grad datidens lave uddannelsesniveau. Landboudomdommen havde typisk kun 7 års skolegang og mange kun nødtørftigt med skolegang hver anden dag. Højskolen havde dengang en uddannelsesopgave på landet ved både at give almene kvalifikationer (som er noget andet end almendannelse), dvs. at lære at læse, skrive, regne, og ved at give en vis erhvervsrettet landbrugsfaglig uddannelse, som man ellers ikke kunne få. De oprindelige "bondehøjskoler" var ikke kun folkehøjskoler, men også udvidede folkeskoler og erhvervsrettede landbrugsskoler.

Denne udvikling i den første højskole-tids "bondehøjskoler" var ikke i overensstemmelse med Grundtvigs syn om Skolen i Soer, hvor den statsborgerlige dannelse var hovedopgaven, men derimod et praktisk resultat af tingenes tilstand. Og efterhånden som de formelle uddannelsesstilbud blev udvidet radikalt op gennem det 20. århundrede bliver denne faglige kvalificeringsopgave stadig mindre relevant, de nye faglige undervisningsopgaver for landmænd, fiskere, sygeplejerske, handelsmænd, håndværkere m.v. udskilles løbende i nye rettighedsgivende formelle uddannelser.

Grundskolen udvides til 9. klasse, en stadig større del af ungdommen får en erhvervsfaglig eller en gymnasial ungdomsuddannelse, og således både de nødvendige almene og faglige kvalifikationer, og stadig flere får en videregående uddannelse til udbygning af særlige faglige kvalifikationer. Højskolens faglige spor, der aldrig har været principielt begrundet, men et pragmatisk vokseværk, mister i stigende grad sin eksistensberettigelse. Det kan således ikke bidrage til at fastsætte højskolens egenart og særlige opgaver i det samlede uddannelsessystem, hverken tidligere og endnu mindre nu.

Analytisk set blev denne problemstilling klart beskrevet i 1942-lovens bemærkninger, og i lovteksten tog man konsekvensen og opdelte højskolerne i folkehøjskoler og faghøjskoler. Det var klart nok de første, der havde førstefødselsretten til højskoleideen. Det var dem, der bar ånden videre og fik retten til at kalde sig *folke*-højskoler. Nu skal det retfærdigvis siges, at Mogens Hemmingsen i beretningen klart prioriterer det ene spor, det almene. Først søger han som en god formand at slå bro over vandene og samle, og dernæst vælger han side:

"Højskolen bygger grundlæggende på et menneske- og samfundssyn som forudsætning for hele sit skolesyn og praksis. Det vil altid i formel forstand være "unyttigt" og dermed befinde sig i en spænding til det omgivende samfunds nytte- og kompetenceforståelse. Derfor må vi fx afvise tidligere rektor Thor A. Bak, der i sin bog "En drøm om videnskab" foreslår, at højskolerne kunne levere den elementære undervisning op til bachelorniveau, frem for at overleve med diverse kurser i mystik og holisme. Ser man bort fra det suspekte i Thor A. Baks forslag, illustrerer det tydeligt denne spænding."

Mogens Hemmingsen fastholder således højskolens egenart og særlige placering udenfor den formelt kompetencegivende voksenundervisning.

"Den aktuelle lovdiskussion begyndte i 1984 med vedtagelsen af 10-punktsprogrammet for voksenundervisning og folkeoplysning. Folkehøjskolen prioriteres højt og skal have

lov til at udvikle sig under størst mulig selvstændighed i forhold til det offentlige. Der er ingen ambitioner om at indpasse højskolen i den målrettede voksenundervisning. Højskolen respekteres som en selvgyldig skoleform.”

6.3 Lovforslaget med bemærkninger

Formålsparagraffen i den nuværende højskolelov fra december 1993 nævner i § 1, stk. 1, at folkehøjskoler ”tilbyder undervisning og samvær på kurser, hvis hovedsigte er folkelig oplysning. Undervisningen er af almindelig karakter”. I § 1, stk. 2 nævnes, at ”enkelte fag eller faggrupper kan have en fremtrædende plads”.⁵

En vigtig kilde til tolkning af loven fremgår af *bemærkningerne* til lovforslaget af 21. april 1993. Under de *almindelige bemærkninger* nævnes under punkt 2, at et udvalg nedsat af Foreningen for Folkehøjskoler udarbejdede – bl.a. på baggrund af erfaringerne med det af Folketinget i 1984 vedtagne 10-punktsprogram for voksenundervisning og folkeoplysning – en *udredning* med indstillinger til den kommende lovændring.⁶ Denne *udredning*

”gav udtryk for, at formålsbestemmelsen bør tydeliggøre højskolebegrebet i sin historiske tradition, og at begreber som livsoplysning eller folkelig oplysning understreger det personlige, eksistentielle perspektiv og den samfundsmæssige demokratiske forpligtelse i højskolens arbejde. Derved markeres forbindelsen mellem folkelig oplysning og folkestyret som en central funktion for højskolen”

Under de *almindelige bemærkninger* omtales lovforslagets væsentligste punkter, og det første er formålsbestemmelserne.

”Lovforslaget indeholder en fælles bestemmelse om hovedsigtet for skolernes kurser, og *folkelig oplysning* er valgt som definition af dette hovedsigte. [§ 1].

”Folkelig oplysning” afløser højskolelovens ”almendannende undervisning” som definition af kursernes hovedsigte, fordi det udtrykker den tradition, der skal fastholdes og udbygges: Oplysning om de folkelige fællesskaber, tolkning af tilværelsen og meningen med livet. ”Folkelig oplysning” er et begreb, som er almindeligt brugt på skolerne og i de vidt forskellige kredse m.v., der står bag skolerne.

”Almendannende undervisning” er opretholdt som hovedreglen for undervisningen. Enkelte fag eller faggrupper kan have en fremtrædende plads i undervisningen, men aldrig på bekostning af det almene”

Under de *særlige bemærkninger* til lovforslagets enkelte bestemmelser - nævnes i forhold til § 1, om den nye formålsparagraf:

”Bestemmelsen indeholder de overordnede formål for folkehøjskoler (..) ”folkelig oplysning” er valgt som kursernes hovedsigte (..). Højskolelovens (af 1970, HJV) ”almendannende undervisning” er ikke en relevant definition af hovedsigtet, men opretholdt som hovedvægten i undervisningen. Et ophold på en fri kostskole er mere end undervisning. Det understreges af ”samvær” i overensstemmelse med skolernes tradition for kostskoleophold”.

⁵ Bekendtgørelse af lov om folkehøjskoler m.m., nr. 1191 af 23. december 1993, 1. kapitel om ”formål og virksomhed”, § 1.

⁶ ”Udredning om folkehøjskolens udvikling og vilkår 1970-1987 (red. Niels Højlund), FFD marts 1987

Under de *særlige bemærkninger* til § 1, stk. 2 nævnes:

”Folkehøjskoler har en fast forankret tradition for oplysning, hvor de fælles menneskelige grundvilkår bliver belyst. Denne tradition ønskes fastholdt og udbygget til gavn for den enkelte og det folkelige fællesskab. Tolkning af tilværelsen er en væsentlig del af skolerne virke. Indenfor kan den almindennende undervisning enkelte fag eller faggrupper have en fremtrædende plads, men aldrig på bekostning af det almene”.

Endvidere nævnes det, at ”Højskolelovens bestemmelse om rettighedsgivende undervisning er udgået”. Det er atter et udtryk for, at hegnspælene om skoleformens særegenhed blev forstærket med den nye lov. Under de særlige bemærkninger til § 16, stk. 1 nævnes, at

”Undervisningsplanen skal beskrive det enkelte kursus, herunder kursusperiode og undervisningsdage, fag, faggrupper, kostskolearbejde, pædagogisk tilrettelagte ekskursioner, studieture og lejrskoleophold. Et fag eller faggruppe må højst omfatte 2/3 af undervisningstimerne, medmindre faget eller faggruppen er af bred, almindennende karakter..”

Hermed tildeles det almindennede en uændret vægt som i 1970-loven, der jo angav en voldsom styrkelse af det faglige på det almenes bekostning. Fra mindst halvdelen til kun en tredjedel og fra mindst 24 timer til ca. 10 timer om ugen. Politikerne havde haft planer om at styrke det almenes placering, men højskolens folk fik forhindret dette. Solidt benarbejde, men ikke særligt åndrigt.

6.4 Fremsættelse og behandling i folketinget

I den skriftlige fremsættelse af 21. april 1993 til Folketingets 1. behandling nævner Ole Vig Jensen:

”Jeg finder det meget væsentligt, at hovedsigtet for skolernes kurser kan beskrives i en fælles overordnet formålsbestemmelse for alle de frie kostskoleformer. (...). Skoleformerne foreninger er enige med mig i, at ”folkelig oplysning” er den bedste beskrivelse af det fælles hovedsigte, fordi den udtrykker den tradition, der skal fastholdes og udbygges: oplysning om de folkelige fællesskaber, tolkning af tilværelsen og meningen med livet”

Under 1. *behandlingen* kom de forskellige partiers synspunkter til udtryk. Poul Erik Dyrland, (Socialdemokratiet) kunne støtte forslaget, og havde i øvrigt ikke nogen betragtninger om højskolens formål, ånd eller sigte. Eva Møller (Konservative) nævnte:

”Det er helt klart for os, som jeg tror, det er for alle andre partier, at vel specielt i Grundtvigs fædreland har vi en forpligtelse til at værne om højskolerne, kostskolerne, ungdomsskolerne (...). Derfor er vi også glade for de moderniseringer, de præciseringer m.v., der ligger i lovforslaget, og vi er såmænd også tilfredse med formålsparagraffen, selv om den ser lidt anderledes ud end den formålsparagraf, den daværende konservative kulturminister (Grethe Rostbøll, HJV) havde formuleret, for den nye formålsparagraf holder også fast i dét, der for os er væsentligt ved de skoleformer, vi taler om her: at det er folkeoplysning, der skal formidles, og at man skal lægge vægt på det almene, selv om man gerne må tone det ud i specielle områder, hvis man ønsker det”.

Mariann Fischer Boel (Venstre) nævnte:

"Hvad er en folkehøjskole, en efterskole, en husholdningsskole og en håndarbejdsskole egentlig for nogen størrelser, og hvad er deres funktion? Hvad betyder denne helt originale danske oplysningstanke og skoleudgave i et moderne og stadig mere internationalt samfund? Svarene er nok lige så mange som spørgsmålene. men ét er i hvert fald sikkert: at internationalt vil det blive.

I det tidligere lovforslag var der givet mulighed for, at man arbejdede med blikket vendt mod de øvrige nordiske lande, og jeg noterer med tilfredshed, at det foreliggende forslag også giver mulighed for, at man vender sig mod Europa (..).

Oplysningstraditionen, demokratisk udvikling og menneskelig respekt er sat som et perspektiv i det arbejde både med unge og ældre, der kommer med et meget forskelligt indhold i deres bagage, men forhåbentlig forlader disse skoler med en lyst og en evne, der er langt større, end da de kom, til ikke blot at tage ansvar for deres eget liv, men også for andres."

Ebba Strange (SF)nævnte:

"Vi er tilfredse med den fælles formålsbestemmelse, (men) vi mener ikke, at det skal overlades til bestyrelsen at godkende kursusplanerne; det mener vi fortsat skal ligge i ministeriet, så ministeriet hele tiden kan følge med i, om formålet med skolen nu også opfyldes (..). Vi har også overvejet, om det er for meget at gå op til, at 2/3 af undervisningstiden kan bruges til specialefag. Vi ønsker naturligvis som alle andre, der kan lide højskoler og efterskoler, at de får meget frihed, men friheden skal altså administreres inden for rammerne af højskoleloven, og derfor er det godt, at 2/3 i hvert fald er en overgrænse"

Ebba Strange afslutter med at tolke begrebet "Folkelig oplysning".

"For mig er det ikke først og fremmest en oplysning om folkelige fællesskaber, men derimod en bred oplysning om emner, der er af folkelig interesse, serveret i en folkelig, ikke-akademisk form".

Hun henholder sig her mere til oplysningstidens ide om at bære viden ud til folket, den form for "folkeoplysning" som især udfoldes indenfor aftenskoler og folkeuniversitet, og i mindre grad til højskolens og nyhumanismens ide om, at den enkelte selv må danne sit livssyn.

Dorit Myltoft (Radikale)nævnte:

"Skal man forklare en udlænding, hvad en højskole er, bliver man ofte mødt med vantro tvivlen, og hovedrystende bliver der spurgt: Betaler staten virkelig penge uden at stille krav om, at eleverne skal lære noget bestemt og erhverve en kompetence? Men sådan er det, og netop deri ligger det værdifulde, der også har virket inspirerende ude i verden,

En kongstanke hos Grundtvig var, at skulle almuen blive et folk, skulle der folkelig oplysning til, og forskellen mellem en almue og et folk er, at et folk er myndigt, dvs. kan forvalte et folkestyre. Folkestyre og folkelig oplysning er hinandens forudsætninger, med denne lov løfter vi en historisk arv, og jeg vedgår gerne arv og gæld i denne sag"

Merethe Due Jensen (Kristeligt Folkeparti) og Ebbe Lundgaard (Radikale Venstre) berørte især de nye krav om skolekreds og et frivilligt demokratisk bagland for højskolerne, der ville kunne styrke den idebaserede skolevirksomhed.

Undervisningsminister Ole Vig Jensen berørte i sit svar ikke Ebba Stranges spørgsmål, om den almene undervisning ikke burde øges til halvdelen. Men han berørte begrebet "folkelig oplysning" på baggrund af hendes bemærkninger:

"Jeg er selv meget tilfreds med, at der har kunnet opnås enighed om at bruge begrebet folkelig oplysning som det fælles hovedsigte. Jeg forstår i øvrigt godt fra Ebba Stranges overvejelser over begrebet. I bemærkningerne til lovforslaget står jo, at ud over at folkelig oplysning skal forstås som oplysning om de folkelige fællesskaber, indbefatter det også tolkning af tilværelsen og meningen med livet – det er ikke så lidt, disse skoler tager på sig.

Men det er en udmærket forpligtelse at holde dem fast på, (at) de hver især ... har deres eget særpræg, deres egen profil".

Ole Vig Jensen er helt bevidst om, at de frie skolars særlige kvalitet, netop er friheden og forpligtelsen for den enkelte skole til at have sit eget særpræg, sin egen profil, eller mere gammeldags udtrykt: at de er holdningsprægede skoler, der forkynnder livssyn.

I *Folketingets Betænkning* efter 1. behandling var der ingen principielle spørgsmål om ånd og sigte til behandling, men kun om økonomisk-administrative forhold. Dog indgik der en interessant mindretalsindstilling angående de korte kurser.

Med den nye lov var der åbnet mulighed for at afholde korte kurser under 1 uge med offentlig støtte, da elever fra kurser under 1 uge nu kan indregnes i årselevtallet. Flertallet (S, SF, CD, RV og KRF) tilsluttede sig en beregning, hvor kurser på hhv. 4 døgn, 4½ døgn, 5 døgn og 5½ døgn medregnes med følgende procentsatser, 60 pct., 70 pct., 80 pct. og 100 pct.

Mindretallet (V og KF) var skeptiske overfor den øgede kortkursusaktivitet, og den væsentlige grund var nok den udtalte, at denne ændring især skyldtes et socialdemokratisk fingeraftryk for at give bedre støttemuligheder for arbejderhøjskolernes tillidsmandskurser. Mindretallets indstilling var så beskeden, at den nøjedes med at foreslå, at procentsatserne blev reduceret til hhv. 50 pct., 60 pct., 70 pct. og 100 pct. Mindretallet begrundede ændringsforslaget om nedsættelse af de tre procentsatser med,

"at det skyldes i videst muligt omfang at fastholde højskolernes oprindelige formål: at give folkeoplysning kombineret med et oplevelsesmæssigt fællesskab. De korte ophold har mere karakter af kursusvirksomhed end af højskolevirksomhed og forslagsstillerne ønsker ikke at motivere yderligere til denne udvikling" ⁷

Under 2. behandlingen nævnte Ebbe Lundgaard (RV), at han godt kunne følge De Konservervatives og Venstres betænkeligheder,

"hvis den kursusform, vi nu får mulighed for at gennemføre på folkehøjskolerne, skal eksplodere. Det er det Radikale Venstres opfattelse, at det er der ingen risiko for. Det er blot et nyt pædagogisk redskab, som højskolerne får, for at få en større del af befolkningen i tale på folkehøjskolerne. Det vil stadig være sådan, at det er højskolernes hovedopgave at lave lange kurser (...). Jeg er overbevist om, at hvis denne kursusform eksploderer og kommer til at dominere, vil ministeren overveje sagen og træffe de nødvendige foranstaltninger.."

Eva Møller (KF) spurgte i forlængelse af Ebbe Lundgaards bemærkninger:

"Jeg vil gerne spørge undervisningsministeren, om han vil give os et tilsagn om, at han har til hensigt at gribe ind, dersom den korte kursusform på højskolerne vil eksplodere (...) om ministeren vil bakke det tilsagn, som hr. Ebbe Lundgaard gav, op".

⁷ Betænkning over forslag til lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler, afgivet af Folketingets uddannelsesudvalg den 17. juni 1993 (mellem 1. og 2. behandling), s. 5 og 9

Undervisningsministeren svarede ikke direkte på spørgsmålet, men sagde dog, at

”vi er ganske enige med fru Eva Møller i, at det væsentligste for danske folkehøjskoler er at drive højskole og ikke kursusvirksomhed, og det er selvfølgelig også derfor, at udgangspunktet er de lange kurser, og det er også dem, der vægter på tilskudssiden, men de korte kurser er et nyt indslag i højskolebilledet og giver mulighed for (...) at nye grupper i befolkningen stifter bekendtskab med højskolen.”

Argumentet var således, at de korte kurser kan give nye kontaktflader for højskolerne, og det kan på sigt også styrke de lange kursers højskolevirksomhed. Ole Vig bliver her advokat for den store regeringspartner, der gerne ville give en hånd til arbejderbevægelsens tillidsmandskurser. For reelt vil åbningen for en øget kortkursusvirksomhed blot betyde, at højskolerne laver flere korte kurser og mindre højskole. Det kan måske styrke omsætningen og deltagergennemstrømningen, men på ingen måde højskolernes egentlige virksomhed. Igen ser vi, at støvets krav tvinger ånden på retræte.

I forbindelse med høringsvarene til Folketingets uddannelsesudvalg, der indgik i arbejdet med Betænkningen efter 1. behandling er det værd at nævne, at FFD i *høringssvaret* fra 26. maj 1993 anbefaler, at man på linie med flertallets indstilling i Betænkningen opretholder

”bestemmelserne om mindst kursusenhed på 4 sammenhængende døgn med mindst 4 hele undervisningsdage og med den tilskudsvægt (fordi) denne nyskabelse vil give mulighed for at tilrettelægge andre typer af kurser rettet mod erhvervsaktive og mod en aktiveringsindsats over for ledige”.

Det fremgår ikke, hvorledes FFD mener, at kortkurser for erhvervsaktive og ledige kan og skal indfri det almene hovedsigte, men baggrunden er, at FFD ønsker, at højskolerne kan få mulighed for at lave kurser under BFU/VUS. Det er ønsket om nye markeder og ikke en sikring af ånd og sigte, der har bestemt FFDs indstilling. Det viste sig siden at blive et ubetydeligt for ikke at sige forsvindende lille marked.

Det oprindelige lovforslag gik således igennem behandlingen til endelig lov bortset fra nogle mindre tekniske ændringer omkring tilskudsforholdene. Efter lovens vedtagelse fandt undervisningsminister Ole Vig Jensen under højskolernes årsmøde august 1993 på Ryslinge Højskole anledning til understrege, at det almene sigte skal tages alvorligt, selvom det kun fik tildelt en plads på en tredjedel af undervisningen.⁸

”Det vil fortsat være en debat værd at afgrænse, hvordan hovedsigtet nås. Den nye lov taler om kurser, hvor der er almindendannende undervisning og samvær. Helt i overensstemmelse med, hvad der er gældende praksis. Vi vil også i fremtiden skulle føre en intens og til tider skarp debat om grænserne for den almindendannende undervisning. Nogle vil sikkert sige, at det almene ikke kender nogen grænser. Men det er forkert. Det er netop grænserne, der er det interessante.”

Det var profetisk tale. De efterfølgende år blev højskolernes almene sigte eller mangel på samme et varmt emne i den offentlige debat. I forslaget til den nye højskolelov, som nu skal til 1. behandling i januar 2000 er denne grænsesætning et helt afgørende punkt, og det har allerede givet anledning til en skarp debat, og den vil sandsynligvis skærpes, når den nye lov skal udmøntes i praksis.

⁸ Ole Vig Jensen: ”Undervisningsministerens tale ved højskolernes årsmøde”, Højskolebladet nr. 26, 1993

7. Legitimeringskrisens udvikling, 1993-97

Ole Vig Jensens advarede på højskolernes årsmøde august 1993 - efter den nye højskolelovs vedtagelse - mod, at det faglige fik for stor vægt. Dette varsel blev fulgt op af forningens formand, Mogens Hemmingsen i Politiken den 30. december 1993, hvor der var en reportage om folkehøjskolen ved Per Munch. Temaet var højskolernes stigende profilering via faglighed og linjehøjskolernes udvikling.

"Udover de nye såkaldte linjehøjskoler har en række af de gamle også sadlet om til 90'erne.(..) Formanden for Folkehøjskoler i Danmark, Mogens Hemmingsen forstander på Danebod Højskole på Als, er meget betænkelig ved denne udvikling. (..)

Folkehøjskolen er kendetegnet ved, at det faglige ikke er det primære. Det handler om det almene, det som vi alle har fælles. Højskolen har sin egen betydning. Jeg ser det som et svaghedstegn, at man er nødt til at reklamere med et fag, at profilere sig. Styrken ligger netop i mangfoldigheden. Musik kan godt være et middel, men faget må ikke blive målet. (..) Mogens Hemmingsen ser også en tendens til, at man laver højskole for en række kreative fag, hvor der ikke er nok uddannelsespladser. Så kommer skolen til at fungere som en del af uddannelsessystemet, eller som en forberedelse til dette.

- Jeg mener ikke, at man skal tage på højskole for at få en uddannelse eller for at forbedre sig til en. Man skal tage på højskole, fordi man vil på højskole, siger højskolernes formand fra Als."

1

De faglige sigtes overvægt blev et centralt tema i de kommende års legitimeringskrise, men som det nu skal belyses, kom flere andre temaer også på den offentlige dagsorden.

7.1 Opsange og selvransagelse

Robert Pedersen, tidligere folketingsmand for Socialdemokratiet og tidligere højskoleforstander på Herning Højskole gør i erindringsbogen "Gør din pligt og kræv din ret" fra 1993 - før den nye højskolelovs vedtagelse - status over folkehøjskolen bl.a. med disse ord: ²

"Der kan ikke hæftes en ideologisk etikette på skolerne længere. En del skoler bekender sig til Indre Mission, men uden at disse adskiller sig fra de fleste andre skoler, hvad angår ordensregler og fagområder. Endnu mindre kan man finde resten af salig Grundtvig på traditionelle grundtvigske skoler, og efter murens fald vil den Røde Højskole i Svendborg, Tidens Højskole eller Kolding Højskole ikke være deres marxistiske udgangspunkt bekendt. Endnu ringere står det til på arbejderbevægelsens skoler, hvor jeg selv stod i lære.

(..) Det er en blandet fornøjelse at læse Højskolernes Sekretariats brochure om Danmarks Folkehøjskoler igennem! Man kan se flere henvisninger til Kristen Kold og N.F.S. Grundtvig, men jeg tvivler på, at de i deres himmel vil nærlæse brochuren og finde fortrøstning i dens utallige tilbud til 90'ernes arbejdsløshedsramte ungdom. Der er meget langt mellem det historiske, det poetiske og det samfundsmæssige budskab til en generation, der har behov for at få noget at leve på. Jeg har prøvet med en nænsom hånd at gå

¹ Refereret i Højskolebladet, nr. 1, 1994.

² Robert Pedersen: "Gør din Pligt og kend din ret", se anmeldelse og uddrag i Højskolebladet nr. 15/16, 1994.

fagtilbuddene igennem og er kommet til det resultat, at mindre end 10 skoler har et egentligt samfundsbetonet sigte, og omkring 25 har et delvist samfundssigte. (..)

Det er tvivlsomt, om salig Grundtvig føler noget slægtskab med en lille halv snes skoler, der har yoga og yogafilosofi på programmet, for ikke at tale med dem, der lokker med bevidsthedsudvikling, transcendentale filosofi, meditation, okkultisme, østens erkendelsesveje, kropsbevidsthed og zoneterapi? Det vrirler med såkaldt kreative fag, hvor cubansk rytmik og gøgl er de mest ejendommelige emner. Selv en af Indre Missions skoler lægger megen vægt på det kreative. Som noget helt fantastisk kan man ifølge en af skolerne fagtilbud lære om windsurfing og sejlsport.

I en tid, hvor vi oplever så mange politiske forandringer, kan det undre én, at det ikke kan aflæses i folkehøjskolernes udspil til de kommende elever. Har højskolens folk ikke noget budskab af politisk karakter? (..) Meget peger i retning af, at højskolerne burde ses efter i sømmene. Man kunne med den lovrevision, som nu to ministre efter hinanden har lagt op til, lade højskoleloven være begrænset til det lille mindretal af skoler, der kan gøre krav på at blive betragtet som højskoler, og så kunne man udarbejde en kostskolelov for de øvrige skoler".

Til Højskolernes årsmøde, august 1994 på Rødding Højskole fandt formanden Mogens Hemmingsen også anledning til at fremhæve det væsentlige ved Højskolens virksomhed.

"Højskolens primære opgave er den folkelige dannelse og oplysning. At få belyst den tilværelse vi skal leve sammen, vores bundethed til historie, natur og samfund, opdage egne kræfter, tage udfordringen op i mødet med poesien og kunsten – alt sammen for personligt at kunne tage stilling, danne fællesskaber og handle myndigt og ansvarligt. (..).

I 1994 kan man ikke entydigt tale om højskolen i bestemt form eller om "den danske højskole". Det er ærligere at tale om de danske højskoler. Vi befinder os i spændingen mellem enhed og mangfoldighed. Mange højskoler ønsker mere markante afgrænsninger i form og indhold af, hvad der overhovedet kan kaldes en folkehøjskole. Det brydes med andre skoler ønsker om at sprænge flest mulige begrænsninger i form og indhold – bestemt af ideologiske, pædagogiske og markeds-mæssige hensyn".³

Forstanderkonferencen i oktober 1994 på Esbjerg Højskole var også præget af anfægtelser.

"Et gennemgående tema i hele konferencen var, at højskolebevægelsen har et skrigende behov for at formulere sig. Grundlaget for en højskole må og skal have ord, hvis det skal være fælles, og grundlaget må til stadig debat på de enkelte skoler og i større sammenhænge. Alle er selvfølgelig forpligtet på det, men der er særlige forventninger til forstanderne. De må skaffe sig tiden til fordybelse. Det er ikke nok, at det i øjeblikket går godt for højskolerne, det er ikke nok, at det er "fedt" og spændende at være på højskole. Der må formuleres både et menneskesyn og et samfundssyn, højskolen er dengang som nu enestående, men det må ikklædes ord. Hvad vil det sige at lave god højskole." ⁴

Ifølge referatet fra konferencen ved Else-Marie Boyhus var det første døgn præget af en vis usikkerhed. Men debatten kom på skinner den næste dag med indlægget fra Jakob Krøgholt, frimenighedspræst, der blev bragt i forkortet form i samme nummer af højsko-

³ "Uddrag af Formandens beretning", Højskolebladet nr. 23, 1994

⁴ Referat ved Else-Marie Boyhus: "Når forstandere mødes"; Højskolebladet nr. 38, 1994

lebladet.⁵ Det var ganske rigtigt et indlæg, der ville noget og kom med meget. Det centrale var hans bestemmelse af, hvad rigtig højskole er for noget.

"Når sidste udgave af højskoleloven bruger begrebet "folkelig oplysning" som bestemmelse af folkehøjskolernes hovedsigte, er der hermed givet familien et nyt efternavn. Det bliver oven i købet sagt i bemærkningerne til loven, at dette begreb er valgt, *fordi det udtrykker den tradition, der skal fastholdes og udbygges: Oplysning om de folkelige fællesskaber, tolkning af tilværelsen og meningen med livet.*

Det vil sige, at det er den enkelte folkehøjskoles opgave og forpligtelse at beskæftige sig med disse tre anliggender (...). Der siges ikke noget om, *hvordan* der oplyses om de folkelige fællesskaber, heller ikke, *hvilken* tilværelsestolkning der bydes på, og heller ikke, *hvilken* mening den enkelte skole finder med livet, - den finder måske, at de folkelige fællesskaber er tåbelige, finder tilværelsen umulig at tolke og finder livet meningsløst. Det er blandt andet i den mulighed, friheden ligger begravet! Men vil man være højskole, kommer man altså ikke udenom at beskæftige sig med de tre nævnte anliggender.

Men det vil sige, at en folkehøjskole ikke kan eksistere på sin form alene. Den kan ikke eksistere alene ved at være en kostskole med værelser og senge til eleverne og mad på bordet og så noget undervisning af nogle dygtige lærere. Den er ud over det forpligtet til at være i dialog med den tradition, den ligger i enden af. Det forventes – eller det forlanges – af en folkehøjskole, at den har det, der i gamle dage blev kaldt "et syn". Det er et ord, der vel nærmest giver kvalme i dag, hvis det overhovedet er til at forstå. Hvis nogen gerne vil have en fornemmelse af, hvad det betyder, kan jeg anbefale at læse den bog, der hedder "Højskolen til debat", som udkom i 1961, og som givet et godt indblik i, hvordan højskolen dengang blev diskuteret af folk inden for og uden for familien."

De enkelte højskoler er forpligtet på lovens formålsbestemmelse, de må bygge på et "livssyn", som det hed i 1942-loven, de må være holdningsskoler. Pluralismen kan være en ramme for Højskolen med stort H, men de enkelte højskoler må have holdninger og livssyn. Det er for nemt at undskylde holdningsløshed med henvisning til pluralismen og skolernes frihed. Derfor var Krøgholt på konferencen også ude med riven efter den givne bekvemme selvforståelse, der udtrykkes med slagordet "frihed til forskellighed".

"Der er i dag intet beskrivende eller tolkende i at sige "frihed til forskellighed", - det er langt snarere blevet et bekvemt slagord at gå i dækning bag. Netop fordi højskoleloven forlods har givet denne frihed til forskellighed, er det dens tavse forudsætning eller forventning, at højskolerne forlader den bekvemme position og gør sig den ulejlighed at vove sig ud i tolkningen".

Jakob Krøgholt belyste samme tema i en tidligere artikel i Højskolebladet.

"Den mest yndede bestemmelse af højskolen har længe været slagordet "Frihed til forskellighed". Den bestemmelse er dog kun brugbar, hvis og når samme frihed bliver anfægtet. Der er i lange tider intet, der tyder på, at nogen har i sinde at anfægte den side ved friheden. Hvis vi alligevel fastholder den som den væsentligste eller eneste bestemmelse, bliver den intetsigende og tom, eller den trækker den opfattelse i sit kølvand, at alt, hvad der kan godkendes og hente tilskud, dermed er højskole." ⁶

⁵ Jakob Krøgholt: "Folkehøjskolen og det forpligtende familieskab?", Højskolebladet nr. 38, 1994

⁶ Jakob Krøgholt: "Friheden til forskellighed", Højskolebladet nr. 28, 1994

Krøgholts kritik gav anledning til en vis debat med Poul Erik Søe, der indførte begrebet i højskolebevægelsen i sin første tid som forstander på Uldum Højskole. Han forsvarede i sagens natur bestemmelsen, men var i øvrigt enig i Krøgholts kritik af den udbredte pluralisme og holdningsløshed i højskolefamilien.

7.2 Sommerferiekurser og agurketid

I sommeren 1995 blev en af agurketidens emner for pressen højskolernes sommerkurser, der via seks søndagsprogrammer i DR TV var blevet synlige for hele folket. Det havde blandt andet fået den konservative uddannelsespolitiske ordfører, Frank Dahlgaard til at gå i ledning mod sommerkurserne. Godt fulgt af Hanne Severinsen, formand for Folketingets uddannelsesudvalg, der i Jyllands Posten den 15. juli 1995 gav udtryk for, at flere af landets højskoler arrangerede ren sommerferie med statstilskud.

Det ene emne var tilbuddenes hobby- og feriepræg, at skolerne konkurrerede med andre ferietilbud med offentlig støtte til kurser i golf, surfing, tennis, sejlsads, keramik, tegning etc., Det andet emne var de korte tillidsmandskurser på arbejderbevægelsens højskoler.

Nogle højskolefolk søgte at bagatellisere kritikken, andre tog den mere alvorligt. Ole Brunbjerg, forstander for Hadsten Højskole udtalte i Jyllands Posten den 19. juli 1995:

"Egentlig er det jo ikke så svært at finde ud af. Når der alligevel er grund til bekymring for, at ideen med den danske folkehøjskole i praksis er ved at skride nogle steder, hænger det åbenbart sammen med at nogle mener, at (næsten) alt kan være højskole. Det kan det naturligvis ikke. Så bliver højskolebegrebet meningsløst. Så er der ikke forskel på kursus- og fritidscentre og folkehøjskoler. Og det skal der naturligvis være, om ikke for andet, så fordi de sidste modtager statstilskud. Der skal være den folkelige oplysning til forskel. Den kan man ikke få ved alene at beskæftige sig med eksempelvis golf, surf, tennis, sejlsads, keramik, tegning m.v. – og hermed er der intet ondt sagt om disse udmærkede aktiviteter." ⁷

Klavs Birkholm, journalist og fhv. forstander for Ry Højskole endevender i en leder i Information den 29. juli 1995 agurke-felttoget.

"Det (er) fornuftigt, at undervisningsminister Ole Vig Jensen har reageret afslappet på (..) agurke-felttoget mod sommerkurserne. Undervisningsministeren vil lade sine embedsmænd undersøge, om tilskudslovens bestemmelser overtrædes af enkelte skoler – i så fald vil de blive frataget deres tilskud. Men grundlæggende har han tillid til, at højskolerne selv finder den rette balance mellem legemets og tankens idræt. I samme ånd opfordrer SF's Aage Frandsen FFD til at føre "selvjustits med, hvilke kurser der tilbydes, så højskolerne ikke kommer under mistanke for at lave ferieophold med statstilskud".

Desværre er det utænkeligt. Først og fremmest fordi højskolerne ikke længere hænger sammen i en folkelig bevægelse med et historisk fremtidsperspektiv. FFD er i dag et bureau for hundrede private virksomheder, der alle står vagt om deres liberale frihed til at vælge egne veje i den indbyrdes konkurrence. Men samtidig – med fuld ret – kan påpege, at hvis først staten begynder at intervenere i kursusplanlægningen, er den danske højskole definitivt afgået ved døden"

⁷ Refereret i Højskolebladet nr. 23, 1995

Birkholm havde ret i, at en opstramning ikke kunne ske ved, at FFD sikre ”selvjustits”. Det havde den hverken mandat fra højskolerne til eller lovhjemmel til. Men det sidstnævnte havde ministeriet dog. At staten kontrollerer, om tilskudsbetingelserne overholdes, og at lovens formålsbestemmelser efterleves, kan ikke være et overgreb på den frie skoletanke. Staten skal jo ikke blande sig i det almenes indhold, i de holdninger og livssyn som højskolerne står for, men blot sikre at der formidles holdninger, at det almenes vægt respekteres.

Efterfølgende kan man også se, at det netop blev den konsekvens, som det nye højskoleudvalg og det nye lovforslag har draget. Ministeriet skal kunne sikre, at der ydes ”folkelig oplysning”, eller ”idebåren kvalitet” til gengæld for de offentlige tilskud. Søren Bald, forstander på Krogerup Højskole og tre uger senere formand for højskoleforeningen talte i Berlingske Tidende den 7. august 1995 for, at højskolernes almindennende sigte måtte fastholdes.

”Om almindennelse kan man slås længe. Man kan måske nøjes med at konstatere, at den er i evig bevægelse – på samme måde som begrebet moral. Det er derfor dristigt, når loven fastholder dette ganske upræcise begreb, som dog skulle sikre 3 ting:

- Man kan ikke lave ren fagskole, med mindre man tager udgangspunkt i brede emner som f.eks. litteratur, historie, dramatik, samfundsforhold, vores miljø m.v.
- Man kan ikke drive højskole under lovens vilkår, hvis man udelukkende beskæftiger sig med én sportsgren som f.eks. golf, som jo af gode grunde ikke kan opfylde hverken lovens formål eller sikre almindennelsen.
- Man er forpligtet til at sikre en bredde i kursustilrettelæggelsen, der både skal kunne forene specifikke faglige krav med en tydelig vægtning af mere almene elementer, som skal udgøre ca. 1/3 af den samlede undervisningstid.”

Debatten på højskolernes årsmøde, august 1995 på Gymnastikhøjskolen ved Viborg var også præget af sommerens debat om de korte kursers ferieprægede indhold. Det fremgår af reportagen fra Højskolebladets redaktør.

”Kurt Andersen, forstander på Båring Højskole, beklagede også udskridningen, der fremmes af, at hver elev kan omregnes i penge her og nu, men folkelig oplysning er en forpligtelse, pålagt af samfundet og formuleret i højskoleloven, og det må ikke fraviges. (..).Som i debatten om Tvind ligger der også i den om kortkurserne en bekymring for, at enkeltes misbrug skal føre til ”kollektiv afstraffelse” i form af skrappe regler. Laurits Kjær Nielsen, Rønshoved, og mange med ham appellerede til ministeriet om at bruge tilsynspligten til det yderste frem for at stramme reglerne for alle. Men ikke alle kunne følge Poul Erik Fink, Egmonthøjskolen, i hans afvisning af FFD som forum for selvjustits: *Vi skal ikke være hinandens smagsdommere, dertil er vi for tæt på hinanden og for meget i konkurrence*, sagde han, men overlade grænsedragningen til staten.”⁸

Else-Marie Boyhus konklusion på debatten om sommerens korte kurser var:

”1995 har sandsynligvis hverken været bedre eller ringere end de foregående år, men nu kom der sommerlys over vangen, og det kan bruges til noget. Og så skal det ikke glemmes, at også sommeren 1995 har budt på mængder af fremragende kortkurser”⁹

⁸ Else-Marie Boyhus: ”Årsmødet”, Højskolebladet nr. 26, 1995

⁹ Op. cit.

Ove Korsgaard, som var seniorforsker ved Nordens Folkelige Akademi på det tidspunkt, tog den offentlige kritik yderst alvorligt.

"Befolkningen har i debatten udtrykt tvivl om, hvorvidt højskolefolk nu også forstår at drive ordentlig højskole. At modtage en sådan lektion på offentlighedens skolebænk har været uhyre lærerig. Højskoleforeningen burde udgive de mange indlæg og bruge dem som udgangspunkt for den videre debat om de korte kurser, ja om højskolens virksomhed i det hele taget.

Der er ingen tvivl om, at befolkningen gerne vil have – og også støtte – ordentlig højskolevirksomhed. Men folk og politikere vil ikke støtte hvad som helst. Det er derfor utrolig vigtigt at få afklaret, hvad en folkehøjskole er for en skole – i dag." ¹⁰

I starten af 1996 efterlyser Else-Marie Boyhus i en leder i Højskolebladet mere "Redelighed" fra højskolernes side.

"Sommerens og efterårets debat om højskolernes kurser er langt fra slut. Den afspejler sig i højskolernes årsskrifter, og den fortsætter i aviserne (...). vi oplever eksempel på eksempel på, at et højskoleophold har udviklet menneskelige ressourcer af dimensioner (...), men det drukner i mediebilledet. Og det er ikke alene mediernes skyld.

Det, jeg efterlyser, er redelighed. Redelighed i PR-arbejdet, eller sagt på en anden måde: ordentlig varedeklaration. Vordende højskoleelever og – kursister skal vide, hvad de går ind til, skolerne skal profilere sig sandfærdigt, og så skal de overholde loven og leve op til højskolelovens formålsbestemmelse." ¹¹

7.3 Stikprøver og hyrdebreve

Trods præciseringen i 1993-lovens bemærkninger om det almene sigte – "oplysning om de folkelige fællesskaber, tolkning af tilværelsen og meningen med livet" – er det stadig i praksis et meget åbent spørgsmål, hvornår fag eller faggrupper har en almen karakter. Som sådan kan der undervises i alt, blot man kan forsvare, at der er indeholdt et almen-dannende sigte. Det er ikke hvad der undervises i, men hvordan, som er afgørende.

At det langt fra er simpelt at kontrollere om det almene sigte indfries, fremgik af den stikprøveundersøgelse, som Undervisningsministeriet iværksatte overfor de korte kurser i sommeren 1995. Bl.a. på baggrund af den massive offentlige kritik af, at sommerkurserne mere var rekreation og ferietilbud end højskolevirksomhed. Undersøgelsens resultater blev fremlagt den 25. oktober 1995. ¹²

Ministeriet undersøgte 19 korte kurser på 17 højskoler. Her ud af gav 11 skolars planer ikke anledning til bemærkninger. Man udtog 9 undervisningsplaner fra 6 skoler til nærmere undersøgelse, da det ikke fremgik af skolernes oplysninger, at de overholdt kravet om at en tredjedel af undervisningen skal være af almen karakter. Der blev uddelt tre påtaler til højskoler, der ikke skønnedes at have overholdt forskellige mere formelle bestemmelser i loven, såsom kurser uden faste lærere, ekskursion med overnatning og almindeligt administrativt rod med papirerne. En skole fik en henstilling om at tydeliggøre, at kurser er åbne for alle, og at mindst en tredjedel af undervisningen skal være

¹⁰ Ove Korsgaard: "Sommerens agurk er for stor", Højskolebladet nr. 27, 1995

¹¹ Else-Marie Boyhus: "Redelighed", Højskolebladet nr. 2, 1996

¹² Se Else-Marie Boyhus: "Højskolernes sommerkurser" i Højskolebladet nr. 35, 1995

almen. Tre skoler fik henstillinger om at tydeliggøre, at mindst en tredjedel af undervisningen er almen. Langt hen blev konklusionen, at det var skolernes markedsføring, der var uheldig, at man havde glemt at nævne, at der også indgik almene emner i de udbudte fag med særligt sigte. Ingen skoler blev bedømt til at have overtrådt formålsparagraffens indholdsmæssige sigte i en grad, som gav anledning til at trække tilskuddet tilbage.

På den efterfølgende formandskonference (formænd for højskolernes bestyrelser) i København i februar 1996 ¹³ sagde undervisningsministeren:

”Det meste af denne debat kunne være undgået, hvis højskolerne havde været mere præcise i deres markedsføring. Der har været en tendens til at slå på alt det underholdende for at trække folk til – og mindre på det oplysende, selv om det altså har været en del af tilbuddet ... hvis højskolerne i for høj grad satser på den merkantile side af virksomheden, så mister skolerne skatteborgernes agtelse. Og hermed er det økonomiske fundament truet og skolernes indre frihed er i fare.”

Det er næppe en overdrivelse at kalde den konklusion venlig. Mon ikke markedsføringen gav et ret præcist billede af de faktiske udbud. Umiddelbart viste stikprøven, at de særlige fag kunne fylde langt mere end 2/3 af undervisningstiden og at det underholdende helt dominerede, men det blev forsvaret med, at man havde inddraget almene emner i fagundervisningen. Under formandskonferencen præciserede undervisningsinspektør Kjeld Krarup kravene:

”En del højskoler [havde] både sidste år og i år på de korte kurser i for høj grad placeret det almene uden for den faglige undervisning, f.eks. som kulturelle indslag om aftenen. Disse skoler har et problem i forhold til højskoleloven.”

På samme konference fremlagde den nye formand for foreningen, Søren Bald foreningens synspunkter, der i Else-Marie Boyhus's referat lød:

”(Søren Bald) pegede på, at foreningen allerede på årsmødet i Ollerup sidste år markerede, at der skal strammes op, og at der skal leves op til højskolelovens formålsparagraf (...). Først og fremmest må bestyrelsen ikke svigte på indholdet, sommerens debat gik jo netop på indholdet og ikke på det formelle. Det er kvalitetsdebatten, der er vigtig”

Søren Balds tale på forstanderkonferencen blev i uddrag bragt i næste nummer af Højskolebladet.

”Vi skal slås for skoleformens frihed, men vi må slås nøjagtigt lige så meget for skoleformens kvaliteter. Hvis friheden skal bruges som dække for lal, så er det en ladeportsfrihed (...). Det almene skal være levende tilstede – ikke som en påklistret aftenafslutning, hvor vi for den gode grundtvigianismens skyld synger fra højskolesangbogen eller hører en landskendt ping tale om vigtige anliggender. Almendannelse foregår ikke bare mellem 20-23 via et foredrag, som i øvrigt ikke har med dagens andre sysler at gøre (...). Her drejer det sig om at holde kvalitetsfanen højt. Her gør individualiseret færdighedstræning det ikke ud for højskole. Her klarer man ikke frisag ved bare at sige, at man laver højskole. Her må man ville andet og mere end bare give folk, hvad de ville have.

Ethvert fag har sine indbyggede muligheder og begrænsninger. Det er højskolens opgave ved hjælp af fagene at søge de meget højtidelige og smukke ord fra bemærkningerne

¹³ Se referat fra Formandsmødet i Højskolebladet nr. 8, 1996

til højskoleloven gjort til virkelighed for den enkelte elev. Kort sagt: Det handler om at fastholde det idebetonede i højskolens fag og dagligdag.”¹⁴

FFD's bestyrelse drøftede markedsføringen af sommerkurserne 1996 på bestyrelsesmødet den 11. marts 1996 og vedtog at udsende et hyrdebrev underskrevet af formanden til foreningens medlemmer.

”Bestyrelsen opfordrer alle, der står med ansvaret for den kommende sommers højskolekurser, til at sikre, at disse annonceres og gennemføres på en måde, der ikke kan skabe tvivl om, at de foregår på lovens grund. Uanset skolens formål og udgangspunkt er det en vigtig og fælles forpligtelse at være med til i sine kortkursus-tilbud at fastholde den lødighed, som er betingelsen for, at skoleformens frihed og ret til selvforvaltning kan bevares. Der kan sagtens skabes nyt indenfor den gældende højskolelov, men det gælder om at forene lovens krav, skoleformens traditionelle kvaliteter og aktiv nyskabelse, så deltagerne ved, at de er elever på en højskole og ikke gæster på et feriecenter. Højskole skal andet og mere end at underholde.”¹⁵

Det springende punkt er, hvordan man kvalitativt kan skelne mellem det almene sigte og det fagligt kundskabs- og færdighedsgivende i de enkelte undervisningstilbud. Efter mit skøn er der ikke et reelt grundlag i den nuværende lovgivning for at foretage sådanne kvalitative skøn. Uden mere klare definitioner både af indhold og metode kan stort set alt lade sig gøre. Tilbage var kun muligheden for at ramme nogle på formalia. Og det har også været en tendens de senere år for ministeriets praksis, og det forstærkes især af striden omkring Tvindskolerne. Jeg har selv været inde på det tema i en tidligere rapport for Højskolernes Sekretariat fra 1997,¹⁶ hvor jeg skrev:

”Spørgsmålet er, om et forsvar for den ”egentlige” højskolevirksomhed ikke skulle tage fat på indholdsmæssige præciseringer. Vejen væk fra det administrative formalia-rytteri kunne være at påbegynde en debat i højskolekredsen med henblik på en lovrevision, som indarbejder kvalitative retningslinjer for det almene stofs placering i de overordnede kursusplaner og i undervisningsplanerne for de enkelte kurser.

Skillelinjerne bør ikke udstikkes efter, hvilke livsanskuelser, menneske- og kultursyn eller samfunds- og historieforståelse, som forfægtes på højskolerne, men at de i det hele taget belyser og forfægter sådanne. Det afgørende kan ikke være, hvordan de belyser de almene eksistensvilkår og de folkelige fællesskaber, men at de overhovedet gør det med en vis tyngde i kursusplanerne.

Om de gør det ud fra et religiøst eller verdsligt udgangspunkt, om de mener at Gud skabte mennesket, eller det var omvendt, om de bygger en almengyldig etik eller ender i en kulturrelativistisk position, om de formidler positive samfundsutopier eller ender i fremskridtspessimisme, om de er højre- eller venstreorienterede. Ja, det kan ud fra et lovmæssigt synspunkt ikke være afgørende, ja det skal den statslige myndighed ikke blande sig i. Derimod må det være afgørende, at skolerne gør det, at de rent faktisk bruger tid på disse emner. Det vigtige er, at det almene stofområde – de fælles eksistensvilkår og de folkelige fællesskaber – bliver belyst, og så er belysningsformen i øvrigt fri. Belysningen kan enten indgå direkte i de almene fag, eller indirekte i de særlige fag, der dominerer kursusplanerne, men i så fald må der kræves metodiske og pædagogiske velbegrundede

¹⁴ Søren Bald: ”Hvis du strammer garnet”, Højskolebladet, nr. 9, 1996

¹⁵ Refereret i Højskolebladet nr. 15, 1996

¹⁶ Hans Jørgen Vodsgård: ”Højskoleånd og arbejdsliv”, Højskolernes Sekretariat, august 1997, s. 19

argumenter for, at det almene sigte alligevel indirekte indgår. Det burde være muligt i bekendtgørelser at fastsætte visse kriterier, så tvivlen ikke altid vil komme synderne til gode, som det f.eks. blev tilfældet i ministeriets stikprøveundersøgelse af de 19 korte sommerkurser.(..)

Den værste trussel mod højskolernes identitet kommer ikke ovenfra: Fra den politiske lovgivning, men derimod (..) fra presset for kommerciel tilpasning til markedet. (..). De senere års kritik fra den offentlige mening og fra politikerne har mig bekendt heller ikke gået på, at højskolerne skal blive bedre til at tilpasse sig markedets krav, men derimod at den har tilpasset sig alt for meget. Den offentlige mening er bekymret over, at højskolen ikke lever op til kravet om "public service", men er ved at glide fra en rolle som DR i retning af TV3, MTV og Eurosport. Det er næppe folketingets og undervisningsministeriets hjælp, man skal frygte, men snarere at højskolerne skal hjælpe sig selv under de nuværende markedsbetingelser. " ¹⁷

De betragtninger står jeg stadig inde for, og det er glædeligt, at politikerne med det nye lovforslag nu lægger op til en skærpelse af det almene sigte og nye regler om fremlæggelse af værdigrundlag og årlige evalueringer, der kan give de nødvendige "håndtag" for den indholdsmæssige ministerielle kontrol. Det kan styrke højskolens mulighed for at sikre en kvalitetsudvikling i lovens ånd og at styrke sit svækkede offentlige renommé.

7.4 Annus horribilis – årsmødet 1996

1995 blev ikke noget godt år for Højskolebevægelsen. Men 1996 blev endnu værre. Formanden, Søren Bald er i beretningen til årsmødet den 16.-17. august 1996 på Haslev udvidede Højskole ude med den store rive. ¹⁸

"Annus horribilis! Foreningsåret 1995-96 blev ikke noget godt år for den danske højskole. Først var der tvivl om sommerkurserne var på lovens grund, så fik vi halveringen af dagpenge, der satte højskolen på negativlisten. (..). så kom den første byge i Tvind-sagen med oplæg til indskrænkninger i hævdvundne rettigheder også for andre skoler, som ellers tog begrebet "selvejende institution" alvorligt. Forhandlingerne om en ny lønbekendtgørelse har endnu ikke i skrivende stund givet resultater. Og endelig kulminerede Tvind-sagen med en særlov, der lukkede 32 Tvind-skoler."

Formanden gennemgår derefter de initiativer til selvjustits overfor de korte sommerkurser, som foreningen havde taget i perioden bl.a. under formandskonferencen i februar 1996, men som alligevel synes uden den store virkning for sommerkurserne i 1996:

"For inden formandskonferencen i februar 1996 var højskolernes fællesbrochure på gaden, og der var ikke mange tegn på besindelse. En række enkeltbrochurer gav yderligere anledning til bekymring for, om skolerne havde forstået, hvad udmeldingerne sidste sommer – og senere – betød. Bestyrelsen ønsker at præcisere, at også korte kurser såvel i markedsføringen som i det konkrete indhold skal foregå inden for den gældende lovs rammer – med mindre skolen vælger at lave kurser uden for loven og tydeligt fortæller dette. Den enkelte skoles markedsføring skal afspejle dette forhold. En kursuspolitik, der i alt for overdreven grad fokuserer på ferieelementet, færdighedstræning, ren oplevelse el-

¹⁷ Samme sted, s. 19-20.

¹⁸ Søren Bald: "Formandens beretning", Højskolebladet nr. 23, 1996

ler snæver faglighed vil i sin konsekvens true vor frie skoleform. Hvis de mere almindelige og personlighedsudviklende elementer enten mangler eller kun svagt kan anes, er der næppe forskel mellem højskole og feriekursus. Skolerne vil så langsomt, men uundgåeligt undergrave tilliden til højskolelovens formål.”

Det var klar og fremsynet tale. Politikernes tillid til at højskolerne selv kunne klare opgaven blev stadig mindre. En lovstramning begyndte at banke på. Højskolerne og deres forening var reelt ikke i stand til at sikre den nødvendige selvjustits. Formandsberetningen slutter også nærmest med den konstatering

”FFD skal under ingen omstændigheder være tilsynsmyndighed. Det ville være i strid med al tradition og fornuft. Vi har kun den styrke, som vore argumenter kan give.”

Reportage fra årsmødet ved Else-Marie Boyhus¹⁹ angiver også dramatikken, den stemning af skæbnesvangerhed, der hvilede over forsamlingen. Hun starter med en underdrivelse:

”Årsmødet 1996 hører ikke til de hyggeligste i Foreningen for Folkehøjskoler i Danmarks lange historie. Årets begivenheder har sat sine spor. Har man ikke vidst det før, så er det nu åbenbart, at folkehøjskolen har mistet sin uskyld, og det i fuld offentlighed.”

Else-Marie Boyhus kommenterer situationen bl.a. med et referat af advarslerne fra Ebbe Lundgaard, daværende forstander for Brandbjerg Højskole.

”(..) ingen kan være i tvivl om, at højskolerne har et formulerings- og forklaringsproblem. Det er især debatten om de korte kurser, der viser det (..), men også i andre sammenhænge har højskolernes forringede image spillet ind (..). Billedet af højskoler som steder med uforpligtende fritids- og ferieaktiviteter har (..) skadet samtlige højskoler meget. Som Ebbe Lundgaard, Brandbjerg Højskole sagde det, så er den folkelige opslutning om højskolerne i færd med at forsvinde og tilliden er skredet dramatisk. Det er ikke noget, der bare driver over. Vilkårene er nye, og højskolerne må rebe sejlene kraftigt og handle, for det politiske system kan ikke holde til mere. Blæsten omkring højskolerne skal ses i sammenhæng med hele den politiske debat om *tilskuds-Danmark*, der er ikke længere noget, der er selvfølgeligt.”

7.5 Kompetencegivning og Højskolen med stort H

Efter den offentlige storvask i sommeren 1996 var selvfølelsen i højskolekredse ikke stor. Man var i vildrede om sin opgave og anvendelighed. Den lave selvfølelse, værditabet kom bl.a. til udtryk med den offentlige konference, som de sønderjyske højskoler indbød til på Rønshoved Højskole i februar 1997. Konferencens titel var ”Højskolens anvendelighed”. I indbydelsen opridsede Erik Lindsø, forstander for Rønshoved Højskole baggrunden:

”Vores initiativ skal ses på baggrund af at den danske folkehøjskole (..) i dag udsættes for et værditab, og i mindre omfang vægtes som noget særligt af politikere, erhvervsliv og uddannelsessystem. På det seneste har pressen og politikerne langet hårdt ud mod folkehøjskolens indhold og hermed dens samfundsrolle. Dette forhold kan folkehøjskolen ikke

¹⁹ Else-Marie Boyhus: ”Højskolernes årsmøde”, Højskolebladet nr. 26, 1996

overleve. Og det uanset om vi som højskolefolk er uenige i kritikken og billedet af os. Vi er derfor nødt til at komme i dialog med erhvervsliv, politikere, forskere m.v.

Folkehøjskolens opgave har altid været gennem frihed til forskellighed at skabe et åbent mødested for borgere af vidt forskellig observans. Og gennem undervisning og samvær kaste lys over livet, skabe sammenhænge og give livsmod og herved befordre den enkeltes engagement i eget liv, fælles liv og samfundsliv. Denne opgave mener de fleste højskolefolk stadig, at vi varetager. Men flere og flere er uenige med os. Derfor må vi i dialog. Ikke for at klynke, men for gennem dialogen at forny vores opgave og indhold, så vi fortsat og på ny er til folkegavn”²⁰

Indbydelsen angiver en usikkerhed om værdien af dagens højskole. Indfrie den sin opgave, eller måtte den forandres for at finde sin betydning og eksistensberettigelse. Problemet var ikke så meget, hvorvidt omverdenen opfattede højskolen fejlagtigt, eller at nogle ville presse højskolen over mod det øvrige uddannelsessystems nyttige og ret-tighedsgivende opgaver. Det egentlige værditab lå i den tvivl, der bredte sig blandt højskolens egne folk, om deres skoler efterhånden stadig var en Højskole.

Højskolebevægelsens usikre identitet svækkede også den fælles profilering. Højskolebladets nye redaktør, Anita Bay Bundegaard belyste dette forhold i et spændende indlæg på forstanderkonferencen i maj 1997 på Sorø Storkro. Indlægget blev i lettere redigeret form bragt i Højskolebladet med titlen ”Højskolen med stort og lille h”²¹

”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.”

Højskolens mangel på klar identitet indadtil, undergraver også skolernes fælles profilering udadtil. I stedet profilerer de enkelte skoler sig hovedsagligt med diverse faglige tilbud, linjer og nye smarte fag. Dernæst klargør Anita Bay, at højskolerne er på vej til at finde ny selvforståelse eller identitet ved at spille ind i erhvervslivets behov for ”bløde kvalifikationer”.

”Kan Højskolen med stort H være et kommunikativt handlende modspil til den forvirrede fortrøstningsfuldhed? Eller bør den tværtimod ændre hele sin holdning som den frie institution over for alle de bundne, som den historisk-poetiske modsigelse af det åndløst fremskridtsbedøvede, og blive medspillende, og det vil altså sige uddannende til omstilling, fremskridt, teknisk-administrativ beredthed? Med andre ord: affirmativ snarere end kritisk?”

Dette affirmative svar overfor det teknisk-administrative fremskridt kan Anita Bay ikke skjule sin skepsis overfor.

²⁰ Programfolder for konferencen ”Højskolens anvendelighed” på Rønshoved Højskole, d. 17. februar 1999

²¹ Anita Bay Bundegaard: ”Højskolen med stort og lille h”, Højskolebladet nr. 17, 1997

”Logikken er markedspladsens basallogik og mindste fællesnævner: Eleverne har betalt for at komme på højskole, derfor skal de også have noget for pengene. Og jeg fristes til at sige, at det er tæt på, at oplysningsprojektet er blevet det, som Marx mistænkte det for at være: nemlig kapitalens nebengesjæft.”

8. Ny legitimitet ved kompetenceprojektet

Højskolen har således siden midten af 90'erne været præget af en indre splittelse i dens søgen efter "anvendelighed". Enten ved at fastholde og styrke den traditionelle opgave, eller ved at få en ny placering i et tættere samarbejde med det formelt kompetencegivende uddannelsessystem og erhvervslivet om at tilbyde "bløde kompetencer". Denne splittelse mellem højskolens aser og jætter præger stadig højskolens dagsorden.

8.1 Fuu-debatten i 1994-95

Debatten i 1994-95 i højskolekredsen om Den Frie Ungdomsuddannelse (fuu) var i høj grad en debat om højskolens identitet. Den gennemspillede på mange måder de gamle fronter mellem højskolens aser og jætter, og som i de fleste borgerkrige er der ingen entydige skurke eller helte. Der kom gode argumenter fra begge sider, både konkret i forhold til fuu, men også bredere omkring højskolens opgaver eller kerneydelse.

Kort tid efter "rødkløverregeringens" tiltræden i 1993 kom Ole Vig Jensen med en programerklæring i en kronik i Politiken om uddannelse til alle unge.¹ Baggrunden var den daværende store gruppe af unge – ca. 25 % eller ca. 12.000 af hver årgang – der ikke havde eller var i gang med at få en kompetencegivende uddannelse, enten fordi de var skoletrætte, ikke passede ind i de bogligt orienterede uddannelses-tilbud eller havde valgt at få et ufaglært arbejde. Denne restgruppe skulle så hjælpes tilbage på skolebænken gennem fuu. En høringsrunde fulgte i foråret 1993 og udmundede i en konference i august 1993. Debatten begyndte at rulle ikke mindst i Højskolebladet² i efteråret 1993 og frem til foråret 1995.

Ole Vig Jensen havde travlt med den nye lov. Den skulle fremsættes og vedtages inden sommerferien 1994. FFD's bestyrelse udformede den 11. marts 1994 et overvejende positivt høringssvar.³ Men efter et medlemsmøde i starten af maj 1994 fremlagde bestyrelsen et revideret oplæg til forelæggelse til Folketingets uddannelsesudvalg den 10. maj 1994.⁴ Allerede den 26. maj 1994 vedtog Folketinget så loven om Den Frie Ungdomsuddannelse med virkning fra 1. januar 1995. Debatten blandt højskolefolk nåede således først rigtig at komme i gang efter lovens vedtagelse. Kjell Rodin, konsulent ved FFD udgav i oktober 1994 en rapport,⁵ hvor der indgik interviews med modstandere, tilhængerne og tvivlere.

Modstanderne, der påtog sig asernes rolle, var markant repræsenteret ved forstanderne Morten Kvist, Askov; Jørgen Carlsen, Testrup; Lone Olsen, Thy; Kurt V. Andersen, Båring; Jens Bonderup, Ry; Torben Jørgensen, Ryslinge; Laurits Kjær Nielsen, Rønshoved. Tilhængerne eller jætterne var bl.a. repræsenteret ved forstanderne Frederik Christensen, Kerteminde; Lars Davidsen, Ærø; Lasse Rathnov, Vallekilde; Jakob Erle, Borups,

¹ Kronik i Politiken den 21. februar 1993

² Se især Højskolebladet nr. 26, 37 og 39 årgang 1993 og nr. 2, 9, 10, 12, 15/16, 20, 22, 24 og 27 årgang 1994 og nr. 11 og 13 årgang 1995.

³ Refereret i Højskolebladet nr. 10, 1994

⁴ Refereret i Højskolebladet nr. 12, 1994

⁵ Kjell Rodin: "Folkehøjskolens anliggende i vor tid", FFD oktober 1994

Søren Møller, Gerlev; Henning Nørhøj, Rønde; Lars Runo Johansen, Esbjerg; Hans Lassen, Svendborg. Blandt tvivlerne var personer som Hans Henningsen, tidligere Askov; Dorte Esbjørn Holck, Rødding; Jens Schrøder, Langeland.

Aserne havde gode argumenter om faren ved at højskolen begyndte en glidebane, hvor man solgte ud af ens identitet og frihed for den skål linser, som fuu-eleverne ville udgøre. Omvendt havde jætterne megen god kritik af asernes tendens til at vende ryggen til livet udenfor højskolen, især erhvervslivet. I en kronik i Information af Lars Davidsen, Jakob Erle og Lasse og Netty Rathnov indledes forsvaret af fuu-uddannelsens placering i højskolerne med et citat fra en gammel jættes kritik af asernes evindelige søndagsstemning.

"Højskolen med dens uforanderlige søndagsstemning og evindelige lovsang er fremmed for den sociale virkelighed. Højskolefolkene forrådte den støvets verden vi alle sammen fødtes til at tjene. Sådan skrev forfatteren Henrik Pontoppidan i sit opgør med broderens højskole i 1880'erne. Der har altid i den danske folkehøjskole været et spændingsforhold mellem selvtilstrækkelighed og engagement i menneskets kår og behov.

I dag synger det traditionelle industrisamfund på sidste vers, og informationssamfundet er på vej. Det stiller helt nye krav til kvalifikationer, især til almen viden og omstillingsevne. Det betyder, at folkehøjskolen bør genindtage sin centrale rolle i menneskers kvalificering (...). Højskolen har gennem hele sin historie uddannet til det hele liv, som naturligtvis også omfatter den del af livet, som går med at sikre dagen og vejen".

Kritikken af asernes tendens til at gøre højskolen til et åndeligt højfjeldshotel kunne være rigtig nok, men det er i sig selv ikke noget argument for at højskolen skal blive en del af det rettighedsgivende uddannelsessystem, eller at højskolen skal til at tjene det nye erhvervslivs kvalifikationsbehov.

Aserne stillede nemlig det første og mest åbenlyse spørgsmål: Hvorfor skal det folkeoplysende område inddrages til at løse problemer indenfor de formelle grunduddannelser. Havde det ikke været mere nærliggende at reformere det formelle system, så det også evnede at give de utilpassede og ikke-boglige en kompetencegivende uddannelse. Det kan godt være, at det er et uddannelsespolitisk problem, at 25 % af en ungdomsårgang ikke får en kompetencegivende uddannelse, men det problem burde ikke placeres på højskolernes bord, men der hvor det rettelig hører hjemme, hos det formelle uddannelsessystem og hos de socialpædagogiske og arbejdsmarkedspolitiske velfærdssystemer.

Tilhængerne af fuu byggede på to hovedgrunde. Enten at højskolen havde en social eller socialpædagogisk opgave som forskole for restgrupper, de utilpassede, de ikke-boglige m.v., en opgave som den på mange måder havde fået pålagt eller påtaget sig under de foregående 20 års lavkonjunktur med massiv ungdomsarbejdsløshed. Eller at højskolen kunne blive en spydspids i uddannelsessystemet ved at levere de "personlige kvalifikationer", som det nye vidensorienterede erhvervsliv efterlyste, og som det formelle uddannelsessystem havde store problemer med at sikre.

Begge begrundelser kan have deres egen værdi, men deres mangel er, at de ikke rigtig forholder sig til, at det ikke er de opgaver, som er fastlagt i højskoleloven formålsbestemmelser om "folkelig oplysning". Den sidste begrundelse: højskolen som spydspids i kvalifikationsgivning til erhvervslivet fik i øvrigt stor vægt i den næste større strid mellem højskolens aser og jætter: Debatten om højskolens placering i et nyt parallelt kompetencesystem for voksne.

Modstandernes kritik af at højskolerne blev en del af den frie ungdomsuddannelse gik på to forskellige punkter. Den ene handlede om, at man fandt denne nye uddannelse uheldig og ubrugelig. Den anden, at det var uheldigt for højskolerne at blive inddraget i et kompetencegivende uddannelsesforløb. Morten Kvist, daværende forstander for Askov Højskole var inde på det første punkt i en artikel i Kristeligt Dagblad:⁶

"Hvad denne personlige kompetence opnås i forhold til, forlyder der ikke noget om, men man fornemmer, at det drejer sig om et ungt menneskes personlige udvikling – af sig selv.

Man kan forestille sig uddannelsen bestående af et højskoleophold, en aupair-tjans i Spanien, og en periode som telefonpasser i Greenpeace, hvorefter der udstedes et papir på en Fri Ungdomsuddannelse. Det vil være et ideelt, ungt forløb, vil mange af lovens fortalere nok hævde. Hvad nu hvis en ung har været gadefejr. Oprykker i fiskeindustrien og medlem af en eksperimenterende og grænseoverskridende gruppe "fra videovold til gadevold" og udvikler sig kolossalt derved? Er hun så også berettiget til at smykke sig med titlen "fri ungdomsuddannelse". Enten er det ganske i orden, eller også går uddannelsen ud på noget mere end blot udvikling af sig selv, nemlig udvikling af noget, som et givet selv skal tage vare på. Begrebet uddannelse må forbindes med helst nyttig viden og kunsten, hvilket altid er at vide eller kunne noget (...)."

Den anden grund til modstanden var, at højskolen solgte ud af sin frihed ved at indgå som del af et formaliseret toårigt uddannelsesforløb, hvor forløbet på højskolen skulle give "merit", og der skulle udstedes et "uddannelsesbevis", og at skolerne indgik som uddannelsesansvarlige overfor ministeriet, hvor sidstnævnte kunne fastlægge nærmere regler om uddannelsens indhold.

Flertallet af jætterne indrømmede, at der var problemer her. Men de fandt ikke, at skolernes frihed alvorligt var truet, for det var stadigvæk frivilligt for den enkelte skole, om den ville være uddannelsesansvarlig. Aserne mente, at den frihed hurtigt kunne undergraves af økonomiske hensyn, såfremt fuu blev den succes, som lovgiverne forventede. For kun få skoler ville i tider med faldende elevtal kunne tillade sig at sige nej.

For mig at se lå den egentlige trussel mod højskolerne ikke i spørgsmålet om skolernes frihed, men om deres identitet. For det ligger jo i fuu-loven, at uddannelsesdelene skal være led i en kvalificeringsproces underlagt fuu-lovens formålsbestemmelse om at give "alsidige faglige kvalifikationer og udvikle de personlige kvalifikationer" og i en form, så disse kvalifikationer "kan godskrives i det øvrige uddannelsessystem og danne grundlag for tilbagevendende uddannelse". Det formål er ikke det samme som højskolelovens formål om at give "folkelig oplysning med et bredt alment sigte". De to forskellige formålsbestemmelser strider mod hinanden. Som sådan er det højskolens periferiydelser, der er det centrale i den frie ungdomsuddannelse, og dens indplacering kunne således bidrage til at udviske højskolens eget formål eller kerneydelse. Højskolen særegenhed og forskel fra de færdighedsrettede uddannelser kunne blive utydelig.

Det har siden vist sig, at fuu-eleverne ikke fungerer anderledes end de øvrige højskole-elever. De indgår på lige fod og får det samme udbytte som enhver anden elev. Det tyder i praksis ikke på, at fuu-forløbene har medført nogen fremmedbestemmelse af højskolens formål. Tværtimod er det generelle billede, at fuu-eleverne indgår på højskolens betingelser, herunder at de opnår merit udelukkende på den tid, de er på højskolerne.

⁶ Kristeligt Dagblad den 22. august 1994, refereret i Højskolebladet nr. 27, 1994

Det tyder ikke på, at højskolens særegenhed ikke er blevet antastet af dens åbning overfor den frie ungdomsuddannelse.

8.2 Kompetenceprojektet

Fra starten af 90erne begyndte de "bløde kvalifikationer" at få en større vægt i den frem-synede del af erhvervslivet og på handelshøjskoler. Forståelsen bredte sig ud i den offentlige debat, og begyndte nogle år senere også at vinde indpas i højskolekredsen.

På højskolernes årsmøde i august 1995 på Gymnastikhøjskolen i Ollerup kom formanden, Mogens Hemmingsen ind på emnet i beretningen. Han henviste til Finansministeriets rapport fra 1995 "Borgernes syn på den offentlige sektor", hvor folkehøjskolerne sammen med daghøjskoler, efterskoler og voksenuddannelsescentre scorer højt på borgernes tilfredshedsskala, og det hænger ifølge finansministeriets rapport sammen med de bløde kvalifikationer, som disse skoler leverer.

"De store omskiftelser, som det moderne menneske skal leve med, kræver en solid kulturel rygrad, en personlig myndighed og dannelse. Disse egenskaber eller kvalifikationer hedder også omstillingsevner, eller evne til at indgå i nye situationer, kunne samarbejde, evne til at tænke i helheder og tænke tværgående og mest af alt motivation for stadig udvikling og læring. Det behov opfylder – siger rapporten – de frivillige, kreative, ikke-erhvervsrettede højskoler." ⁷

Det er selvfølgelig rart, at selv Finansministeriet kan værdsætte højskolens ydelser. Problemet er dog, at der hermed sker en glidende ligestilling af de bløde kvalifikationer med højskolens formål. Men et menneske med et personligt solidt værdigrundlag og et helhedspræget livssyn vil ikke nødvendigvis blot sige, at det vigtigste i livet er at lære nyt, at kunne omstille sig eller samarbejde. Pågældende vil med en solid rod i en værdimæssig præget livsverden ikke nødvendigvis samarbejde med hvem som helst om hvad som helst, eller omstille sig blot for omstillingens eller konkurrencen skyld. Pågældende vil ikke nødvendigvis sige ja til alt som den nye gud, "udviklingen", dvs. det globale konkurrencepres kræver, men kan udmærket tænkes at gå på tværs og kræve sin ret som borger til at være med til at meningssætte hvilken udvikling og hvilken omstilling, og spørge efter, hvad målet er.

Glidningens første skridt er at åbne op for det postindustrielle erhvervslivs særlige kvalifikationskrav. Næste skridt er at påtage sig efteruddannelsesopgaver for ledige eller kortuddannede voksne, der ikke er på højde med de nye krav.

"FFD ser med forventninger på en kommende reform af hele voksen- og efteruddannelsesfeltet. Folkehøjskolerne ønsker fortsat at blive brugt af modne voksne, der vælger at tage orlov eller ønsker at påbegynde et nyt erhvervsmæssigt forløb. Det gælder både kortuddannede og mennesker med forældede længerevarende uddannelser (..) Vi ved meget lidt om, hvilke tekniske færdigheder og kvalifikationer, fremtidens arbejdspladser kræver. Vi ved derimod, at evnen til at udvikle sig selv, lære nyt, faglig og mental omstilling, samtale og tage medansvar, er eksempler på krav til alle mennesker"

⁷ Mogens Hemmingsen. "Formandens beretning", Højskolebladet nr. 23, 1995

På højskolernes næste årsmøde, august 1996 på Haslev udvidede Højskole kom den nye formand, Søren Bald ind på samme tema.⁸ Efter at han havde brugt megen tid på at fastholde det "almendannende" som højskolens bærende indhold og sigte, så glemmes dette formål lige så stille i omtalen af foreningens nye kompetenceprojekt. Nu drejer det sig om at tækkes offentligheden, at give skolerne en legitimering, derfor fremhæves højskolernes nyttighed i mere snæver uddannelsesmæssig forstand, måske for at lægge afstand til den offentlige kritik af kursernes ferie- og hobbyprægede indhold. Det virker nærmest, som om Søren Bald ikke rigtig tror på højskolelovens egne formålsbestemmelser, men vil finde legitimering i fremmede mål fra det formelle uddannelsessystems formålstænkning. Formanden siger

"Vi påpegede, at ingen i dag kender fremtidens kompetencebehov. Det er formodentligt meget bredere og nuanceret, end vi i dag er i stand til at forestille os. Fremtidens arbejdsmarked kræver andet og mere end ren faglighed. Det drejer sig også om menneskelig indsigt, samarbejdsevner, åbenhed overfor nye situationer, vilje til at tænke nye tanker og meget mere., som netop findes på højskolerne. Højskolen er netop på den måde komplementær til de rene faglige uddannelser."

Det er alt sammen rigtig nok, men det lyder som om, at disse "bløde kvalifikationer" nu er ved at bliver højskolens særkende. Det er således nærliggende at mene, at indholdet og sigtet med den folkelige oplysning er at give eleverne sådanne "bløde kvalifikationer". Sådan kan det tolkes, og i så fald er fanden løs. Reduktionismen har vundet for at give højskolen en flig af nytte og samfundsrelevans oven på golfkrigens mistæneliggørelser. Man har opgivet at forsvare skoleformens kerneydelse og egentlige eksistensberettigelse. Selvfølgelig sagde Søren Bald også andre ting, men den falske diskurs bredte sig, som fra den afgående formands beretning til årsmødet i 1995, og det blev den diskurs, der dominerede, når højskolefolk skulle forklare sig overfor omverdenen.

Det var også den diskurs, som kom til at præge FFD's store udviklingsprojekt fra efteråret 1995 til efteråret 1997, der mundede ud i Antologien "Den foranderlige Folkehøjskole", ⁹ og hvor de vigtigste delrapporter var "Efter Højskolen" af John Petersen fra Højskolen Østersøen og "Bragesnak og managementjargon" af Lars Høbye fra Brogården. De foreløbige resultater fra FFDs kompetenceprojekt blev introduceret i Højskolebladet i starten af 1996 af Karen Maigaard Knudsen ¹⁰ - Målet for de 13 højskoler, der startede i det fælles projekt, var at kortlægge de realkompetencer, skolerne gav eleverne, og herudfra kunne man angive "højskolernes plads i det fremtidige uddannelsesbillede".

John Petersen fra Højskolen Østersøen udgav som den første af projektets deltagere en rapport om, hvad højskolen havde bibragt eleverne. Højskolebladets redaktør opsummerer rapportens konklusion:

"Den kompetence, der efterspørges, er de såkaldte *bløde kvalifikationer*, såsom omgængelighed, engagement, motivation, selvstændighed og samarbejdsevner. Disse kvalifikationer er i stigende grad efterspurgt i erhvervslivet, der har gjort sig bevidst, at de mere traditionelle færdigheder, som man kan tage eksamen i, ikke alene gør en god medarbejder,

⁸ Søren Bald: "Formandens beretning", Højskolebladet nr. 23, 1996

⁹ Søren Ehlers (red.): "Den foranderlige højskole", FFD, 1997

¹⁰ Karen Maigaard Knudsen: "Besindelse på ståsted og mening", Højskolebladet nr. 3, 1996

og hvis højskolen ikke vil tage afstand fra omverdenen, må den også forholde sig til den del af omverdenen, som erhvervslivet udgør.”

Herefter følger en stribe af indlæg i Højskolebladet, der på forskellig vis taler for, at de bløde kvalifikationer er højskolens egentlige opgave. Bent Windeløv, arkitekt skriver ¹¹:

”Det danske erhvervsblad mandag Morgen skriver i nr. 5 af 5. februar, at erhvervslivet gør tilnærmelser til højskolen med stor succes. Efter en lang periode med stor afstand, mødes parterne nu i frugtbart samarbejde.

Erhvervslivet har brug for hele mennesker, der kan styre sig selv og se sig selv og hinanden som værdifulde organer i firmaets levende legeme. I virkeligheden er den levende, selvstændige, engagerede medarbejder en ny og nødvendig parameter i det postmoderne firmas kamp for overlevelse på det globale marked..”

Anette Wolthers, uddannelseschef tager tråden op i et senere nummer af Højskolebladet ¹²

”I det sidste års tid har jeg været i samtale med ledere og medarbejdere på mange arbejdspladser i Danmark – flest offentlige, men her på det sidste også private ... Alle steder diskuterer man organisation, ledelse og medarbejderkompetencer og – kvalifikationer. Det, man vil, er at udvikle netværksorganisationer, selvstyrende grupper, nye former for ledelsesopgaver og funktioner samt medarbejderudvikling. Det er som om, der er opstået en ny selvbevidsthed i danske organisationer.”

Grundtvig er nu kommet ind i de fine direktionslokaler, så hvorfor skulle højskolen heller ikke kunne deltage i et nyt kompetencesystem for voksne. Søren Juhl, Brandbjerg Højskole fortæller om,¹³ at han efter læsningen af Undervisningsministeriets ”debatoplæg om det parallelle kompetencesystem”, desværre måtte læse i Information

”at højskolefolk mener, at højskolen ikke er til for erhvervslivet. Det gav stof til eftertanke. Og for nu at starte med kompetencediskussionen (...). Det er – bilder jeg mig ind – en fejl-opfattelse at tro, at erhvervslivet ønsker at hyre mennesker, der er robotter. Tværtimod er det min opfattelse at erhvervslivet – i al fald den mere ”kompetente” del deraf – ønsker kompetencebegrebet omdefinert.

Kompetent er det menneske, der er i stand til at træffe beslutninger i sit liv og arbejdsliv svarende til de opgaver og udfordringer, som livet nu engang stiller. Kompetence knytter sig med andre ord ikke bare til duelighedsbeviser men i stadig større krav til kritisk evne, medleven og ansvarlighed. Altså duelighed til livet. Jamen, er det dét, erhvervslivet efterspørger? Ja! De kundskabsmæssige færdigheder skal erhvervslivet nok vide at finde i ansøgerbunken.”

Søren Juhl har sikkert ret i at det er et fremskridt, at erhvervslivet nu søger efter bløde kvalifikationer. Men det er dog ikke det samme, som at erhvervslivet efterspørger ”folkelig oplysning”. Eller at højskolen ved at tilbyde ”bløde kvalifikationer” til erhvervslivet nødvendigvis bedriver ”folkelig oplysning”.

En af de aktive i FFD’s kompetenceprojekt og en af de mest markante fortalere for, at højskolens kerneydelse er de bløde kvalifikationer, var Marie Østergaard Knudsen, med-

¹¹ Bent Windeløv: ”Nærkontakt mellem erhverv og højskole?”, Højskolebladet nr. 30, 1996

¹² Anette Wolthers: ”Et paradigmeskift, eller alt ved det gamle?”, Højskolebladet nr. 35, 1996

¹³ Søren Juhl: ”Højskolen skal ”danne og dueliggøre” – og så til erhvervslivet”, Højskolebladet nr. 6, 1997

lem af Skælskør Folkehøjskoles bestyrelse. I artiklen "Lad berøringsangsten fare" fremlagde hun sine to hovedsynspunkter:¹⁴

For det første må højskolen blive bedre til at beskrive, hvad den gør, og hvad den giver sine elever. Den gamle parole "Det kan ikke beskrives, det må opleves", duer ikke længere. Hendes forslag om at indføre metoder til kvalitetssikring og evalueringskultur i højskolen, var der dengang megen modstand mod i brede højskolekredse, men synspunktet har vundet indpas i forslaget til den nye højskolelov, og godkendes efterhånden bredt i højskoleverdenen som nødvendigt og fornuftigt.

For det andet er det væsentlige i højskolens ydelse de "bløde kvalifikationer". Ja, højskolens egentlige eksistensberettigelse ligger i, at den evner at udvikle disse "bløde kvalifikationer", som det postindustrielle samfund i stigende grad efterspørger.

"Erhvervslivet råber på de meget omtalte bløde kvalifikationer. Højskolen er mester på området. Vi trækker ud i selerne og skyder brystet frem, hver gang talen falder på de personlige kompetencer. De medarbejdere, der har været på højskole, kan noget andre ikke kan, påpeger en del erhvervsledere. Fantastisk. Erhvervslivet får måske øje på højskolerne. I stedet for at sælge ud af vores sjæl, kan vi måske være så heldige at sælge dem lidt ånd (...).

Den etik, som udspringer af respekt og interesse for den anden og dennes horisont, kommer mere og mere i fokus på de forskellige arbejdspladser, og virksomheder og institutioner er klar over, at personalepleje i den tone giver mange hoved- og sidegevinster. Men rusen kommer til at vare kort, hvis vi ikke springer på toget nu og får pointeret hvad det er, vi præcist kan. En personaleleder kan godt finde ud af at leje et kursuscenter og iværksætte forskellige aktiviteter i løbet af en weekend. Det er ikke så svært at kopiere højskolen."

Den "ånd" som Marie Østergaard vil sælge til erhvervslivet og som hun har til mål at kvalitetssikre, har for mig at se ikke meget at gøre med "folkelig oplysning" eller "almen dannelse" – den er ikke anderledes end den ånd, som "en personaleleder kan lave på en weekend på et kursuscenter". Det er en "ånd" underlagt den instrumentelle reduktionisme, og jo mere hun vil måle og sikre dens kvalitet, jo længere vil hun fjerne sig fra højskolens traditionelle kerneydelse.

For mig at se var det denne form for "reduceret ånd", som højskolerne så muligheder i at tilbyde det "parallelle kompetencesystem for voksne", som undervisningsministeriet havde lanceret i efteråret 1996, og som prægede højskoledebatten i 1997. I slutningen af 1997 kommer Per Sørensen, næstformand i bestyrelsen for Brandbjerg Højskole og tidligere direktør for Lego med et indlæg, der også ender i "reduktionismen".¹⁵ Det starter ellers godt.

"Undervisningsministerens ideoplæg til et parallelt, kompetencegivende uddannelsessystem har kastet en brand ind i højskoleverdenen, som har opdelt denne i to modstridende synspunkter (...). Man kan måske gå så vidt som til at hævde, at kompetencediskussionen bunder i en egentlig identitetskrise inden for højskolen (...). Højskolen må lige som enhver anden virksomhed eller organisation søge sin mission eller raison d'être i det omgivende samfund. Betingelsen for højskolens fortsatte eksistens er, at der i samfundet er et savn,

¹⁴ Marie Østergaard Knudsen: "Lad berøringsangsten fare", Højskolebladet nr. 10, 1997

¹⁵ Per Sørensen: "Lille højskole – hvad nu", Højskolebladet nr. 40, 1997

og at dette savn kan afhjælpes gennem højskolens virksomhed. Først derefter kommer så problemet med om markedsføring, om man kan overbevise bevilgende myndigheder eller tilstrækkeligt mange selvbetalende elever om, at de savner noget, som de måske ikke ved, at de savner, og at et højskoleophold kan gøre noget ved det".

Det mener jeg er helt rigtigt set. Det første og afgørende spørgsmål for enhver virksomhed og herunder for højskolen er at afklare sit idegrundlag, sin eksistensberettigelse. Per Sørensen fremhæver også, at højskolen ikke kan finde sin eksistensberettigelse i "vidensformidling", altså at give uddannelse af særlige faglige kvalifikationer eller færdigheder. Ikke fordi den ikke kan gøre det, men fordi sådanne tilbud ikke savnes i

"den traditionelle, vidensformidlende uddannelsessektor (...). Viden omkring ethvert tænkeligt eller utænkeligt emne kan erhverves gennem uddannelser som enten er gratis eller meget billigere. Konkurrencen mellem hel- eller halvvoffentlige uddannelsesinstitutioner har for længst udfyldt de rammer, de gældende videnskabsteoretiske paradigmer opstiller. (...). Det er således næppe inden for begrebet vidensformidling, højskolen skal finde deres niche, og hvis man definerer kompetence herudfra, så må højskolen sige fra."

Men hvad er det så, at højskolen kan tilbyde som ingen andre kan, og som skal bestemme dens idegrundlag? Jo, ifølge Per Sørensen er det de "bløde kompetencer", som udgør højskolens særlige ydelse og mulige eksistensberettigelse. Med udgangspunkt i den amerikanske psykolog Daniel Golemans bog "Følelsernes intelligens" fra 1995¹⁶ opregnes

"følgende kompetencer: at kunne omgås andre mennesker, at kunne handle og løse konflikter, at styrke sin selverkendelse, at håndtere sine følelser, at motivere sig selv, at genkende følelser hos andre, at se en sag fra mange sider, og at have indsigt i andres behov

Er det ikke just kompetencer af denne karakter, som folkehøjskolens særlige undervisnings- og samværssituation sigter mod at udvikle og styrke hos eleverne. (...). Der kan ikke herske tvivl om, at sådanne kompetencer i allerhøjeste grad efterspørges af erhvervsliv og offentlig administration. Det er den slags kompetencer, personalechefer søger at afdække gennem ansættelsesinterviews, fordi eksamensbeviser ikke røber et døjt herom, hvad enten de er opnået gennem det normale eller et komplementært uddannelsessystem."

Der er ingen tvivl om, at sådanne kompetencer er værdifulde både for den enkelte og erhvervslivet og nationens konkurrenceevne. Det er en klar gevinst, at et højskoleophold også kan styrke disse kompetencer. Men det må være lige så oplagt, at det ikke er disse egenskaber, som rummes i et hovedsigte, der hedder "folkelig oplysning" og som i den nuværende lov bestemmes som "indsigt og interesse i de folkelige fællesskaber, øget evne til at tolke tilværelsen og styrket evne og vilje til at finde sin egen opfattelse af meningen med livet".

Gør vi de bløde kompetencer til højskolens kerneydelse, er vi ved at ændre grundlæggende ved den danske folkehøjskoles traditionelle formål og virksomhed. Hvorfor ikke fastholde at højskolens eksistensberettigelse og identitet består i at yde "folkelig oplysning". Det er en opgave, som ingen anden skoleform indløser, og som også afhjælper et klart savn både for den enkelte og samfundet, og det er den kerneydelse, som politikerne klart efterlyser og i stigende grad har stillet som betingelse for fortsat økonomisk støtte.

¹⁶ Daniel Goleman: Følelsernes intelligens", Borgen 1997

På kompetenceprojektets afsluttende konference på Borups Højskole den 23. oktober 1997, hvor projektets afsluttende antologi "Den foranderlige højskole" var til debat, blev fronterne i højskolen trukket skarpt mellem "højskolens fundamentalister" og "erhvervslivets frontløbere", som Søren Bald spøgefuldt kaldte de to grupper under konferencen

Jeg husker konferencen som et rodet foretagende, og kunne ikke se mig selv placeret i nogen af grupperne. Svagheden ved "fundamentalisterne" var for mig at se, at de under alle omstændigheder afviste at indgå i kompetencesystemet, blot fordi det var statsligt og kompetencegivende og fordi det ville kunne indebære mere systematiske evalueringsrutiner for højskolerne. Svagheden ved "erhvervslivets frontløbere" var, at de for ukritisk godtog, at højskolens bidrag skulle være de "personlige kvalifikationer", som ministeriets folk havde opridset, og som højskolen sammen med private kursusudbydere indenfor teambuilding, human ressource management, personlig vækst m.v. skulle bidrage med.

Det afgørende må være, om VEU-systemet anerkender, at et ophold på højskolen kan give merit udelukkende på tid, og at dette ophold udelukkende er bestemt af højskolelovens formålsbestemmelser om at give "folkelig oplysning". Hvis det er tilfældet, kan der være spændende muligheder både for højskolen og "systemet". Hvis derimod, at højskolen kun kan indgå ved at underlægge sig andre formålsbestemmelser og betingelser end de gældende i højskoleloven, så bør den sige nej. Den sidste mulighed er den mest sandsynlige, men det er da værd at gøre et forsøg på at få højskolen med i det nye parallelle kompetencesystem, så længe det ikke antaster skoleformens kerneværdier.

9. Politisk indgreb – optakt til lovrevision

Mens store dele af højskoleverdenen søgte nye veje i retning af det formelle uddannelsessystem for at finde opgaver og legitimitet, søgte folkestyrets repræsentanter at fastholde højskolerne på deres tradition og idebårne sigte og ånd. Men det må fremhæves, at Bestyrelsen for FFD denne gang viste sig som tro aser i forarbejdet til lovrevisionen.

9.1 Skærpede holdninger hos politikerne

Efter 1993-lovens vedtagelse kom undervisningsminister Ole Vig Jensen på højskolernes årsmøde i august 1993 på Ryslinge Højskole bl.a. med den tidligere citerede profeti:

"Det vil fortsat være en debat værd at afgrænse, hvordan hovedsigtet nås (...). Vi vil også i fremtiden skulle føre en intens og til tider skarp debat om grænserne for den almindelige undervisning."

1

På højskolernes 150 års jubilæumsfest på Rødding Højskole i november 1994 gentog undervisningsministeren Ole Vig Jensen sin formaning om ikke at glemme det almene til fordel for det faglige.

"Jeg vil ønske for Rødding Højskole og hele højskolebevægelsen, at det må være sådan, at det levende ord og samtalen må være en vigtig og oplivende del af højskolernes dagligdag. I denne sammenhæng er undervisningen et væsentligt omdrejningspunkt for samtalen.

Den lange skolegang i dag har bevirket, at elevernes behov for elementære kundskaber er blevet mindre og at kreative, kunstneriske og kropslige fag og emner har fået større betydning. Mange skoler signalerer det også med en mere snæver faglig profil i valg af skolenavn. På den måde kan elevernes få en klarere fornemmelse af samtalsens udgangspunkt.

Jeg vil ønske for højskolerne, at det kan lykkes for dem, der siger, at højskolernes vej går fra det faglige til det almene. Men jeg vil fastslå, at højskolerne aldrig må blive fagskoler, hvor et fag eller en fagkreds bliver målet. Fagene skal altid – i den større sammenhæng – være midlet for den idebårne samtale.

Samtalens hovedopgave må altid dreje sig om, hvad der giver livet mening og betydning. På dette område er ingen af os specialister på andres vegne. Det er kendetegnede for den folkelige højskole, at den er et mødested, hvor vi i fællesskab kan tale sammen – jævnt og muntert – om de store livsspørgsmål uden at være sikre på, at vi også finder svarene." 2

På højskolernes årsmøde, august 1995 på Gymnastikhøjskolen ved Viborg fyldte "Tvindsagen" meget i Ole Vig Jensens tale, men sommerens debat om de korte kurser fik også nogle principielle formaninger frem om lovens hovedsigt.

"I (1993-loven) er fastlagt de meget vide rammer, som skolerne skal holde sig indenfor, hvis de ønsker at få del i de statslige midler. Rammer som giver muligheder, men som også *forpligter* (...). Sommerens debat om de korte kurser drejer sig – enkelt sagt – om, hvilke

¹ Ole Vig Jensen: "Undervisningsministerens tale ved højskolernes årsmøde", Højskolebladet nr. 26, 1993

² Ole Vig Jensen: "Samtalen, sangen og samværet", Højskolebladet nr. 36-37, 1994

krav staten skal stille til indholdet af ugekurser (..) vi må huske på, at folkehøjskoler er skoler, hvor der undervises og hvor der foregår et samvær. Og denne undervisning skal sættes ind i bred folkeoplysende sammenhæng.

Til højskoleundervisning hører, at kursusedtagerne også beskæftiger sig med etiske værdier og samfundsmæssige sammenhænge. Det betyder, at individuel personlig udvikling nok er en del af målet, men ikke det hele (..). Det er altså ikke enhver aktivitet, som fortjener betegnelsen *"folkelig oplysning"*. Jeg regner med, at skolernes bestyrelser gør sig alvorlige overvejelser, når de skal godkende skolernes kursus- og undervisningsplaner. Det er i hvert fald Folketingets forudsætning ved vedtagelsen af den nuværende lovgivning for de frie skoler." ³

Formanden for den konservative folketingsgruppe, Hans Engel udtaler til Politiken den 22. juli 1996, at han i sin egenskab af statsrevisor vil iværksætte en undersøgelse af højskolernes tilskudsforhold.

"vi har en rammelov, der bygger på en høj grad af tillid. Nu har vi set så mange eksempler på, at denne tillid er blevet misbrugt, at vi må have en generel kulegravning (..). Højskoleloven må ikke blive et tag selv bord."

Han følges op af formanden for Folketingets undervisningsudvalg, Hanne Severinsen, Venstre, der udtaler

"Det er synd for de højskoler, der lever op til loven. (..) Få undersøgt, om støtten generelt skal tages fra de korte sommerkurser, og om det er muligt at definere nogle snævrere rammer for hvad en højskole er, og hvem der bør have tilskud."

Hanne Severinsen foreslår samtidig, at der nedsættes et højskoleudvalg med henblik på en revision eller stramning af lovgrundlaget. Nu var det ikke kun de korte kurser der var i skudlinje, det var højskolevirksomheden generelt, nu blev der også stillet spørgsmålstegn ved indholdet i de lange kurser.

På højskolernes årsmøde, august 1996 på Haslev udvidede Højskole fyldte Tvindskolerne igen meget i ministerens tale, men Ole Vig Jensen var afslutningsvis atter inde på de korte kurser, og han kom med mere principielle advarsler til højskolerne.

"Som det er alle bekendt har ministeriet igen i år været nødt til at gennemføre en særlig undersøgelse af de korte sommerkurser. Pressen har fortsat vist kurserne opmærksomhed. Dog ikke i samme udstrækning som sidste sommer. Til gengæld kan jeg roligt tilføje: Det har Folketingets partier. (..).

Jeg er glad for at konstatere, at debatten om de korte kurser fortsætter. Det er en væsentlig debat, som rummer mange muligheder for den stadige og nødvendige samtale om, hvad højskole og folkelig oplysning er. Og så skal man ikke overse, at det også er en debat, som føres på alle velfærdssamfundets områder i disse år. Og en diskussion, højskolerne må leve med som brugere af fællesskabets penge." ⁴

Til højskolernes årsmøde, august 1997 på Egå Ungdomshøjskole indledte undervisningsminister Ole Vig Jensen med at berøre forholdet mellem folkehøjskolerne og folkettinget og statsadministrationen, og nævnte at det var hans fornemmelse, at der var sat noget over styr i de sidste par år.

³ Ole Vig Jensen: "Undervisningsministerens tale", Højskolebladet, nr. 26, 1995

⁴ Ole Vig Jensen: "Ministerens tale", Højskolebladet nr. 26, 1996

"Når det er min fornemmelse, at der er sat noget af tillidsforholdet over styr, så skyldes det, at jeg hører fra flere og flere sider det påtrængende spørgsmål: Lever skolerne op til kravet om folkelig oplysning (...). Vi har en lang tradition for, at staten yder tilskud til folkehøjskolerne. det gør den selvfølgelig kun, hvis der er en fælles forståelse af, at tilskuddet er givet godt ud.

Den forståelse er heldigvis til stede. Jeg tvivler ikke det mindste på, at et flertal i folketinget stadigvæk ønsker at støtte skolerne. *Men*, der er kommer ridser i lakken de sidste par år. En forudsætning for tilskuddet er et ufravigeligt krav om, at skolerne lever op til lovens hovedsigte *om folkelig oplysning*.

Det vil sige, at højskolerne ikke kan oplive og oplyse om hvad som helst (...). *Alle* højskoler er forpligtet til at oplyse om de folkelige fællesskaber og komme med en tolkning af tilværelsen og et bud på, hvad meningen er med det hele. Det er store krav at stille til en højskole. Kravene er ikke tilfældige, men formuleret i bemærkningerne til Højskoleloven – efter nøje overvejelser." ⁵

Knap fire måneder senere, den 12. december 1997 kom ministerens redegørelse til folketinget om folkehøjskolerne. Den 16. januar 1998 blev redegørelsen drøftet i folketinget, og dets forslag om at nedsætte et højskoleudvalg, der kunne forberede en lovrevision fik fuld tilslutning i folketinget.

På grund af folketingsvalget den 11. marts 1998 blev nedsættelsen af udvalget forsinket. Det blev den nye regerings undervisningsminister Margrethe Vestager, der skulle fastlægge et kommissorium og udpege udvalget. Det første udvalgsmøde blev afholdt den 29. juni 1998, og nu med Ole Vig Jensen som udvalgets formand. Tak for det. Den 1. maj 1999 afgav højskoleudvalget rapport. Udkastet til nyt lovforslag blev sendt til høring 5. november 1999. Det endelige lovforslag blev fremsat den 16. december 1999, og 1. behandlingen i folketinget var den 14. januar 2000. Loven forventes vedtaget i forårs-samlingen 2000 med virkning fra 1. januar 2001. Meget hurtigere kan det ikke gå. Det viste sig, at folkestyrets mænd og kvinder mente alvor, når de sagde alvor.

9.2 Ministerens redegørelse og Folketingets debat

Den 12. december 1997 afleverede undervisningsminister Ole Vig Jensen sin redegørelse til Folketinget om folkehøjskolerne. Han nævnte i den forbindelse,

"Man kan ikke forestille sig et Danmark uden folkehøjskoler. Derfor vil regeringen arbejde intensivt på, at folkehøjskolerne også i fremtiden får de rammer, der kan sikre dem en fremtrædende plads som kilde til den brede almene dannelse (...). Staten har i mere end 150 år støttet folkehøjskolerne. Sådan bør det også være i fremtiden. Folkehøjskolerne er en vigtig del af vores kulturarv, og de har en central rolle både i dagens og morgendagens samfund." ⁶

Redegørelsen var et oplæg til Folketingets debat til januar 1998 om folkehøjskolernes samfundsmæssige rolle, statstilskud, rammer m.v. Efter folketingsdebatten var det undervisningsministerens sigte at nedsætte en arbejdsgruppe, der skulle udarbejde et lovforslag om de fremtidige rammer for højskolerne. *Redegørelsen* rejser syv centrale

⁵ Ole Vig Jensen: "Undervisningsministerens tale", Højskolebladet nr. 25-26, 1997

⁶ Undervisningsministeriets nyhedsbrev, medio december 1998

spørgsmål forud for Folketingets debat. Hvor speciel kan en folkehøjskole være? Skal eleverne fortsat bo på skolerne, og hvor store kan skolerne være? Er de korte kurser "rigtig" folkehøjskole? Skal der flere 30-60årige på højskole? Hvor langt skal et kursus være? Skal højskolerne være mere internationale? Skal højskolerne være en del af et kompetencesystem? Derudover rummer *Redegørelsen* en kort opridsning af højskolerens historie og et afsnit om forholdet mellem folkehøjskolen og staten.

I *Redegørelsens* afsnit I om "folkehøjskolerne i dagens samfund" fremhæves det almene sigte.

"Som alt andet har folkehøjskolerne ændret sig markant siden midten af forrige århundrede. I løbet af dette århundrede er et højskoleophold blevet til et møde mellem elever fra alle samfundslag, og med alle mulige slags baggrund. Det har flyttet perspektivet undervejs, men målet er fortsat at sætte de enkelte undervisningsfag ind i en større sammenhæng. Det væsentligste er det, som har værdi på tværs af de forskelligheder, eleverne repræsenterer. Det forpligtende fællesskab, som et højskoleophold er, tvinger højskolen til at lægge vægten på det alment gyldige. Der er noget alment i alle fag, og den gode højskole er den, der hele tiden trækker det frem." ⁷

I afsnit II om "folkehøjskolerne og staten" nævnes, at

"Den enkelte skole fastsætter selv sit idegrundlag inden for lovens ramme. Højskolerne har frihed til at ansætte, hvem de vil, og de har frit emnevalg inden for lovens brede formål. Skolerne er selvejende institutioner, og en eventuel formue ved lukning bliver i de frie skoler. Alligevel har skolerne ind imellem beklaget sig over en øget statsliggørelse og indskrænkning i skolefriheden". ⁸

I afsnit III, der omhandler de syv spørgsmål, antydes ministerens eget svar på det første og vigtigste spørgsmål: *Hvor speciel kan en folkehøjskole være?* Efter en belysning af den nuværende vægtning mellem det almene og faglige, hvor kravet kun er 1/3 til det almene, antydes et svar:

"Spørgsmålet er dog, om vægtningen mellem det almene og det specielle er hensigtsmæssig i en tid, hvor flere nye skoler markerer sig med et specielt emne eller faggruppe. Skal forholdet mellem det almene og det specielle ændres, så de almene fag og emner f.eks. skal udgøre mindst halvdelen af undervisningstiden? Det vil være i overensstemmelse med den praksis, som gjaldt før 1970." ⁹

Ministerens svar på det syvende og sidste spørgsmål - *Skal folkehøjskolerne være en del af et kompetencesystem?* - antydes også:

"De hidtidige ordninger, hvorefter et højskoleophold kan godskrives (den frie ungdomsuddannelse, opsamling af kvote 2 point m.v., hvj), har således ikke indflydelse på skolerens frihed. I debatoplægget om et videreuddannelsessystem for voksne er højskolerne også medtænkt, uden at det stiller krav til skolerne om et bestemt indhold. I højskoledebatten peges på udenlandske ordninger, hvor et højskoleophold, hvis indhold og resultater beskrives nærmere for den enkelte, kan give en bestemt kompetence. Spørgsmålet er, om der kan gennemføres lignende ordninger herhjemme? Umiddelbart vil der være tale

⁷ Undervisningsministerens redegørelse til Folketinget om folkehøjskolerne, Undervisningsministeriet 1997, s. 9

⁸ Op. cit., s. 13

⁹ Op. cit., s. 15

om et brud med den eksisterende praksis. Spørgsmålet er, om man ikke derved vil komme betænkelig nær en nærmere styring af indholdet i højskolen, når der kan sigtes mod en bestemt aftagers særlige interesser?" ¹⁰

Redegørelsen blev drøftet den 16. januar 1998 i Folketinget. Fra alle sider blev der udtrykt støtte til folkehøjskolerne som frie skoler. Der var bred tilslutning til, at højskolerne bevarer deres frihed, ikke mindst deres emnefrihed, under forudsætning af at de lægger hovedvægt på det almene og det folkeoplysende.

Flere partiers ordførere langede ud efter visse højskolars korte sommerkurser med golf og tennis, og bl.a. CD, Konservative og undervisningsministeren selv op til at styrke det almene indhold så det udgør mindst halvdelen af undervisningstiden. Partiernes enighed omfattede også højskolernes status som kostskoler, for det skal de blive ved med at være lød det fra alle sider af salen.

Der var delte holdninger, om skolerne skulle blive en del af det formelle uddannelsessystem. Venstre og Konservative var imod, mens de Radikale og til dels SF ikke var afvisende. Både SF's Aage Frandsen og den radikale Elsebeth Gerner Nielsen beklagede, at man i sin tid nedlagde filosofikum på universiteterne, og de lagde op til, at højskolerne muligvis i fremtiden kunne få en plads som almindennede uddannelsessted for studerende, og de ville gerne diskutere muligheden for at give "en slags ekstra SU-klip" til studerende, der ville et halvt år på højskole.

I sin afsluttende tale gav undervisningsminister Ole Vig Jensen sine egne svar på *Redegørelsens* syv spørgsmål. Han understregede bl.a., at højskolerne skal bevare deres almene karakter og være åbne for alle samfundslag, at kostskoleformen må bevares, at der kunne være grund til at slække på kravet til lange kurser, at den internationale dimension gerne skulle styrkes.

Til *Redegørelsens* sidste spørgsmål om højskolernes forhold til det formelle uddannelsessystem understregede han, at det kun måtte overvejes under forudsætning af, at det ikke antastede højskolernes idegrundlag, indhold og form og elevernes frivillige deltagelse. Han afviste desuden, at der kunne blive tale om formelle prøver og eksaminer på højskolerne. Det ville ødelægge dem. Han afsluttede med at sige, at

"Debatten havde bevidnet, at folkehøjskolerne fortsat havde status som arvesølvet og som flagskibet blandt de frie skoler (..) men det er selvfølgelig ikke ensbetydende med, at højskolerne ikke har behov for at blive pudset op, så man kan se det ædle metal". ¹¹

9.3 Høringssvar fra Højskolernes Forening

På Venstres møde med de frie skoler på Askov Højskole den 12. januar 1998 – en lille uge før *Redegørelsens* drøftelse i Folketinget – var FFD repræsenteret ved næstformand Thor West. Han løftede sløret for FFDs holdning til de syv spørgsmål, som Undervisningsministeren stillede i sin redegørelse om folkehøjskolerne.

"På spørgsmålet om hvor speciel en højskole må være, var foreningens svar, at et enkelt fag eller faggruppe ikke må udgøre mere end halvdelen af undervisningen. I dag er det to tredjedele. På den måde styrkes den almene undervisning (..). De korte kurser skal beva-

¹⁰ Op. cit., s. 20

¹¹ Undervisningsministeriets Nyhedsbrev, januar 1998

res som vi kender dem. Ministerens spørgsmål, om der skal flere 30-60-årige på højskole, blev besvaret med en del forbehold. (..) Højskolerne vil (..) være nødt til at gøre de lange kurser kortere, hvis den gruppe skal finde højskolerne attraktive, og det er foreningen ikke begejstret for: "en samlet forskydning mod korte kurser er ikke ønskeligt".(..). Til det sidste spørgsmål om højskolernes deltagelse i et nyt videre-uddannelsessystem for voksne, slog Thor West fast. "Vi vil gerne bruges af den enkelte, af samfundet og arbejdslivet – som vi er, og også gerne udvikles med samfundet som helhed. Men de grundlæggende skolevilkår må ikke antastes til fordele for kortsigtede tillægsgevinster" ¹²

Flot. Det er mig bekendt første gang, at FFD ønsker opstramninger til sikring af identiteten. Til forskel fra lovrevisionen både i 1970 og 1993. Standhaftigt, især i lyset af den aktuelle krise med elevmangel. På konferencen var undervisningsminister Ole Vig Jensen også indbudt som taler. Han udtalte her de berømmelige ord: "Jeg kan ikke leve med, at 20 højskoler lukker på én gang".

FFDs høringssvar af 5. november 1999 til forslaget til ny højskolelov fastholdt den løftede fane. FFD roser

"synliggørelsen af skolens værdigrundlag og den præcisering af det almene sigte, som vi betragter som de to vigtigste ændringer i lovudkastet" og de bør kunne medvirke til

- at højskolens identitet træder tydeligere frem, så man fortsat kan tale om højskolen i bestemt form
- at højskolen i den danske offentlighed kan fastholdes som et rum for dannelse af både personlig, social og samfundsmæssig art
- at et højskoleophold kan blive tillagt almen og konkret betydning i forbindelse med det moderne arbejdsmarked og med anden uddannelse – både eksisterende videreuddannelse og fx også et fremtidigt videreuddannelsessystem for voksne – alene meriteret på den tid opholdet varer."

I svaret nævnes også med en vis finte til kritikerne i højskolernes egen kreds, at

"Foreningen har svært ved at forestille sig, at det skulle være vanskeligt for en idebåren højskole at godtgøre, at mindst halvdelen af elevens undervisning er alment perspektiveret (..). Med hensyn til kravet om at det almene sigte skal fylde halvdelen af undervisningstiden kan FFD tilslutte sig, dog tolket sådan at alle fag kan ligestilles med hensyn til det almene, dvs. at ethvert fag kan formidles sådan, at "undervisningen i faget eller faggruppen har et bredt alment perspektiv (..). Blandt andet af den grund ser vi gerne, at man i de generelle bemærkninger til loven udbygger eksemplificeringerne med de brede, almene perspektiver som også de kropslige, æstetiske og musiske dimensioner kan tilføre undervisningen".

Det kan nævnes, at den sidste sætnings forslag er indskrevet i det endelige lovforslag. I spørgsmålet om skolernes frihed nævner FFD i forhold til § 6:

"Vi sætter stor pris på at de frie kostskoler igen får ret til betegnelsen privat selvejende institution. Selv om det måske ikke har juridisk eller forvaltningsmæssig betydning, finder vi det velkomment, at ministeren hermed anerkender afstanden mellem stat og de frie kostskoler".

¹² Anita Bay Bundegaard: "Online til virkeligheden", Højskolebladet nr. 2, 1998

9.4 Højskoleudvalgets rapport og lovforslaget

Det nye udvalg, der skulle komme med forslag eller retningslinjer for en ny lov for de frie kostskoler blev officielt benævnt som "højskoleudvalget", hvilket ikke var helt retfærdigt overfor efterskolerne og husholdnings- og håndarbejdsskolerne, der også indgik i udvalget.

I forhold til tidligere lovforberedende udvalg for en revision af højskoleloven, var erhvervslivet stærkere repræsenteret end tidligere set. Ole Vig Jensen blev udvalgets formand, andre medlemmer udpeget af ministeren var lektor Søren Ehlers, forfatter Hanne-Vibeke Holst, professor Kjeld Møller Pedersen, direktør Jørgen Nørgaard, organisationschef Keld Skov, tidl. børne- og kulturdirektør Bendt Thuesen. Medlemmer indstillet af foreningen for folkehøjskoler blev Søren Bald, formand for FFD; Thor West Nielsen, næstformand for FFD og Birgitte Hansen, forstander for Skælskør; og fra husholdnings- og håndarbejdsskolerne forstander Dorte Bondo og fra efterskolerne, efterskolelærer Agnethe Gammelgaard Jensen.

Udvalgets rapport blev udgivet 1. maj 1999, og den udviste stor traditionsbesindelse. FFDs vurdering af rapporten fremgik af udtalelsen "En værdifuld håndsrækning til folkehøjskolen" i medlemsbrevet af 7. maj 1999, som formanden Søren Bald var underskriver af.

"Undervisningsministerens højskoleudvalg er nu kommet med (..) en god skolepolitisk markering, fordi udvalget på én og samme gang kan pege på højskolens samfundsmæssige og almene forpligtelser, samtidig med at det fastslås, at samfundet faktisk også har en forpligtelse til at være med til at sikre højskolen reelle muligheder for at virke. Folkehøjskolen er ikke ligegyldig. Den kan noget, som det danske samfund og de mennesker, som kommer på skolerne, kan have udbytte af (..). Især fire forhold falder i øjnene (..).

I en mere og mere kompleks verden ser udvalget højskolens opgave og forpligtelse i at tilbyde undervisning og samvær i fællesskaber, hvor centrale livsspørgsmål, som kan styrke elevernes lyst og evne til at deltage i familie-, arbejds-, samfunds- og kulturliv, stilles til debat (..).

Udvalget ... har haft mod til at sige, at der må gøres noget ved elevøkonomien, hvis det igen skal være et bredt udsnit af den danske befolkning, der reelt skal have mulighed for at møde andre på højskolen (..).

Udvalget mener (..), at det er nødvendigt at styrke og udvikle de danske folkehøjskoler som steder, hvor man fordomsfrit forsøger at belyse de fællesmenneskelige vilkår, de aktuelle dilemmaer og etiske diskussioner. Derfor har udvalget fundet det rigtigt at foreslå, at et fag eller en faggruppe højest må udgøre halvdelen af den enkelte elevs undervisningstid. Udvalget ønsker at styrke det almene sigte, så ren færdighedstilegnelse højest kan udgøre op til halvdelen af den enkelte elevs undervisningstid. Højskolerne er ikke fagskoler. I god højskoleundervisning lader man det faglige perspektiv veksle med de almene perspektiver af filosofisk, historisk, kulturel, politisk, samfunds- eller naturvidenskabelig karakter, hvori der indgår et menneske-, samfunds- eller natursyn. Det betyder ikke mere boglig skole, men en skole, der konsekvent ser det som sin ambition at sætte fagene ind i et større perspektiv. Det er en tillidserklæring uden lige, at man har sådanne forventninger til den danske folkehøjskole. Det er store ord, som vi i den praktiske skolegerning skal give kød og blod.

(..) Frihedstraditionen er ikke blevet anfægtet, og udvalget har peget på en række områder, hvor højskolen bedre vil blive i stand til at møde nye udfordringer. Det gælder f.eks. reglerne om kursuslængder, udlændinge på danske højskoler, forsøgs- og udviklingsarbejde, ekskursionsregler, kursus- og undervisningsplaner og omfanget af undervisning pr. uge (..).

Søren Bald var glad for og stolt over resultatet, og det havde han også god grund til at være efter mit skøn. For første gang ved en lovrevision havde bestyrelsen for højskolerne vist vilje og evne til at forsvare folkehøjskolens kerneydelse.

Der var denne gang ikke forsøg på at sikre bagdøre for rettighedsgivende undervisning, at sikre særlige fagligt rettede markeder, eller overgivelse til den almindelige uddannelsestæknings udvanding af højskolens særegenhed. Denne gang var højskolens repræsentanter ikke efterslæbende i forhold til folkestyrets repræsentanter. Bestyrelsen viste sig som sande aser, men det betyder ikke, at jætterne var forsvundet fra højskolens kredse. De kom bare ikke til orde i højskoleudvalgets arbejde. Sådan set var der ikke meget debat i foreningen om udvalgsarbejdet. Foreningens repræsentanter deltog ikke med noget rådsdemokratiske mandat fra repræsentative skolekredse, men de havde selvfølgelig det repræsentative demokratiske mandat, at de var blevet indstillet af foreningens valgte ledelse, og hermed havde de formelt set frie hænder. De var kun bundet af deres egen samvittighed og dømmekraft.

Det tror jeg var en fordel. For den store højskoleforsamling ville ikke have kunnet blive enige om ret meget. Det store folkemøde i Odense i november 1998, som højskoleudvalget indbød til, viste tydeligt nok, at de klare konklusioner måtte udvalget selv tage ansvaret for. I øvrigt havde højskolerne ikke selv megen myndighed at komme med. Offentligheden og de folkevalgte havde i en årrække stillet spørgsmålstejn ved højskolens legitimitet, og de folkevalgte var nu indstillet på at tage roret i egen hånd. Det endelige resultat ville næppe være blevet ændret meget af større eller mindre modstand i højskolernes bagland.

Højskolebladets redaktør, Niels Højlund gav dog ikke meget for rapporten. Artiklen om rapporten havde undertitlen "tankevækkende mangel på resultat". Han delte ikke formandens glæde og stolthed, men fandt rapporten tynd og uden betydning.¹³ Starten lyder:

"Så mange udmærkede kræfter. Og så må man dog sige, at bjerget har barslet med en mus (..). Det siges ikke som en kritik af udvalgets arbejde, der efter sigende har været særdeles engageret og inspireret. Men nok som en konstatering af noget, som man kunne ane på forhånd: At det er ikke lovgivning og politikerindsats, der skal redde højskolen ud af krisen. Det er op til højskolen selv at vende udviklingen."

Højlund karakteriserer rapportens svar på ministerens spørgsmål - Er det alt muligt, der går an? Hvor går grænsen for, hvad man med rette kan kalde højskole? - således:

"Udvalget er godt klar over, at her brænder tampen. Et eller andet må man sige, uden at sige for meget. Visdommen bliver da, at udvalget forslår (..), at mindst halvdelen af den enkelte elevs undervisningstid skal falde inden for fag med alment sigte, og at den enkelte skole i sit materiale til kommende elever tydeligt tilkendegiver "på hvilken måde dette

¹³ Niels Højlund: "Højskoleudvalgets rapport – tankevækkende mangel på resultat", Højskolebladet, nr.13, 1999

almene sigte i undervisningen er tilgodeset". Dette almene sigte, siges det videre "kan have perspektiver af f.eks. filosofisk, historisk, kulturel, politisk, samfunds- eller naturvidenskabelig karakter, hvori der indgår et menneske-, samfunds- eller natursyn."

Vi ser ingen grundlag for Højlunds ironiske tone. Det er en yderst indholdsrig udmelding, at undervisningens almene sigte skal styrkes fra at udgøre en tredjedel til halvdelen af undervisningen. Det bliver da også tydeligt, når Højlund funderer over konsekvenserne af dette forslag:

"Enten er dette en opfordring til stærkt kreativ tænkning i diverse lærerkredse, eller også er der en række skoler, f.eks. filmhøjskolen, designhøjskolen og en række idrætshøjskoler, husholdnings-skoler, håndarbejdsskoler m.v., som kommer i alvorlige vanskeligheder. Så mon ikke ministeren i den endelige lovgivning tildeler sig selv et tilstrækkeligt frirum i form af dispensationsmuligheder, så det hele kan gå videre som det plejer?"

"Musen har åbenbart alligevel barslet med et bjerg". Forslaget er så radikalt, at en række skoler risikerer at miste godkendelse og tilskud, såfremt ministeriet finder midler til at kontrollere om et udvidet alment sigte efterleves. Højskolerne bliver ikke delt op i to foreninger med to love: en højskolelov og en kostskolelov, som bl.a. Torben Jørgensen, daværende forstander for Ryslinge Højskole foreslog i 1997. Men lovforslaget rummer en stramning, der kan indebære, at en stor del af højskolerne vil falde udenfor loven.

Højlund har ingen grund til at bagatelliserer forslaget som tankevækkende mangel på resultat. Forslaget rummede den hårdeste udmelding siden 1942-loven. Og for en god ordens skyld. Ministeren åbner ikke op for dispensationsmuligheder i det endelige lovforslag. Tværtimod: Sigtet er blevet uddybet og præciseret i lovforslagets bemærkninger i en grad, så der er reel mulighed for at kontrollere, om skolerne lever op til de nye indholdsmæssige stramninger.

Men ét er, at lovændringen giver mulighed for stramninger, noget andet er om det i praksis vil ske. Højlund kan meget vel få ret i hans formodning om, at alt fortsætter som før.

"Man kan næppe forestille sig, at ministeren løser den gordiske knude ved en alvorlig indskrænkning af rumfanget i den paraply, der hedder lov om folkehøjskoler m.v., så alle de højskolemæssigt mere tvivlsomme eksistenser kommer til at stå ude i den kolde forårsregn. Eller kan man?"

Spørgsmålet er, om staten finder vilje og midler til at sikre lovens ånd og sigte, i så fald kan de kommende år blive en barsk tid for faghøjskolerne. Men til gengæld åbner det op for en renæssance for Højskolen med stort H. Hvis staten ikke har viljen og midlerne, så kan Højlund udmærket få ret i hans afsluttende konklusion.

"Skulle man på baggrund af rapporten spå om noget, så er det, at nok kommer der måske i næste folketingssamling et lovforslag, men det betyder ingen revolution i forhold til tingenes tilstand nu".

Hvem ved. Nøgternt set, er det ikke flertallet af dagens højskoler, der har levet op til kravet om blot 1/3 alment sigte, og meget få, hvis nogen kan siges at have levet op til et krav om halvdelen. Så det bliver nye og lyse tider for ånden, men støvet får det ikke nemt. Folkestyrets mænd og kvinder har givet ministeriets embedsmænd den store fejekost, samt en formaning om, at den også skal bruges i lovens ånd.

I HB nr. 23, 1999 ønsker redaktøren FFD en "God weekend" til årsmødet på Gerlev Idrætshøjskole. Han fremhævede tre spørgsmål, som han - ganske rigtigt, viste det sig - forventede ville få plads på årsmødet: Sammenlægningen af FFD og HS; DFL's overtagelse af forhandlingsretten på medlemmernes vegne; og endelig vægtningen af det almene. I forbindelse med det sidste spørgsmål nævner han:

"Og endelig er der spørgsmålet om brøkregningen! Til de ikke indforståede: det handler om, hvor stor en procentdel af en højskoles timer, der skal være helliget det almene og hvor meget man må bruge på de mere fagspecifikke sager. Spørgsmålet er i højskolens historie lige så gammelt som Grundtvigs skæg. Og omtrent lige så interessant. Da det, det handler om, slet ikke er procenter, men Ånd. Og den er der ingen brøkregning for."

Nej, men brøkregningen har nu haft en væsentlig plads ved hver ny højskolelov. I den første lov, - hvor formål og vægtning mellem det almene og faglige blev indskrevet, nemlig loven fra 1942 - var kravet halvdelen af tiden og mindst 24 timer om ugen. I 1970 fik højskolerne imod politikernes ønsker presset dette krav ned til 1/3 og efterhånden sænket det ugentlige timetal til en norm på 5 dage a 6 lektioner, og dvs. at kravet om almen undervisning faldt fra 24 timer til 10 timer. I 1993 søgte politikerne igen at udvide den almene del til halvdelen, men lod forslaget falde efter pres fra FFD, der ønskede størst muligt spillerum for faglig færdighedsgivning.

Som noget nyt har FFD i forhold til 1999-lovforslaget selv anbefalet, at kravet igen øges til halvdelen, men det skyldtes nok også, at presset fra politisk side denne gang var for stort. For nu vil de folkevalgte have styrket det almene folkeoplysende sigte, og hvis ikke, truer de seriøst med at lukke for pengestrømmen. I formandens skriftlige beretning til årsmødet på Gerlev Idrætshøjskole blev kravet om at styrke det almene sigte forsvaret uden rysten på hånden. Søren Bald vidste om nogen, hvor den varme kartoffel var gemt i højskoleudvalgets rapport.

"Højskoleudvalget vovede mere end et øje, da udvalget tog fat på debatten om det fagspecifikke kontra det mere almene sigte i højskolens virke (...). Det handler først og fremmest om, at den gode højskole ikke underviser i fag, men med fag. Fagene er i virkeligheden et påskud til at være sammen om noget mere og større. Fagene skal være der for at skabe et udgangspunkt, men det gælder om at bruge fagene til at give mulighed for at drage livserfaring (...). Det er i forbindelse med disse tanker om brøkkændringer blevet sagt, at udvalget tænker gammeldags (...). Hvis man med ordet "gammeldags" mener, at udvalget er på vildspor ved at foreslå en styrkelse af det almene sigte, så har kritikerne et større skole- og selvforklaringsproblem, end udvalget har med sit udspil til ændring af balancen fra 2/3 til fifty-fifty.

De formål har nemlig hele tiden været skoleformens helt overordnede sigte og egentlige berettigelse (...). Hvis den danske folkehøjskole allerede i dag står og falder med en brøkkændring af det almene (...), så står den allerede i dag usikkert, men det er måske også det, højskolekrisen i virkeligheden drejer sig om." ¹⁴

Klar tale, og Søren Bald fortsætter:

"Vi risikerer et troværdighedstab, hvis rapportens anbefalinger, ikke mindst de, der præciserer lovens overordnede formål, afvises som gammeldags. Sætter man kritikken af

¹⁴ "Formandens beretning" i Beretning 1998-99, FFD 1999

rapportens anbefalinger ind her, fjernes fokus fra den mest centrale kerneydelse i den danske folkehøjskole, så kritikerne bør nok overveje deres syn på selve lovens formål.

Hvis man ikke fastholder disse helt overordnede ideale målsætninger for skoleformen – til trods for vores vidt forskellige praksis – så falder vi hurtigt i med tapetet og en masse andre undervisningsinstitutioner, der sideløbende med deres mere fagspecifikke formål også tumler med den store opgave at sætte lys på menneskelivets gåder (..). Man finder ikke nødvendigvis det personlige landkort på højskolen, men man skulle gerne få opgraderet det personlige kompas, så man vandrer sikrere og mere afklaret mod de personlige mål, man opstiller. Det hedder personlig myndiggørelse. Det hedder ikke at fjumre. Det hedder at reflektere over egne livsmuligheder og træffe personlige og ansvarlige valg. Det er der os bekendt ingen der til dato har kunnet mistænkeliggøre.”

Den afgående formand for foreningen efterlyste i den mundtlige beretning ¹⁵ til årsmødet, august 1999 på Gerlev Idrætshøjskole et mere aktivt statsligt eftersyn på indholdssiden.

”Folkehøjskolernes formålsparagraf er enestående bred og venlig. Alt er stort set muligt, og nogle slipper endda godt fra at sætte lighed mellem det alsidige og det almene. Kan det bevilligende Danmark leve med, at staten ikke fører et indholdsmæssigt og kvalitativt tilsyn, og kan skoleformen undvære den dialog, som har været tilsynets nerve?”

For år tilbage ville det have været uhørt provokerende at ønske øget statslig kontrol af højskolens indholdsmæssige kvalitet, men sigende nok var der ikke store protester imod det på årsmødet. Åbenbart havde forsamlingen erkendt, at den ikke selv ville kunne magte den nødvendige ”selvjustits” og ”kvalitetssikring”. Lad os håbe, at politikerne og Ministeriet tager det ansvar på sig.

¹⁵ Referat fra Generalforsamlingen 20.-21. august 1999 på Gerlev Idrætshøjskole, s. 8

II. Idegrundlag og formål

10. VEU-systemet og ny højskolelov

10.1 Højskolens placering i VEU-rapporten

I august 1999 kom embedsmandsrapporten "Mål og midler i offentligt finansieret voksen- og efteruddannelse", der var udarbejdet af Arbejdsministeriet, Undervisningsministeriet og Finansministeriet. Ofte omtalt som VEU-rapporten. Udvalget bag VEU-rapporten havde følgende kommissorium:

"Af regeringsgrundlaget fremgår det, at regeringen vil igangsætte et reformarbejde for at skabe et mere velfungerende voksen- og efteruddannelsessystem. Systemet fremstår i dag uoverskueligt og usammenhængende for den enkelte kursist og for virksomhederne. Der er brug for en betydelig forenkling, og højere grad af samordning og målretning, så effekten af ressourceindsatsen kan forøges." ¹

Følgende voksen- og efteruddannelsesstilbud indgik i rapportens behandling: Almen voksenuddannelse (AVU), hf-enkeltfag, voksenerhvervsuddannelse (VEUD), arbejdsmarkedsuddannelserne (AMU), åben uddannelse (ÅU) samt kurser på folkehøjskoler og daghøjskoler. Sigtet er både at effektivisere ressourceanvendelsen, at udvikle nye instrumenter til sikring af kompetence og merit og styringen af kvaliteten i disse uddannelser.

Rapporten behandler også de tidligere fremlagte planer om udviklingen af et "nyt Parallelt kompetencesystem for voksenuddannelser", herunder rapporten om "Udviklingen af de personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet, begge fra 1996.² Planerne blev i 1997 omdøbt til det mere mundrette "Videreuddannelsessystemet for voksne". ³

I 1996-97 havde daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen tiltænkt højskolerne en placering i det nye Voksenuddannelsessystems to laveste trin, hvor deres opgave var at bidrage med meritgivende "personlige kvalifikationer". Under den nye undervisningsminister Margrethe Vestager er højskolernes placering i Voksenuddannelsessystemet nærmest usynlig. Det kan skyldes flere forhold:

Systemet skal give formel kompetence, og det indebærer en form for evaluering og eksamen i forbindelse med de enkelte moduler, som ligger udenfor højskolernes formål og frie virksomhed. Dette bekræftes i højskoleudvalgets rapport fra maj 1999 om "Folkehøjskolens fremtid", hvis anbefalinger forslaget til ny højskolelov fra december 1999 i hovedtrækkene har fulgt. Men i øvrigt er daghøjskolerne heller ikke blevet tiltænkt nogen større rolle end højskolerne, og daghøjskolerne har ikke gennem nyt lovarbejde angivet en indirekte afvisning af at indgå i et nyt VEU-system. Systemet er i høj grad nu tænkt opbygget via deltidsuddannelser for voksne i beskæftigelse, og det udelukket i sig selv højskolerne (og daghøjskolerne).

¹ Arbejdsministeriet, Undervisningsministeriet, Finansministeriet. "Mål og midler i offentligt finansieret voksen og efteruddannelse", Finansministeriet, august 1999, s. 9. (VEU-rapporten)

² Jf. Undervisningsministeriets debatoplæg "Om et nyt parallelt kompetencesystem for voksenuddannelser", oktober 1996, og Undervisningsministeriets rapport "Udvikling af de personlige kvalifikationer i uddannelses-systemet", 1996

³ Jf. Oplægget a 15. september 1997 fra Undervisningsministeriet "Videreuddannelsessystemet for voksne"

Systemet nedtoner ønskeligheden af og muligheden for "individuelt tilrettelagte uddannelsesforløb. Fordi de

"kan være vanskelige at sikre en generel anerkendelse på arbejdsmarkedet, idet den reelle kompetence vil være vanskelig at genkende. Især vil det være problematisk at give mulighed for elementer, der ikke afsluttes med bedømmelse. Individuelt valgte specialer eller fag inden for en *uddannelsesbekendtgørelse* vil derimod være nærliggende at sikre anerkendelse, givet at de fleste uddannelser er opbygget med valgfri blokke og moduler, hvor der inden for visse fastlagte rammer kan vælges individuelt." ⁴

Betydningen af særlige uddannelser til udvikling af de personlige kvalifikationer er nedtonet, og nævnes nu kun som en mulig del af indgangen til det laveste trin, den grundlæggende voksenuddannelse for kortuddannede (GVU). Det nævnes således, at udover vigtigheden af at give "formelt kompetence" kan det overvejes om der i GVU:

"skal indføres yderligere muligheder for uddannelsesvalg udover de, der indgår i en erhvervsuddannelse i grunduddannelsessystemet. Det kan således overvejes, hvorvidt ikke-kompetencegivende forløb ved f.eks. daghøjskoler, folkehøjskoler og private uddannelser skal kunne indgå (...). Ikke-kompetencegivende undervisning kan kvalificere personligt og motivere visse kortuddannede til at gå i gang med et uddannelsesforløb. Omvendt kan det måske netop for gruppen af kortuddannede være demotiverende, at der ikke umiddelbart opnås færdigheder og kvalifikationer, der øger beskæftigelsesmulighederne inden for et bestemt fagområde"⁵

De folkeoplysende tilbud indenfor VEU-området, både daghøjskoler, folkehøjskoler og aftenskoler/fritidsundervisning udelukkes reelt fra systemet, fordi de ikke kan eller vil give "formelle kompetencer", og det hænger sammen med, at indholdet i deres frie folkeoplysende undervisning ikke er fastlagt via uddannelsesbekendtgørelser. Undervisningens indhold er hermed både vanskelig at standardisere, ligesom det ville være et brud på den frie skoletanke, at staten dikterer skolernes indhold. Og uden standardisering kan der ikke gennemføres en formel kvalitetssikring via bedømmelser og eksamen.

VEU-rapportens udgrænsning af folkeoplysningen, kan højskolerne give to hovedsvar på. Enten: Tak for det. Den folkelige oplysning er en selvstændig del af det samlede uddannelsesbillede. Formålet, indholdet og rammebetingelserne for det nye erhvervsrettede voksenuddannelsessystem er væsensforskellige fra højskolernes formål og rammebetingelser, og en indplacering ville hermed undergrave højskolens idegrundlag og hverdag. Højskolen kan ikke indgå i det system uden, at dens hidtidige folkeligt accepterede eksistensberettigelse og egen identitetsforståelse må bryde sammen.

Eller: Nej hvor trist. Hvis det nye VEU-system ikke kan bruge os, som vi er, må vi snarest tilpasse os de nye krav om formelle kompetencer. Vi må til at sikre en mere færdighedsrettet standardisering af uddannelsesmoduler, så vi kan yde kvalitetssikring gennem faste evalueringsprocedurer, prøver og eksamen. Formanden for den nye Folkehøjskolernes Forening i Danmark, Ole Vøgg Veje har i december 1999 haft udtalelser i dagspressen, der er præget af denne synsvinkel.

Det er en overraskende melding fra den nye formand. Fordi FFD har under de sidste års arbejde i forhold til en revision af højskoleloven ikke kommet med sådanne meldin-

⁴ VEU-rapporten, s. 72

⁵ VEU-rapporten, s. 71

ger. Tværtimod har FFD både via sine repræsentanter i højskoleudvalget og i hørings-svaret til lovudkastet støttet de folkevalgtes ønske om at få styrket folkehøjskolens frie folkeoplysende sigte.

Vor undervisningsminister Margrethe Vestager har også udtrykt sin forundring, fordi hun indtil nu ikke har modtaget signaler om, at højskolen gerne ville indføre eksamen og formelt rettighedsgivende undervisning.⁶

10.2 VEU-rapportens forståelse af formål og kvalifikationer

Ifølge VEU-rapporten kan voksen- og efteruddannelserne inkl. folkehøjskolerne med skiftende vægtning give følgende tre typer kvalifikationer:⁷

- Almene kvalifikationer - omfatter bl.a. grundlæggende viden og færdigheder i dansk, matematik, fremmedsprog og IT.
- Faglige kvalifikationer - omfatter bl.a. særlige færdigheder inden for et fagområde, som f. eks. svejsning og regnskabslære.
- Personlige kvalifikationer - omfatter bl.a. evnen til at analysere, kommunikere og samarbejde, selvstændighed, kreativitet og kritisk sans samt vilje og evne til at omstille sig til nye udfordringer.

Det nævnes i rapporten, at de tre typer kvalifikationer kan ikke ses uafhængigt af hinanden. F.eks. kan gode læsefærdigheder være en forudsætning for at tilegne sig mere specifikke faglige kvalifikationer. Gode personlige kvalifikationer kan ligeledes være en forudsætning for at styrke de faglige kvalifikationer gennem uformel læring på arbejdspladsen.

Det fremgår således, at når rapporten taler om "almene kvalifikationer" i VEU-systemet og for den sags skyld indenfor de øvrige grunduddannelser, så tænkes på basale færdigheder, som at læse, regne og skrive, der udgør den nødvendige basis for at kunne modtage en mere specialiseret faglig uddannelse. Disse "almene kvalifikationer" må ikke forveksles med højskolens formål om at give en undervisning med almendannende karakter og et bredt alment (folkeligt oplysende) sigte. Højskolens "almene karakter" drejer sig ifølge den nuværende lov fra 1993 om "oplysning om de folkelige fællesskaber, tolkning af tilværelsen og meningen med livet", og det er noget ganske andet end at lære basale færdigheder indenfor læsning, regning, skrivning, fremmedsprog og brug af IT.

For det andet – og vigtigere i denne sammenhæng – så har VEU-systemets "personlige kvalifikationer" heller ikke noget at gøre med højskolens almendannende kompetencegivning. I VEU-systemet er de "personlige kvalifikationer" defineret som særlige færdigheder af en primær instrumentel karakter. Det moderne erhvervsliv har i stigende grad brug for folk med evne til samarbejde, samtale, selvstændighed, omstillingsevne, til at lære nyt m.v. Det er nyttige evner i instrumentel forstand for et vidensbaseret erhverv, der skal klare sig i den globale konkurrence.

Åbenbart er de formelle systemer ikke alt for gode til at levere den vare, mens højskolen skulle være bedre til det. Men den "sideeffekt" har ikke noget at gøre med en evne til "at tolke tilværelsen, afklare meningen med livet eller at engagere sig i de folkelige fæl-

⁶ Se Nordjyske Stiftstidende, den 24.12.99, s. 6

⁷ Jf. VEU-rapporten, s. 79

lesskaber". For en folkeoplyser er det ikke interessant, eller rettere det er ikke hans eller hendes opgave at få eleverne til "at samtale", men derimod at få dem til at samtale om noget, fx vigtige folkelige spørgsmål. Det er ikke opgaven at få elever til at "samarbejde", men at bidrage til at de samarbejder om noget, fx væsentlige samfundsmæssige og kulturelle anliggender. "Omstillingsevne" kan være en tvivlsom egenskab, hvis den blot angiver tilpasningsevne til hvad som helst, som "udviklingen" – den globale markedskonkurrence – kræver, eller blot angiver troløshed mod kulturtraditioner og folkelige fællesskaber. Evnen til "at lære at lære" kan være bekvem at besidde, men set fra højskolens perspektiv er det vigtigere at forholde sig til, hvad man lærer og hvorfor.

Kort sagt de "personlige kvalifikationer" er i VEU-terminologien færdigheder af formel karakter uden noget folkeligt indhold eller almindennende sigte. De drejer sig ikke om folkelig samtale om mål og mening. De er tænkt som midler, der i ren instrumentel forstand kan styrke den teknologiske og organisatoriske og hermed den økonomiske konkurrencekraft. Det er der som sådan intet kritisabelt ved. Det er vigtigt, at alle får en uddannelse, der kan sikre de nødvendige almene, faglige og personlige færdigheder, som kan sikre fortsat velstand og udvikling i landet.

Men det er yderst kritisabelt at sammenblande disse færdighedsorienterede kvalifikationer med de almindennende og personlighedsudviklende kompetencer, som højskolen skal styrke. Det er udtryk for, at systemverdenens instrumentelle reduktionisme er ved at slå rod selv i folkehøjskolens mere eksistentielt prægede livsverden.

VEU-rapportens forståelse af de kvalifikationer, som VEU-områdets forskellige skoler typisk giver, fremgår af et skema side 218 i rapporten:⁸

Voksen og efteruddannelser	Faglige	Almene	Personlige

Grunduddannelser for voksne			
- AVU	x	(x)	
- HF-enkeltfag		x	(x)
- VEUD	x	x	(x)
Efteruddannelse			
- AMU	x	x	x
- Korte kurser under åben uddannelse	x	x	x
Videreuddannelse			
- Lange kurser under åben uddannelse	x	x	(x)
Folkeoplysende voksenundervisning			
- Folkehøjskoler		x	x
- Daghøjskoler		x	x
Anm.: De med (x) markerede angiver, at det er et delformål at give personlige kvalifikationer. Kilde: VEU-rapporten, s. 218			

Ifølge skemaet adskiller AMU-centre og folkehøjskoler sig kun ved, at de førstnævnte også giver "faglige kvalifikationer", mens højskolerne åbenbart ikke bidrager til dette. Måske mener embedsmændene bag rapporten blot, at højskolen ikke giver formelle faglige kvalifikationer, der beskrives i bekendtgørelser og kontrolleres af prøver. Men hvis det

⁸ VEU-rapporten, s. 218

var definitionen, så er der ingen af uddannelserne der kan give "personlige kvalifikationer", for de kontrolleres jo ikke via prøver i nogen af uddannelserne. Embedsmændene ser åbenbart skævt til højskolerne.

Men det afgørende er, at dette grundskema for VEU-systemet ikke har plads til folkehøjskolens særegne formålsbestemmelse om at sikre "folkelig oplysning" og sikre undervisning med "almendannende sigte". De begreber er fremmedord for embedsmændene.

10.3 Formål og kvalifikationer i forslaget til ny højskolelov

I forslaget til den nye højskolelov fremgår et kvalitativt andet syn på folkehøjskolens formål og kvalifikationsgivning. Det er som at komme til en helt anden verden, og man kan undre sig over, at undervisningsministeriet samtidig har bidraget til både VEU-rapporten og forslaget til ny højskolelov.

Formålsparagraffen i det nye lovforslag er på linie med den nuværende lov fra 1993. Første sætning er uændret: "Folkehøjskoler ... tilbyder undervisning og samvær på kurser, hvis hovedsigte er folkelig oplysning". Men næste sætning har dog en mindre ændring fra "Undervisningen er af almindendannende karakter" til "Undervisningen har en bred almen karakter", og som noget nyt indgår, at "skolernes virksomhed tilrettelægges ud fra deres selvvalgte værdigrundlag." Det angiver en fremhævelse af højskolens idebårne og holdningsprægede virksomhed.

Under *bemærkningerne* uddybes betydningen af "folkelige oplysning" som kursernes hovedsigte. Den nuværende lovs bemærkninger om "oplysning om de folkelige fællesskaber, tolkning af tilværelsen og meningen med livet" er i det nye lovforslag ændret til:

"Det brede almene sigte skal konkretiseres, så det fremmer elevernes erkendelse, styrker deres lyst og evne til at deltage i familie-, samfunds- og kulturlivet samt virke for mellemfolkelig forståelse. Opholdet på en fri kostskole skal understrege det personlige og eksistentielle perspektiv og den samfundsmæssige og demokratiske udfordring.

Den brede almene oplysning har i skolernes hverdag perspektiver af fx filosofisk, historisk, kulturel, politisk, samfunds- eller naturvidenskabelig karakter, hvori der indgår et menneske-, samfunds- eller natursyn. Æstetiske, musiske og kropslige dimensioner, som udtrykker et menneske-, samfunds- eller natursyn, og som ikke er indlæring af færdigheder, kan indgå i de almene perspektiver, men ikke i et omfang, der strider mod intentionen om den brede almene oplysning. Denne viser sig således i perspektiveringen og synet på det enkelte fag."

Disse betegnelser for hovedsigtet referer ikke meningsfyldt til de "almene, faglige og personlige kvalifikationer", som VEU-rapporten taler om. I *bemærkningerne* til forslaget om ny højskolelov præciseres, at

"De almene perspektiver skal tydeliggøres for eleverne under hele opholdet. Efter forslaget kan et fag eller en faggruppe højst omfatte halvdelen af undervisningen for den enkelte elev, medmindre undervisningen i faget eller faggruppen er af bred almen karakter. (...) Dette er ikke i modstrid med, at en skole tager udgangspunkt i et bestemt emne, fx musik eller medier. Et fag eller en faggruppes titel er nemlig ikke i sig selv bestemmende for, om undervisningen er af bred almen karakter. Det afhænger af indhold, perspektiv og den sammenhæng faget eller faggruppen indgår i. Gennemføres en undervisning fx i mu-

sik som sammenspil, korsang og musikteori uden tydelige perspektiver af fx filosofisk, historisk, kulturel, politisk, samfunds- eller naturvidenskabelig karakter og uden, at der indgår noget menneske-, samfunds- eller natursyn i undervisningen, er faget ikke af bred almindelige karakter.”

I forslaget bliver det således mere tydeligt, at højskolens egentlige anliggende ikke er faget, men den folkelige oplysning, som faget kan føre frem mod. Det udtrykkes ofte på den måde, ”at der ikke undervises *i* fag, men *med* fag”. Faget eller den faglige kvalificering er ikke det væsentlige, men derimod et middel til at sikre målet, den ”folkelige oplysning”. Den rene færdighedsindlæring må ikke tage overhånd. Det nævnes således i bemærkningerne, at

”Ifølge lovforslaget kan ren færdighedstilegnelse højest udgøre op til halvdelen af den enkelte elevs undervisningstid. Ved ren færdighedstilegnelse forstås en indlæring af fx manuelle og intellektuelle færdigheder, der ikke perspektiveres af den brede almene oplysning. Undervisning, der alene sigter mod tilegnelse af færdigheder i fx golf, keramik, dansk, engelsk, journalistik, grafik, musik og drama, kan således højest udgøre halvdelen af elevens undervisningstid.”

Men lovforslaget rummer alligevel et pudsigt indslag fra VEU-rapportens begrebsverden, hvor treenigheden ”personlige, almene og faglige kvalifikationer” vinder indpas i teksten. Det fremgår både af § 1, stk. 2, hvor det lyder

”Kurser på folkehøjskoler tilrettelægges med henblik på at øge elevernes almene, faglige og personlige kvalifikationer”

Og i *bemærkningerne* lyder det:

”På en fri kostskole er undervisningen tilrettelagt med *henblik* på at øge elevernes personlige, almene og faglige kvalifikationer ud fra skolens værdigrundlag.”

For mig at se står det ”henblik” i et underligt uformidlet forhold til lovtekstens og bemærkningernes understregning af ”folkelig oplysning” som hovedsigtet, og at undervisningen skal have en ”bred almen karakter”. Måske er forklaringen den, at man i ministeriet vil holde døren på klem for, at højskolerne under en eller anden form kan indgå i et kommende VEU-system.

Nogen kunne indvende, at de faglige færdigheder har en central placering i højskolerne, se bare i Højskolernes Fællesbrochure eller i de enkelte højskolars salgsmateriale. Det er linjeskoler og særlige fagtilbud, der bringes til torvs. Hvis man ikke lige ved det, kan det være svært at tro på, at det er den ”folkelige oplysning”, der er i højsædet. Der tilbydes allehånde opkvalificeringer i forhold til en mulig kommende videregående uddannelse, journalistikkurser, der styrker mulighederne for at klare optagelsesprøven på Journalisthøjskolen. Fagtilbud, der styrker mulighederne for optagelse på mellemuddannelser rettet mod social- og sundheds- samt pædagogområdet, eller til seminarier eller den sociale højskole. Eller til at få en god start på humaniora i Århus, eller til at få en uformel kunsthåndværkeruddannelse, frivillig eller lønnet trænerjob indenfor idrætsforbundene osv. At det er andre formål end højskolens hovedsigte, der præger skolernes hverdag er ikke noget nyt. Men det viser måske blot, at selvom ånden er rede, kan kødet være skrøbeligt, når højskolen handler i forhold til markedets betingelser.

Andre kan indvende, at højskolen har en særlig opgave med at sikre de almene og personlige kvalifikationer for de udsatte grupper, der aldrig har fået en uddannelse. De udstødte, de ledige, de kortuddannede, de ordblinde, de unge dropouts, narkomanerne, alkoholikerne og de psykisk syge fra Forsorgshjemmene, de utilpassede og ikke integrerede indvandrere. Har højskolen ikke en særlig social opgave, der består i at give grundlæggende færdigheder - lære at læse, skrive, regne, samtale og samarbejde og udvise fleksibilitet og tilpasningsevner - til de svage i samfundet, at give dem mulighed for at indhente det, som det ordinære skolesystem ikke gav dem, eller kan give dem. De har brug for selvtillid og livsmod og behov for at lære at stå op om morgenen, så de kan passe en almindelig skolegang. Den rolle har højskolen i høj grad fået og selv presset på for at få i den lange 20-årige økonomiske kriseperiode fra midt i 1970'erne til midt i 90'erne. Det gav stigende elevtal for højskolerne. Mere end halvdelen af årseleverne var i den periode henviste fra det sociale område, ledige fra a-kasserne og andre på overførelsesindkomst, men hvor blev den folkelige oplysning af undervejs?

Det spørgsmål interesserer nu ikke embedsmændene bag VEU-rapporten. De mener ufortrødent, at for så vidt højskolen kan få nogen rolle i det nye VEU-system, må den bestå i at give de basale personlige og almene kvalifikationer til nogle af de svageste kortuddannede deltagere indenfor det laveste grundlæggende niveau i systemet. Dem, der har behov for at få et personligt skub inden de kan gå i gang med det egentlige, at få sig en erhvervskompetencegivende uddannelse.

Men højskolen er hverken en faglig forskole eller en socialpædagogisk anstalt. Den er heller ikke en skole for udvikling af personlige kvalifikationer i VEU-rapportens betydning. Den glidende ligestilling af "folkelig oplysning" med udvikling af "personlige kvalifikationer" præger VEU-rapporten, men desværre har denne begrebsglidning også vundet stor udbredelse i højskolekredse. Men forsøger man at placere højskolen i det nye uddannelsesbillede ud fra en sådan forståelse, vil højskolens særegne eksistensberettigelse fortone sig, og dens overlevelsesmuligheder vil undergraves.

Denne glidning belyses nærmere i afsnit 5: *Fristelser og farer for højskolen*. Men inden da skal de bagvedliggende tendenser i den centrale uddannelsesplanlægning, der også rammer højskolerne, nærmere belyses.

11. Instrumentel nytte og bløde kompetencer

11.1 Livslang læring og human capital

I det seneste årti har dagsordenen for voksenuddannelse og livslang læring skiftet karakter, både internationalt og her i landet. Oprindeligt var den præget af en humanistisk tradition, hvor demokrati og personlig udvikling var nøgleord, men op gennem 80erne blev den i stigende grad præget af en neoliberal dagsorden, der anså uddannelse som en investering i human capital.

Internationalt var det op gennem 70erne UNESCOs mere humanistiske og demokratiske tilgangsvinkel, der prægede dagsordenen, men i løbet af 80erne vandt OECDs neoliberale synspunkter på voksenuddannelsernes og fritidsundervisningens stadig mere vægt. Det betød et skifte i fokus fra demokrati og folkelig myndiggørelse til økonomi og global konkurrenceevne. Ove Korsgaard har belyst denne udvikling i et arbejdspapir, der indgår i det store kollektive forskningsprojekt ved Danmarks Lærerhøjskole om "voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati".

"Alle lande er konfronteret med det faktum, at viden og uddannelse er blevet en stadig vigtigere faktor i den globale konkurrence. Dette budskab bliver i disse år formuleret i næsten enslydende vendinger i en stribe nationale og internationale rapporter. I mange lande, fra Japan til Danmark, hører man den samme konklusion: Hvis vi ønsker at klare os i den globale konkurrence, så er uddannelse, mere uddannelse og endnu mere uddannelse nødvendig.

I 1993 blev der i EU udarbejdet en såkaldt hvidbog: *Vækst, konkurrence og beskæftigelse. Udfordringer i og veje til det 21. århundrede*. Uddannelse ses her som det afgørende middel til fremme af væksten, konkurrenceevnen og beskæftigelsessituationen. I 1996 blev den fulgt op af endnu en hvidbog: *Undervisning og læring. På vej mod det kognitive samfund* (...).

I Danmark blev grundlaget for den statslige voksenuddannelsespolitik formuleret i *Rapport fra udvalget om voksen- og efteruddannelse*, udgivet af Finansministeriet i 1994. Her fremhæves det, at "de vigtigste formål med voksen- og efteruddannelse er at opkvalificere arbejdsstyrken og derigennem øge den samlede produktion og mindske strukturarbejdsløsheden". I rapporten anlægges et klart økonomisk perspektiv på voksen- og efteruddannelse." ¹

Under denne udvikling bliver den bærende målsætning for livslang uddannelse at fremme vækst, konkurrenceevne og beskæftigelse. Der er ifølge Korsgaard sket et skifte i den strategiske opfattelse af livslang læring:

"Voksenuddannelse er ved at blive et led i en livslang uddannelsesstrategi. Historisk er der to forskellige teoretiske og ideologiske positioner, der argumenterer for livslang uddannelse. Begrebet blev introduceret af UNESCO i slutningen af 1960erne og relateret til en humanistisk tradition med demokrati og personlig udvikling som nøgleord. Omkring 1980 blev UNESCOs position klart svækket, hvorimod OECD begyndte at sætte sit præg

¹ Ove Korsgaard: "Oplysning og demokrati" (Arbejdspapir nr. 1, 1998 ved forskningsprojektet: "voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati", Danmarks Lærerhøjskole 1998), s. 12

på uddannelsespolitikken, specielt i de vestlige lande. Den nye forståelse af livslang uddannelse var baseret på en neoliberal filosofi, der anså uddannelse som en investering i "human capital".

Det er ikke længere forestillingen om en sammenhæng mellem folkelig oplysning og det nationale demokrati, men voksenuddannelse og den globale økonomi, der præger de nye tanker om livslang uddannelse." ²

Det betyder også, at den øgede hjemlige interesse op gennem 1990'erne for livslang uddannelse, og forslaget fra 1996 om et videreuddannelsessystem for voksne, må ses i lyset af OECDs neoliberale ideologi. Den officielle dagsorden er ikke en styrket "folkelig oplysning", men en øget investering i "human capital".

Det er der i sig selv ikke noget galt med, men det angiver det centrale perspektiv og sigte med videreuddannelsessystemet, som højskolen skal indgå i. Det er ikke folkelig oplysning, man ønsker, at højskolerne skal bidrage med, men derimod deres mulige bidrag til at udvikle "de menneskelige ressourcer", som det nye erhvervsliv har behov for. Det er personlige kvalifikationer, teambuilding, human resource management, den lærende organisation og andre nye emner indenfor moderne organisations- og managementteori, som man forventer at højskolen kan bidrage med.

Det kan højskolen måske nok. Men er det dét, den vil? Er det dét, der kan være dens hovedsigte, og kan den gøre det uden at forlade lovens formålsparagraf og sin egen historiske og fremtidige eksistensberettigelse? Næppe! Hvilket også er blevet klarere, jo mere planerne for videreuddannelsessystemet er blevet konkretiseret. Det drejer sig om at udvikle fleksible moduler af indlæringsforløb, der kan give formel kompetence. Forløb, hvis resultat kan bestemmes via ministerielle bekendtgørelser, og som skal kunne kontrolleres via prøver og kvalitetsmålinger.

Det er meget svært at se, hvordan den frie folkelige oplysning kan udfolde sig i sådanne færdigsyede og fremmedbestemte rum. Det har embedsmændene bag VEU-rapporten åbenbart også svært ved at se, siden de har skubbet højskolen ud af det nye mere gennemarbejdede forslag. Det kunne lyde tillokkende i det oprindelige debatoplæg, at højskolen kunne gøre noget nytte for alle tilskudskronerne og på linje med de private kursusudbydere bidrage til, at målgruppen af "svage voksne" får "personlige kvalifikationer". Men når uddannelsesstrinene nærmere skal beskrives i forløb og med formelle kvalitetskriterier, der kan kontrolleres via prøver, ja så er det ikke rigtigt muligt for embedsværket at indpasse højskolens ydelser. Det lyder som en realistisk vurdering.

11.2 Den instrumentelle fornuft

Skiftet i dagsorden fra UNESCOs "humanisme og folkestyre" til OECDs "human capital og konkurrenceevne" er et tegn på, at den teknisk-instrumentelle fornuft i løbet af 90'erne begynder at trænge ind i selv så fjerntliggende rum, som folkeoplysningen traditionelt udfolder sig i. Systemverdenen "koloniserer" med et udtryk fra Habermas livsverdens fornuft. Den teknisk-instrumentelle rationalitet breder sig på bekostning af livsverdens kommunikative rationalitet.

² Op. cit., s. 12

Samme udvikling kan man følge indenfor universitetsverdenen, selv i humanismens højborg, humaniora. Det skete blot noget tidligere. Johan Fjord Jensen, daværende professor i litteraturhistorie ved Århus Universitet, gav i 1987 en blændende beskrivelse af udviklingen i bogen "Det tredje, den postmoderne udfordring".³

Bogens tema er "oplysningens dialektik": Fornuftens gennemslag i form af videnskabeliggørelse og instrumentalisering skaber på den ene side økonomiske og velfærdsmæssige fremskridt, men rummer på den anden side samtidig overgreb på både den ydre og indre natur. Moderniseringens gennemslag viser sig som profanering også af uddannelsesinstitutionerne. Systemets eller samfundets indslag på det "frie universitetet" præget af nyhumanismens dannelsesidealer kom i første omgang til udtryk med studenteroprøret, hvor den samfundsmæssige nytte med slagord som "samfundsrelevans" blev sat på dagsordenen i 1970'erne, og fra starten af 80'erne udtrykkes gennem stigende systemkrav om nyttiggørelse af videnskaben og af humaniora.

"Det er klart, at videnskabeliggørelsen og dermed instrumentaliseringen har indgribende virkninger på alle livsforhold i samfundet, herunder hele videnskabslivet, der underlægges den instrumentelle logik. (...) Det er ganske øjensynligt, at også humaniora underkastes et krav om nyttiggørelse. På universiteterne viser kravet sig som en konsekvens af, at vi for første gang i humanioras historie tilkobles det private erhvervsliv som aftagere af vore kandidater og dermed tvinges til at funktionalisere uddannelserne i forhold til dettes behov: Vi må nedkorte vore uddannelser; vi må overføre forsknings- og uddannelsesmidler til datalogiske, erhvervssproglige og andre servicebetonede uddannelser; og vi må lempes til at opbygge uddannelserne efter angelsaksisk forbillede som discountbutikker med hurtigt udskiftelige pakkekurser."⁴

Med overgangen til videnssamfundet øges presset på videnskab og uddannelse som samfundets vigtigste strategiske ressource i den økonomiske konkurrence.

"Med den nye historiske tilstand rykker forskningspolitikken frem i fronten af samfundets bevidsthed som det politiske instrument for dets fortsatte vækst (...). Den nye tilstand har hensat humaniora i en vanskelig legitimeringssituation. Legitimitetskampen udspiller sig for øjeblikket i konfliktfeltet mellem benhårde legitimeringsformer, som peger alle andre steder hen end til opvurdering eller blot bevaring af de bestående traditioner i humaniora, og yderst benløse forsøg på trods alt at legitimere humanistisk foretagsomhed.

Det er indlysende, at humaniora ikke kan begrunde sin eksistens i forhold til de centrale udfordringer i det nye koncept: Ingen satsning på humanistiske aktiviteter vil i mærkbar forstand kunne løse de vesteuropæiske samfunds teknologiproblem og formindske kløften mellem dem og højteknologiområderne i verden. Ikke desto mindre begrundes mange humanister i dag deres virksomhed ud fra forudsætninger som disse. Historisk-filologiske humanister omskoler sig til erhvervssproglige humanister; og EDB- og PR-uddannelser skyder frem og i tilknytning til dem begrundelsesformer, der hensætter humaniora i et instrumentelt forhold til samfundets højlegitime videnskaber og anerkendte vækstområder. Men selvfølgelig slår sådanne begrundelser ikke til. I fraværet af konsistente begrundelsesformer, ser man derfor, hvorledes humanioras interesser varetages efter begrundelsesfiguren: man-må-ikke-glemme-det-humanistiske, for samfundet består-jo-af-andet-end-det-materielle. Afsættes 400 mio. kr. til fremme af den nye højtek-

³ Johan Fjord Jensen: "Det tredje, den postmoderne udfordring". (Amadeus debatbøger, 1987)

⁴ Op. cit., s. 33

nologi, suppleres i henhold til man-må-ikke-glemme-figuren 30 mio. kr. til humanistiske forskningsinitiativer.

Uddannelsespolitisk har situationen ført til et krav om, at de humanistiske uddannelser for første gang overhovedet i historien indretter sig på alene at fungere i forhold til det private erhvervsliv. Det har igen resulteret i beslutninger om nedkortning af uddannelserne, om fleksibilisering af dem, så de hurtigt kan omstille sig efter de varierende behov i erhvervslivet, og om indførelsen af en fri kombinatorik, så de studerende selv kan stykke deres uddannelser sammen af elementer fra forskellige fag. Konsekvensen er, at de hidtil eksisterende "langstrukturerede" uddannelser med integrerede lange erkendelsesforløb erstattes af autonome kortkurser, opbygget i moduler." ⁵

Fjord Jensens modsvar er ikke nostalgisk. Han ønsker ikke at vende tilbage til det gamle humaniora, hvor nyhumanismens skønånd kunne udfolde sig frit men også uden forpligtelse på systemets verden. Men han afviser, at alternativet skal være humanioras rene instrumentalisering og reducere til systemets tjener.

Hans alternativ er den "dialektiske humanisme", hvor den frie tanke udfolder sig i en stadig dialog mellem det eksistentielle og instrumentelle, og hvor det skal være den kommunikative fornuft og ikke den instrumentelle, der fører ordet i denne brobygning mellem system og livsverden. Samme position står Hans Henningsen for sin bog "Højskolens fronter" fra 1990. (jf. hovedafsnit I, kapitel 5.2).

Fjord Jensens kritik af den instrumentelle fornufts gennemslag har lighedspunkter med Den amerikanske filosof Allan Blooms opråb i debattbogen "Vestens intellektuelle forfald" fra 1990. Bloom mener, at det intellektuelle niveau blandt den unge akademiske generation er mærkbart dalet, og at demokratiet er truet, fordi den almene dannelse er ved at smuldre i samfundet. Der tegnes et portræt af tidens studerende, som unge der har opgivet at kæmpe sig frem til en personligt båret livsopfattelse. I stedet søger de godt støttet af uddannelsespolitikere, studievejledere og tidsånden en udvendig instrumentel viden, som hurtigt kan gøres nyttig i et fremtidigt job. For Bloom har den angelsaksiske universitetsverden - og vi kan roligt medregne den danske - udviklet sig til pragmatismens skøge (Jf. omtalen i hovedafsnit I, kap. 5.4).

Nytteaspektet, erhvervslivets behov, den internationale konkurrenceevne er forskellige ord for den proces, hvor den instrumentelle fornuft slår igennem, og den neolibérale ideologi vinder indpas i universitetsverdenen i 80'erne. De humanistiske institutioners frie tanke og kritiske fornuft kom under angreb i 1980'erne, og i 90'erne kom turen til voksenuddannelserne, folkeoplysningen og højskolerne. Undervisningsministeriets debatoplæg fra 1996 om et nyt kompetencegivende videreuddannelsessystem for voksne, hvor højskolerne var tiltænkt en rolle, må ses i denne sammenhæng. En rolle præget af fremmedbestemmelse.

Det betyder ikke, at Højskolen ikke kan forsøge at præge dette system med sin egen dagsorden, den folkelige oplysning, og muligheden herfor kan heller ikke udelukkes på forhånd. Men det betyder, at forsøg på placering fra højskolens side må se risikoen for fremmedbestemmelse og instrumentalisering klart i øjnene. Troskaben over for traditionen og besindelsen på det hidtidige idegrundlag må veje tungere end håbet om at opdyrke nye markeder og taknemmeligheden over at få tildelt ny legitimitet af et system,

⁵ Op. cit., s. 42-43

der sætter den økonomiske nytte i højsædet og har glemt den samfundsmæssige betydning af personlig myndighed og demokratisk samtale.

11.3 Højskolen og bløde kompetencer

Højskolebladets daværende redaktør Anita Bay Bundegaard belyste højskolens krise i lederen "Tak for gode år". Et er, at søgningen falder, men bag dette viser sig en større idemæssig udfordring eller legitimeringskrise.⁶

Hun tager udgangspunkt i en udtalelse fra kontorchef fra Studieadministrationen ved Københavns Universitet, Jakob Lange til dagbladet Information den 23. juli 1997: "Højskolerne skal lade være med at pive og være glade for de gode år, de har haft".

"M.a.o.: I har været gode at have, men nu kan I godt lukke, vi har ikke behov for Jer længere. Så længe der var rift om pladserne på de højere læreanstalter var det åh så kvalificerende at tage et højskoleophold. Nu, hvor der er bedre plads, er et højskoleophold pludselig ingenting værd. Mange har sikkert haft mistanken, men nu er det åbenbart for enhver, at højskolerne har været et bekvemt sted at opbevare de unge mennesker indtil, de kunne placeres et andet sted. Man har ikke rådet dem til at tage på højskole, fordi højskoleopholdet havde en værdi i sig selv, eller fordi det kvalificerede dem til det studie, de gerne ville ind på, men fordi samfundet havde et problem med for få studiepladser på de videregående uddannelser. Hvis man for alvor mente, at det var studieegnende og kvalificerende at tage på højskole, så var det det vel stadig, uanset ungdomsårgangenes størrelse."

Højskolens legitimeringskrise, dens faldende værdsættelse i store dele af den uddannelsespolitiske debat slog igennem midt i 1990'erne i kølvandet på, at de samfundsøkonomiske konjunkturer blev bedre efter den 20årige lange struktur- og omstillingskrise i dansk økonomi. Der kom mere gang i økonomien og ledigheden faldt drastisk, især ungdomsarbejdsløsheden. Den forbedrede beskæftigelse slog igennem samtidig med at ungdomsårgangene stadig faldt.

I løbet af ingen tid forsvandt fritidssamfundet fra den samfundspolitiske dagsorden. Nu blev det meningsfuldt at tale om erhvervsrettet uddannelse til alle. Der begyndte at være mangel på unge til udbuddet af lære- og uddannelsespladser, og der var også større håb om, at der ville være arbejde til dem efter endt uddannelse. De store arbejdsmarkedsreformer i 1995 for dagpenge- og bistandsområdet ville have de unge i aktivering eller i erhvervsrettede uddannelsesstilbud. Tiden var nu moden til at lade OECDs neoliberalisme sætte dagsordenen for "livslang læring" og voksenuddannelserne og højskolerne kom også i søgelyset. I 1996 kom undervisningsministeriets debatoplæg om det parallelle kompetencesystem for voksne.

Det tidehvert ramte også højskolen. De forbedrede samfundsøkonomiske konjunkturer blev samtidig startskuddet til højskolens elevmæssige krise. Fra 1995 raslede antallet af henviste elever ned fra at udgøre over halvdelen til under en femtedel i løbet af en tre års periode. Skiftet i legitimitet blev fulgt af en håndgribelig krise, der truede mange skolars overlevelse. Højskolens selvforståelse og offentlige legitimering ændrede karakter i denne proces.

⁶ Anita Bay Bundegaard: "Tak for gode år", Højskolebladet nr. 27, 1997

Fra starten af 90erne var højskolerne i udtalt grad præget af anfægtelser om deres virksomhed. De sidste årtiers gennemslag for den "personlige oplysning", hvor kvalificering til en meningsfuld fritid var i højsædet, gav indre identitetsproblemer: Levede højskolen op til traditionens selvforståelse, den idebårne folkelige oplysning, det almendannende sigte? Selvransagelsen kom bl.a. til udtryk i debatten om den nye højskolelov fra 1993, ligesom loven angav en mindre styrkelse af højskolens almene sigte. (se tidligere hovedsnit I, kapitel 7.5)

Midt i 90erne blev Højskolen samtidig i stigende grad angrebet i offentligheden og af politikerne for ikke at leve op til sit formål, den folkelige oplysning. Det angreb fik mæle samtidig med at de samfundsøkonomiske konjunkturer vendte, ledigheden faldt og fritids-samfundet forsvandt fra dagsordenen. Nu begyndte der at blive mangel på unge veluddannede til det nye postindustrielle erhvervsliv. Alfa og omega i den social- og uddannelsespolitiske debat var at få alle unge i gang med en nyttig erhvervsrettet uddannelse.

Højskolens rolle som "varmestue" for henviste elever mistede betydning og status. Den var ikke længere fredet: Enten måtte den sikre folkelig oplysning, eller også måtte den blive mere nyttig. Samtidig talte det nye vidensprægede erhvervsliv i stigende grad om behovet for medarbejdere med "bløde kvalifikationer", og indenfor organisations- og managementteori blev det nye mantra: Human capital, teambuilding, human ressource management, den lærende organisation, værdibaseret ledelse, kvalitetsudvikling via kulturstyring og selvstyrende medarbejdercirkler. Man fik øje for sammenhængen mellem den danske kultur og sociale mentalitet og de personlige kvalifikationer, videnssamfundet efterspurgte. Man begyndte at tale om, at Grundtvig skulle med i direktionen.

På det tidspunkt, hvor højskolen var i knæ, plaget af indre krise og ydre kritik og truet på levebrødet af de faldende elevtal, kom der nye røster fra erhvervslivet, der værdsatte højskolen for dens kompetencegivning af "bløde kvalifikationer". Måske skulle højskolen finde en ny opgave? Måske oven i købet sin samfundsmæssige legitimering i at producere "bløde kompetencer", der kunne bruges af det danske erhvervsliv i dets konkurrence på det nye globale vidensbaserede verdensmarked og således også bidrage til at sikre velfærdssamfundets fortsatte beståen.

Den dagsorden prægede også FFD's store kompetenceprojekt, der startede i efteråret 1995 og løb frem til efteråret 1997, og den var med i det efterfølgende projekt "Højskolen i det nye uddannelsesbillede", hvor de prioriterede forsøgsprojekter var samarbejde med erhvervslivet om kortkurser, der kunne skabe "bløde kvalifikationer".

Samme dagsorden var med i de planer, som undervisningsministeriet i samarbejde med arbejdsministeriet og finansministeriet lancerede i 1996 om en samordning af voksen- og efteruddannelserne i et parallelt kompetencesystem for voksne. Et formelt kompetence-givende system, hvor højskolerne også var tildelt en rolle, der bestod i at tilbyde moduler til udvikling af "personlige kvalifikationer".

En tilsvarende dagsorden prægede det informationsprojekt, som Højskolernes Sekretariat iværksatte i foråret 1997, og det tillader jeg mig at sige på baggrund af, at jeg blev ansat som konsulent og koordinator for det. Informationsprojektet drejede sig om at styrke en dialog med erhvervslivet og de formelle uddannelser om de kompetencer, som højskolen kunne tilbyde, og samtidig var det opgaven at sikre højskolen en placering i det planlagte parallelle kompetencesystem, som var på tegnebrættet. Jeg siger ikke, at

det var den eneste dagsorden, der prægede FFDs forsøgsarbejde med at finde nye placeringsmuligheder i uddannelsesbilledet, men den var og er oplagt centralt placeret.

Pudsigt nok var det ikke dagsordenen for folkestyrets repræsentanter. De efterlyste derimod, at højskolen sikrede "folkelig oplysning". De ønskede at få styrket højskolens almendannende sigte, og det blev også det ønske, der kom til at præge Højskoleudvalgets arbejde og det endelige lovforslag.

12. Folkelig oplysning og folkestyre

Højskolens eksistensberettigelse har traditionelt været nært knyttet til folkestyret. Den folkelige oplysning har styrket det levende folkestyre. Højskolernes placering som frie skoler i det civile samfund har været grundlaget for denne demokratiske opgave.

Den frie skole, det myndige folk og det levende folkestyre er nært forbundne, og den forbindelse har været og bør fortsat være afgørende for bestemmelsen af højskolens særpræg og dermed også dens placering i forhold til det øvrige uddannelsessystem. Betydningen af denne særegne forbindelse, der kun trives i frihed, kan behøve præciseringer. Uden klarhed på dette punkt vakler højskolens eksistensbegrundelse.

12.1 Folkesuverænitetstanken

Demokrati betyder folkestyre. Det demokratisk bærende er folkesuverænitetstanken. Det afgørende nye historisk og idemæssigt set er, at det er folket selv, der skal bære suveræniteten i samfundet. Statsmagten låner sin stemme fra folket, og kan til enhver tid få frataget sin magt af folket. Ingen før og over folket. Statens magt skal ikke bygge på en enevoldsherskers, eller en overklasses vilje. Statsmagten kan ikke begrundes med henvisning til en ledelse af Guds nåde eller en diktator udstyret med fornuftens lys eller klassens sande interesser.

Der findes ingen højere meningsgiver for samfundets indretning og udvikling end det konkrete historiske folks egen vilje. Muligvis lever Gud, men pågældende skal ikke blande sig i de verdslige forhold. Tværtimod adskilles den verdslige og religiøse magt. Den enkelte har religionsfrihed, så længe det forbliver et privat anliggende, men i den offentlige sfære gælder kun én vilje, det timelige folks vilje. Tankegangen var revolutionær i forhold til de gamle regimers legitimeringsformer, og den fik også praktisk omstyrtende effekt for alle sider af samfundslivet. Men bagved folkesuveræniteten, bag ved folkets politiske rettigheder er individets civile rettigheder. Det er individets retsbeskyttelse mod en enevældig stat, borgernes tro- og tankefrihed, deres ytringsfrihed og forsamlingsfrihed, der skaber det moderne civile rum, der kan afføde kravet om politiske rettigheder. Og folkets nye politiske rettigheder skaber igen mulighed for, at de sociale, økonomiske og kulturelle rettigheder kan komme på dagsordenen.

Det er menneskets historiske fremkomst som et frit og myndigt individ, der kræver selvbestemmelse over egne anliggender, som bærer kravet om folkestyre frem. Staten hviler på folket, og folket bygger på et fællesskab af frie og myndige personer, der alle har retten til at sætte mål og mening i tilværelsen. Hverken Gud, konge og fædreland, klaner eller klasser kan med henvisning til nogen ret tilsidesætte den enkeltes ukrænkelighed og suverænitet. Det er humanismens kerne. Menneskerettighederne bærer folkesuveræniteten, og folkets vilje er hermed begrænset af, at den ikke må overtræde individets retsstilling i det folkelige fællesskab.

Folkesuveræniteten bygger på troen på frie myndige individer, der i fællesskab kan menings- og målsætte rammerne for statens virke. Dialogen om meningssætningen må ske i frie forsamlinger i det civile samfund, uden statsligt formynderi. Folkestyret bygger på en adskillelse mellem stat og samfund. Der sættes grænser for statens magt, og den

afgørende grænse er, at staten ikke må indblande sig i eller søge at styre folkets meningssætning, deres holdninger og livssyn, da det er dem, der skal styre statens love. Folkets meningsdannelse må staten ikke søge at styre. Det ville vende folkesuverænitets-tanken på hovedet, og staten vil blive totalitær. Folks selvbestemmelsesret og holdningsmæssige autonomi er helt afgørende i et liberalt samfunds- og menneskesyn og den republikanske demokratiopfattelse – og vi kan tilføje, det er helt afgørende i den grundtvigianske opfattelse af folkets betydning. Den egentlige suveræn er folket og ikke staten.

Folkestyrets ide bygger på ansvarlige og myndige borgere, der har personlige holdninger og egne værdier. Det demokratiske samfund bygger på et folk, der selv evner at tage stilling og vælge, et folk bestående af personer der selv har et værdigrundlag og et livssyn, som udgangspunkt for meningssætningen, for de politiske valg. Indenfor moderne organisationsteori er det fundamentalt at få afklaret virksomhedens ide, dens mission og overordnede mål. Det kaldes værdibaseret ledelse. Denne mål- og meningssætning er bærende for den strategiske planlægning. Uden mål er virksomheden at ligne med et skib uden destination, og resultatet bliver derefter.

Overført til folkestyret betyder dette, at det er folket, som skal sætte de strategiske mål. Folket afgiver deres stemme for at udstikke de overordnede mål for politikken, og de folkevalgte, den lovgivende magt skal så udmønte disse mål i kæder af undermål, og statens udøvende magt, regering og embedsmænd skal sikre midlerne til deres gennemførelse på det operationelle niveau. Folkets stemme er direktionen eller bestyrelsen bag folketinget og regeringen, som kan svare til virksomhedens daglige ledelse. Men en stærk folkelig "styrelse" kræver en oplyst folkelig samtale.

Ude i det civile samfund må der være frie rum og institutioner, der kan sikre den frie folkelige samtale om de strategiske mål, som staten skal styre efter. Det frivillige foreningsliv, friskolerne og folkehøjskolen er særegne danske institutioner til sikring af dette frirum for folkelig oplysning. Folkehøjskolen må derfor aldrig blive et uddannelsessted for udmøntning af statslige bekendtgørelser om de rette kvalifikationer eller rette livssyn og holdninger. Det er omvendt. Folkehøjskolen skal skabe rum for den folkelige samtale om de mål, som skal styre de statslige bekendtgørelser og herunder uddannelsespolitikken indenfor de statslige uddannelsessystemer. I den forstand er eller burde folkehøjskolen have en privilegeret placering i forhold til det øvrige uddannelsessystem. Folkehøjskolerne er et netværk i det civile samfund, hvor der bedrives "folkelig oplysning" og ikke offentlige institutioner, hvor staten via forvaltere bedriver "folkeoplysning".

12.2 Folkelig oplysning og folkeoplysning

I det første forslag til ny højskolelov fra 1993 anvendte man udtrykket "folkeoplysning" om hovedsigtet for højskolens virksomhed. Denne formålsbestemmelse blev efter indsigelser fra FFD, Foreningen for Folkehøjskoler i Danmark ændret til "folkelig oplysning". For lægmænd kan denne skelnen virke pedantisk, men den rummer en helt central forståelse af højskolens og friskolernes særegenhed og forskel til det statslige uddannelsessystem. En forståelse, der også udgør livsnerven i det grundtvigske frihedssyn.

Hans Hauge, dr. phil og lektor ved Center for Kulturforskning, Århus Universitet har givet en præcis bestemmelse af forskellen mellem "folke-" og "folkelig". En forskel der

ifølge ham må præciseres for at undgå faren for at sammenblande det folkelige og det statslige.

"Det folkelige er dermed negativt bestemt som det ikke-statslige. Det folkelige er ikke imod staten. Men staten kan heller ikke bestemme over det. Det er noget andet end staten. En stat kan ikke være folkelig. I denne skelnen mellem det folkelige og det statslige ligger der for mig noget meget væsentligt. Det folkelige er da noget, der forhindrer, at staten bliver alt. Der er i det folkelige en beskyttelse mod staten, men ikke noget statsfjendsk. (..).

Når staten har med folket at gøre, så bliver folket til folke-. Der findes i Danmark en lang række folke-institutioner (..). Det folkelige er heller ikke det hele, for det er nemlig dét, staten ikke kan råde over. Gør staten det, så ændres det folkelige til, som jeg sagde folke-. Folkeskolen er netop ikke for hele folket, for den er statens skole. Hvordan ved jeg det? Fordi den, der ikke vil være i folkeskolen jo danner en Friskole. Bemærk navnet. Skolen er fri? For hvad? For at være statslig. Det vil sige, at en folkeskole er en statsskole. Sådan kaldte man også før i tiden de gymnasier, der var ejet af staten, ganske som vi har statsseminarier. Nu hedder det amts-gymnasier, ligesom det i virkeligheden også hedder kommuneskoler. Det interessante er, at vi kalder en kommuneskole for en folkeskole. Folke- som forstavelse, betyder ikke alle folk eller folkelig. Sætter vi stavelsen folke- foran noget, så er det ikke for alle.(..). Folkebiblioteker da. Er de folkelige? Nej, for de er statslige. De har jo statslige forpligtelser. De er ikke frie (..).

Det folkelige kommer derfor til at betyde fri. Frie skoler er folkelige. Højskoler er folkelige, fordi de er frie, hvad statsskoler ikke er." ¹

Ove Korsgaard har med udgangspunkt i forskellen mellem de nationalliberales og grundtvigianernes demokratiopfattelse også beskrevet den principielle forskel mellem "folkeoplysning" og "folkelig oplysning". De nationalliberale skelnede ikke mellem stat og samfund, og dermed ikke mellem statens vilje og folkets vilje. For grundtvigianerne var det derimod afgørende at fastholde et skel mellem stat og samfund, for at sikre folkesuverænitættanken, at det var folket og ikke staten, der bestemte.

"Disse to opfattelser kan kaldes henholdsvis stats-national og folkelig-national. De nationalliberale tilkendte statslige institutioner afgørende betydning for oplysningen af folket, grundtvigianerne derimod satsede på ikke-statslige institutioner. På det sproglige plan førte det til en skelnen mellem folkeoplysning og folkelig oplysning. Staten kan tage sig af folkeoplysning, men ikke af folkelig oplysning.

Til varetagelse af disse to former for oplysning blev der oprettet henholdsvis folkeinstitutioner og folkelige institutioner. Almueskolen blev omdøbt til folkeskolen, statskirken til folkekirken, almuebiblioteker til folkebiblioteker osv. Disse folke-institutioner er statsnationale institutioner. Folkeskolen f.eks. en statslig institution, der sikrer alle borgere ret og pligt – til undervisning og oplysning.

Grundtvigianerne derimod vendte sig med stor voldsomhed mod det statslige skolesystem og oprettede i stedet ikke-statslige institutioner, dvs. frie skoler og frie foreninger. Folkehøjskolen er folkelig, fordi den i sin selvforståelse er fri. Den offentlige skole kunne principielt set ikke være folkelig, idet den var knyttet til staten. Kun folkelige bevægelser og frie skoler kunne forestå folkelig oplysning." ²

1 Hans Hauge: "Folkelighed og statslighed" i Dansk Kirketidende (nr. 3, 1995). Uddrag blev bragt i Højskolebladet nr. 12, 1996

Ove Korsgaard forfølger temaet i et senere arbejdspapir fra forskningsprojektet "Voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati" ved Danmarks Lærerhøjskole. Han griber her fat i den klassiske demokratidebat mellem Alf Ross og Hal Koch, som de udfoldede kort efter 2. verdenskrigs erfaringer med totalitarismen. Hal Koch udgav i 1945 "Hvad er demokrati" og Alf Ross i 1946 "Hvorfor demokrati".

Alf Ross mente, at den demokratiske opdragelse skulle ske i de statslige institutioner gennem den primære faglige uddannelse, fordi den ville udvikle evnen til dømmekraft, kritisk sans og selvstændig stillingstagen. Hal Koch troede ikke på, at de statslige uddannelsessystemer kunne sikre den demokratiske og politiske opdragelse. Det måtte overlades til det frivillige folkelige arbejde. Korsgaard nævner,

"Selv om Hal Koch er imponeret af den politiske skoling, der finder sted i totalitære stater, så skal den politiske opdragelse i Danmark ikke forestås af staten, men gennem det frie folkelige arbejde – med højskolen som den institutionelle kerne. Men også foreningslivet skulle bidrage aktivt til den demokratiske skoling (..) For Hal Koch er det afgørende i det danske demokrati ikke, hvad der foregår på Christiansborg. Kampen for folkestyret er ifølge Hal Koch først og fremmest en kamp for det frie folkelige liv i alle de mange former, det antager landet over: i landboforeninger, husmandsforeninger, fagforeninger, brugs- og andelsforeninger, i politiske og kulturelle sammenslutninger, i højskoler, efterskoler og alt det frie oplysningsarbejde. *"Det er hele dette arbejde, som opdrager et folk, der kan selv; det er nerven i det frie folkestyre; det skaber den grundvold, som den egentlige politiske repræsentation hviler på. Og kun hvor dette liv er stærkt og sundt, giver den politiske repræsentation mening og kan selv blive stærk og sund."*³

Alf Ross og Hal Koch var enige om vigtigheden af oplysning om og opdragelse til demokrati. Alf Ross stod for det "smalle" demokratisyn, at statens uddannelsesinstitutioner kunne sikre den demokratiske oplysning, mens Hal Koch stod for det "brede" demokratisyn, at oplysningen især måtte sikres i det frivillige arbejde i det civile samfund, og højskolen havde her en afgørende rolle.

Koch stod således for den liberale statsopfattelse, at staten ikke skal blande sig i det civile samfunds dannelsesopgaver, mens Ross mere stod for den socialdemokratiske velfærdsstatslige tanke, at den regulerende stat skulle sikre den demokratiske holdningsprægning i de statslige uddannelsessystemer. For socialdemokrater er skellet mellem stat og samfund ikke afgørende, for dem er staten nærmest lig folket. Sat på spidsen, jo mere stat, jo mere folkelighed. På den led har det moderne socialdemokrati en nær ide-mæssig forbindelse med 1800-tallets nationalliberale. Socialdemokraterne og de Konservative er de mest etatistiske partier i folketinget.

Hal Koch stod for "folkelig oplysning", mens Alf Ross stod for "folkeoplysning"

2 Ove Korsgaard: "Oplysning og demokrati", Arbejdspapir nr. 1, fra forskningsprojektet "Voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati". Forskningscenter for voksenuddannelse, Danmarks lærerhøjskole 1998, s. 8.

3 Ove Korsgaard: "Demosstrategien", Arbejdspapir nr. 5, fra forskningsprojektet "Voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati". Forskningscenter for voksenuddannelse, Danmarks lærerhøjskole, 1999, s. 10-11.

12.3 Demokrati er mere end samtale

Demokratidebatten mellem Alf Ross og Hal Koch var spændende, og jeg mener, at Hal Koch havde fat i den lange ende, når han fremhævede forskellen mellem stat og civilt samfund, og så demokratiet som en kultur i samfundet - til forskel fra Ross, der fremhævede de juridiske og civiliserede spilleregler. Men for mig at se gik de begge for let hen over det væsentlige i folkestyrets ide, det centrale i folkesuverænitetsstanken.

Det væsentlige ved demokratiet er *ikke*, at man omgås civiliseret med hinanden, har almindelig valgret og lader flertallet bestemme under rimelig hensyn til mindretallet. Heller ikke, at man har en demokratisk kultur for samtale og kompromis. Det bærende er ikke de demokratiske omgangsformer: at folk opdrages til at kunne samtale, lytte og respektere hinandens meninger og indgå kompromis, så uenigheder løses ved ordets og ikke sværdets magt. Det bærende er derimod borgernes myndighed, at den enkelte er dannet til at kunne bruge sin suverænitet. Det afgørende er borgernes ret til at bestemme indhold og mening, at de som myndige mennesker har egne holdninger og livssyn, som de søger at præge statens politik med. Samtalen er smøremidlet, der sikrer en fri udveksling af meninger og holdninger, som igen kan sikre at den mest holdbare Mening og den mest bæredygtige Holdning får stemme, kommer til orde i folkets ting.

Den frie samtale er demokratiets form, den holdningsprægede meningssætning er demokratiets indhold. Pluralismen er demokratiets form, men stillingtagen er dens indhold. Kendetegnet ved det totalitære styre eller enevoldsmagten er netop, at folkets ikke tilkendes nogen myndighed til at meningsgive. Den suverænitet tiltager fyrsten eller den aristokratiske elite sig. K. E. Løgstrup har i et essay om "Skolens formål" været inde på den begrænsning, der ligger i at se den demokratiske samtale som det væsentlige. Optragelsen til demokrati er en af skolens opgaver, men ikke formålet:

"Så vigtigt det er at kunne omgås hinanden i et pluralistisk samfund, så vigtigt er det ikke at affinde sig med pluralismen, men gøre hvad man kan for at trænge igennem den til sammenhænge som vi forsøger at overbevise hinanden om. Opgiver vi det og accepterer pluralismen, accepterer vi sammenhængsløsheden. Accepterer vi sammenhængsløsheden accepterer vi kommunikationsløsheden. Affinde sig med pluralismen er åndelig dovenskab".⁴

Den demokratiske samtale bliver indholdsløs eller meningsløs, hvis der ikke indgår parter i samtalen, som har noget på hjerte, hvis ikke synspunkter og holdninger brydes. Samtalen forudsætter myndige borgere, der har karakter og dannelse nok til at kunne stå for et livssyn og personlige meninger. Det er nerven i vor forfatning, at der findes et folk bestående af myndige personer med en værdipræget karakter bag stemmeafgivelsen. Uden det grundlag bryder vores forfatning sammen i meningsløshed.

12.4 Frihed til idebåren meningsdannelse

Men hvem skal så hjælpe folk med at finde deres livssyn? Hvem kan sikre denne oplysning i og ved folket? Ja, staten kan det ikke være. Statens skoler kan opdrage til demokra-

⁴ K. E. Løgstrup: "Skolens formål", essay i bogen "Kærlighed og solidaritet" fra 1987.

tiske omgangsformer, men ikke udstikke indholdet i samtalen. Indholdet i folkets vilje, skal staten ikke blande sig i, for så har vi statsstyre og ikke folkestyre. Staten skal ikke bekendtgøre, hvilke holdninger og livssyn folket skal bygge på i deres politiske valg. Det er helt basalt for det liberale menneske- og samfundssyn og den republikanske forståelse af folkesuveræniteten. Det er folkestyrets sjæl, vi her taler om.

Det er også sjælen bag friskoletanken og folkehøjskolen. De frie skoler åbner en "folkelig oplysning" i det civile samfund, hvor livssyn og holdninger kan brydes frit uden statslig indblanding. Det angiver samtidig også begrænsningen ved de statslige skoler. Statsskoler må principielt ikke repræsentere et bestemt livssyn. Det ville være indoktrinering. Statsskoler kan give elever selvstændig kritisk sans og bred almen viden, og opdrage til demokratiske omgangsformer. Men statsskoler må ikke sætte sig på de indholdsmæssige meninger og holdninger. Staten må ikke uddanne og opdrage til bestemte livssyn.

De moderne demokratiske retssamfund bygger på et skel mellem staten og civilsamfundet. På en opdeling mellem den idemæssigt neutrale stat og det idebårne civile samfund. Den moderne retsstat må ikke forkynde i sine institutioner, den skal være neutral, og de statslige skoler må være neutrale skoler, til forskel fra de frie folkehøjskoler, der netop ikke må være neutrale skoler, men derimod er forpligtet på at være holdningsprægende. De skal formidle eller mere gammeldags udtrykt forkynde livssyn og grundholdninger.

I statsskolerne, i det formelle uddannelsessystem lige fra folkeskoler til universiteter tilstræbes en neutralitet. I de statslige uddannelsesinstitutioner kan man formidle viden, men strengt taget må man ikke ensidigt formidle holdninger. Man må ikke stå for et bestemt livssyn med bestemte politiske konsekvenser. Det ville være magtmisbrug. Undervisningen i de statslige skoler må ikke vælge side, men tværtimod vise de mange sider. De bør i sagens natur være neutrale og dermed pluralistiske. Udvikling af personlige holdninger og livssyn kan ikke være led i et pensum, men må være en privatsag for den enkelte forsker og underviser.

Det modsatte gælder for den frie folkehøjskole, hvor det netop er opgaven at spille ud med livssyn. Den har et holdningsprægende, et personlighedsdannende sigte. Derfor vil en statshøjskole også være et nationalliberalt misfoster. En statslig styring af opdragelsen og holdningsdannelsen er et større misfoster end en statslig styret presse. For folket er dog mere basalt end pressen i et folkestyre. Folket skal ikke opdrages af staten, folket skal opdrage sig selv. Det betyder ikke, at der ikke er behov for dannelse af holdninger og livssyn. Det betyder blot, at den opgave må staten ikke varetage, hvis den tager folkestyret alvorligt, ja tager grundloven alvorligt, tager de civile og politiske rettigheder alvorligt. Statens opgave er derimod at støtte institutioner, mødesteder i det civile samfund, der kan styrke folkets evne til stillingstagen, der kan understøtte folkets egen frie holdningsdannelse.

En af de centrale civile institutioner i dansk historie er netop folkehøjskolerne. De har friheden til at forfægte særlige livssyn og holdninger, skiftende fra højskole til højskole, og eleverne kan frit vælge blandt skolernes tilbud, og de kan frit forlade skolerne. For de er ikke bundet af, at de skal have et rettighedsgivende eksamenspapir som forudsætning for deres senere erhvervsmæssige gerning. Højskolen er et frit mødested for elevens trang og skolens idebårne ærinde. Denne dobbelte frihed betyder også, at højskolen ikke

har magt til at indoktrinere, fordi eleverne kommer frivilligt. De kan frit sige fra, da de ikke er afhængige af skolens stempel i deres videre tilværelse, som de er i det formelle erhvervsrettede uddannelsessystem. Kun i frihed fra statslig indblanding i indholdet, kan folkehøjskolen belyse det almene, det folkelige. Med statslige bestemmelser af undervisningen bliver der tale om uddannelse og folkeoplysning, men ikke om folkelig oplysning.

Tankegangen kan virke fremmed for os i dag, men den var helt bærende for debatten om og vedtagelsen af højskoleloven fra 1942, hvor man for første gang stadfæstede højskolens formål. Denne tankegang var dengang en selvfølgelighed både for højskolens og folkestyrets repræsentanter. Sigtet er, at folket almendanner sig selv, udfolder folkets fælles dannelse. Skolerne skal som frie skoler formidle deres frit valgte livssyn og idegrundlag. De må og skal forkynde holdninger og stillingtagen i og ved folket. Det egentlige grundlag for højskolernes frihed er, at samfundet behøver et folk med holdninger, et folk der selv kan sætte mening og mål. Netop den holdningsprægede og personlighedsudviklende almendannelse kan ikke gives i en neutral statsskole. Staten som udøvende magt kan bestemme, hvad folk skal kunne, hvad de skal lære i mere snæver faglig forstand, opstille pensakrav i bekendtgørelser etc. Men staten som regering og ministerium kan ikke bekendtgøre, hvad folk skal mene, hvilket livssyn folket skal have uden at ende i den totalitarisme, man dengang i 1942 var i krig med.

13. Almendannelse

De centrale begreber for højskolens virksomhed er på den ene side "almendannelse", "almendannede sigte", "bredt alment sigte" og på den anden side "folkelig oplysning", "livsoplysning", til tider "folkelig livsoplysning" og som sideudtryk "folkeoplysning".

"Almendannelse" var hovedsigtet i 1942-loven og 1970-loven, mens "folkelig oplysning" blev indført i 1993-loven som det hovedsigte, der både skulle omfatte undervisning og samvær, mens undervisningens sigte stadig var af "almendannende karakter". I lovforslaget 1999 er "dannelse" og "dannende" gledet helt ud. Her tales der kun om en undervisning med "bred alment sigte". "Dannelse" blev fravalgt til fordel for "oplysning", og "det almene" nærmest erstattet af "det folkelige".

Det ser jeg ikke som nogen heldig udvikling. "Almendannelse" i 1942-lovens betydning finder jeg mest dækkende for traditionen, og jeg tror, at denne betegnelse for højskolens hovedsigte ville lette dialogen med det øvrige uddannelsessystem og den brede offentlighed om højskolens særegenhed, og endelig kan begrebets betydninger gøre det nemmere at indkredse højskolens aktuelle hovedopgaver og placering i det samlede uddannelsesbillede. De synspunkter skal udfoldes i dette afsnit.

13.1 Højskolens kernebegreber

De to hovedbegreber for højskolens virksomhed blev med 1994-loven stadfæstet som folkelig oplysning og livsoplysning, ens begrebet almindelse gled ud af lovens formålsparagraf. Men de to hovedbegreber kan tolkes som to sider af det bærende begreb "almendannelse".

Livsoplysning står for den personlige dannelse, mens *folkelig oplysning* står for den folkelige dannelse. *Livsoplysning* har fokus på det eksistentielle og personlige, *folkelig oplysning* på det samfundsmæssige og fælles. *Almendannelse* har fokus på begge steder.

Livsoplysning står for en oplysning, der udfoldes på det eksistentielle og transhistoriske plan, eventuelt med tangenter til metafysik og transcendens. Her er den personlige og almenmenneskelige dannelse central. Folkelig oplysning står for en oplysning, der udfoldes om de fælles historiske og kulturelle forhold, om de fælles samfundsmæssige livsbetingelser. Her er den samfundsmæssige og medborgerlige side af dannelsen bærende.

Begrebet "almendannelse" har to komponenter: "dannelse" og "almen". Den første komponent: "dannelse" sigter mod en formning af det enkelte menneske som en helhed af fornuft, følelser og vilje, og den udgør en proces, hvor viden og kunnen af intellektuel, musisk, kreativ og kropslig karakter overtages personligt. Dannelse og identitetsudvikling er nært forbundne. Dannelse starter som en kulturel formningsproces, som sætter ind efter fødslen. Fra starten initieret af andre, der i forvejen er inde i den kultur, som barnet skal indgå i, men undervejs overtager den unge selv dele af sin dannelsesproces, som en målbevidst tilegnelse af kulturen og dens muligheder. Socialisering udgør også en formning af den enkeltes personlighed, men til forskel fra dannelsesprocessen sker den af sig selv gennem mangfoldige processer, uden at der er tale om en bevidst målrettet og frivillig indsats fra personens side. Dannelse bliver hermed den enkeltes eget projekt, tæt sammenvævet med den enkeltes identitetsprojekt.

Dannelsen behøver ikke at have en almen karakter, som regel er den kun af partikulær karakter. Vi dannes ofte i delkulturer eller værre endnu i subkulturer, der finder identitet ved afgrænsning overfor det større fællesskab. En partikulær dannelse kan være overtagelse af bestemte delkulturer som fx et naturvidenskabeligt dannelsesideal, hvor man vægter på natur og naturvidenskab. Eller et humanistisk dannelsesideal, hvor man lægger vægt på historie, litteratur m.v. Eller en politisk dannelse, hvor man fx betoner opdragelse til demokrati. Det gennemgående i dannelsen er, at individet udvider sin verden i bevægelsen mellem det kendte og ukendte. Det fremmede, den større kultursammenhæng indoptages og personliggøres som en del af individets egen kultur. Denne personlighedsformning sker gennem en inderliggørelse af det fremmede eller det større. Dannelsesprocessen kan sammenlignes med en odysse, hvor man bryder op fra hjemmet og hverdagen og møder det fremmede og anderledes, for derefter i hjemkomsten at nå forsoning på et højere niveau. Man må miste sig selv for at finde sig selv. Dannelse udgør en uafsluttelig proces, og den trives kun i frihed.

Den anden komponent "*almen*" lægger vægten på det fælles i vor kultur, historie og samfund, som vi alle er indfældet i, og som vi er mere eller mindre bevidste om. At noget er alment betyder, at det i princippet er fælles for alle. Det almene vil dække de værdier og opfattelser indenfor vor kulturkreds og sociale fællesskab, der er fælles for alle, og som alle børn og unge bør indføres i.

Den forenede betydning af "dannelse" og almen" er begrebet "*almendannelse*", der insisterer på, at der er en sammenhæng og helhed, som individet kan bevæge sig ud fra. Den enkelte kan danne sig en identitet og samlende substans, der omfatter det centrale i den fælles kultur. "Almendannelse" insisterer på, at det er muligt at anlægge et centralperspektiv, så individets tilgang til omverdenen ikke opløses i en polyfoni af deldannelser eller subkulturer. At der kan skabes et landkort over de fælles værdier og kulturgrundlaget, så den almindannede kan bevæge sig rundt i de forskellige delkulturer uden at miste orienteringen og sin egen identitet.

Almendannelse angiver en tro på, at det er muligt for mennesket at blive personligt helstøbt. Det rummer en forventning om et personligt båret helhedssyn, der giver evne til at integrere de adskilte virkeligheder. Eller udtrykt i Habermas's begrebsverden: Det almindannede menneske kan bevæge sig hjemmefant i systemverden uden at miste roden i livsverdenen. Den kommunikative fornuft holder snor i den teknisk-instrumentelle fornuft. De hårde og bløde sider kan magtes samtidig, fordi individet kan forholde sig til disse ud fra et bagvedliggende sammenhængende livssyn og en balanceret personlighed.

13.2 Almendannelse i nyt lys

Idealet om almen dannelse har dybe rødder i europæisk idehistorie, og det angav en universel ambition. Det skulle være et ideal for alle civiliserede mennesker, at de blev dannede nok til at kunne blive myndige og vinde suveræniteten over deres egne livsvalg. Folkesuverænitetsprincippet bygger i forskellige varianter på ideen om et folk, bestående af frie og myndige, ja almindannede individer, der i frit fællesskab kunne forvalte deres fælles anliggender.

Almendannelse har som perspektiv en dannelse om alt og for alle. Men den nærmere forståelse af indhold og mulighed varierer. Siden Sokrates har man ment, at den som for-

stod det rette, også ville gøre det rette, at sand kundskab følges af god moral. Det sande, gode og smukke hang naturligt sammen langt op i idehistorien. Men fra og med Kant op-hører denne sammenhæng med at være en selvfølge, tværtimod bliver dens adskillelse et problem. Kant splitter viden og moral og kunst fra hinanden, og han skaber i stedet en mere ligestillet tredeling af videnskab, etik og æstetik. For ham førte videnskaben ikke med selvfølgelighed til det gode og smukke. Det var for ham en overbelastning af fornuften at tiltro den så store evner. Etik og æstetik havde også et selvstændigt ord at sige om menneskelivet og det gode samfund og den smukke kultur. Denne tredeling tilsvares af, at menneskets sjælsevner opdeles i fornuft, vilje og følelser. Med Kant udfoldes et menneskesyn, der er mere komplekst end oplysningstidens tørre fornuftsvæsener. Fornuften må finde en ny samklang med de andre sjælsevner som vilje og følelser.

Med denne tredeling af menneskets sjælsevner, bliver deres mulige sammenhæng eller mangel på samme det store problem. Det fornuftige menneske behøver langt fra at være god eller viljestærk. Det gode menneske kan være ufornuftig og handlingslammet og blot skabe ulykker omkring sig. Det viljestærke menneske kan handle i blinde og uden medfølelse. Opgaven bliver nu at bringe disse sjælsevner i samklang, og dermed skabe mennesker i balance og harmoni, både til glæde for dem selv og samfundet. Kants adskillelse af videnskab, etik og æstetik gav hvert område nye selvstændige udfoldelsesmuligheder, men problemet blev så at sikre en ny sammenhæng mellem det adskilte. Det blev udfordringen for dannelsesstanken i den efter-kantianske filosofi. Den toneangivende strømning blev nyhumanismen repræsenteret ved bl.a. Herder, Humboldt, Hegel.

Hos nyhumanisterne havde fornuften vel stadig det store ord at sige, men det er deres centrale tanke, at kundskab kun virker dannende, når den integreres med følelserne og viljen i personligheden. Nyhumanismen er således langt fra oplysningstidens dyrkelse af den tørre fornuft og fra dennes tro på at videnskaben bare skulle bæres ud til folket. Den sande dannelse kræver den personlige tilegnelse, at den enkelte selv aktivt tilegner sig viden i samklang med sine følelser og vilje. Mennesker kan ikke bare passivt oplyses, de må selv aktivt involvere hele deres person i oplysningen. Dannelse bæres af den enkeltes aktive personlighedsformning, og kan således kun udfolde sig i frihed fra ydre tvang.

Nyhumanismen var fra starten i opposition til den tidlige oplysningstids nyttestræben og mekaniserede univers, og de lagde i stedet hovedvægten på de personlighedsudviklende egenskaber. For dem var det et problem, at fremskridtet, industrialisering og markedsøkonomi, og den begyndende videnskabeliggørelse og instrumentalisering af livssammenhænge sønderrev tradition og kultur. For nyhumanisterne udgjorde "fremskridtet" og "den tekniske videnskabeliggørelse" en trussel mod mennesket. Det stod i fare for at blive reduceret til en rodløs brik i et uoverskueligt samfundsmaskineri, der udviklede sig uden mål eller med, uden menneskelig styring. Mod denne forsimpel og instrumentalisering søgte de at fastholde nogle fælles humane værdier, som kunne være et modtræk til den åndløse udvikling. De anså samtidens fremskridtsvenlige og teknisk fikserede kultur som en forfaldskultur og søgte derfor et holdepunkt i tiden, før verden gik af lave, især i den klassiske antikke kultur. Det var på mange måder, det samme Grundtvig gjorde. Han var bare mere lokal i sit sigte, og søgte de ægte og oprindelige værdier, der kunne give et åndeligt orienteringspunkt, i den nordiske "klassik", i oldtidens nordiske mytologi. Nyhumanismens almendannelse fandt fra starten af 1800-tallet og frem til ungdomsoprøret i 1968 en central placering på universiteternes frie humani-

ora, hvor den frie tanke kunne udfolde sig som modpol til fremskridtets tekniske fornuft og instrumentelle nyttebetragtninger, der ellers brød frem alle andre steder i samfundet.

Ole Vind har i mange sammenhænge og senest i hans doktorafhandling om Grundtvigs historiefilosofi påvist den nære sammenhæng mellem Grundtvigs og den sene oplysningstids/tidlige romantiks historieteoretiske forståelse.¹ Jeg tror også, at man ville kunne påvise, at Grundtvigs dannelses tanker står i stor gæld til nyhumanismens dannelses tanker fra starten af 1800-tallet, hvor oplysningstid og romantik fandt sammen i et syn om det hele menneske, der forenede fornuft, følelser og vilje. En af Ole Vinds kollegaer fra Grundtvigs Højskole, Jørgen Demant havde et spændende indlæg om dannelse i Højskolebladet i 1995, der for mig udgør et forsvar for almindelig dannelsens nødvendighed. Han hævder vigtigheden af

"i en epoke, hvor (ud-)dannelse i den grad er underkastet "tidens" og "systemets" krav og fordringer, er det i høj grad højskolens opgave at lade (ud-)dannelsen være båret af "rummets" og "eksistensens" udfordringer. I skolen før og efter højskolen bliver idealet mere og mere, at der skal produceres viden med henblik på "samfundet", "arbejdslivet", "organisationen", "bureaukratiet", med andre ord det systemiske liv eller den kooperative del af tilværelsen. Men for at det systemiske og kooperative liv ikke skal bemægtige sig alt i tilværelsen, så bør der være steder, hvor det sættes i perspektiv, dvs. hvor der spørges til dets grundlag, fundament og mål. Og her mener jeg, at højskolen kan være et oplagt sted, netop fordi den har sit specielle "rum", hvor ikke "systemet" og "kooperationen" er idealet, men "eksistensen" eller det "helhedsstræbende menneske."

Højskolen kan efter min mening aldrig opgive den del af dens historiske oprindelse i slutningen af det 18. århundrede, "da oplysningens fornuft indgik alliance med romantikkens sans for intuitionen, følelsen og det ubevidste, for dermed opstod forudsætningen for det helhedsstræbende menneske, for at skabe det menneske, der søgte at blive hel, vinde sig selv, ved at få sin forstand til at samarbejde med sin følelse og samvittighed som basis for, at det entusiastisk kunne gå ind i og arbejde på at omdanne samfundet" Citatet er hentet fra et festskrift i anledning af historikeren, lektor Leo Tandrup's 60 års fødselsdag (Havkat mellem himmel og jord, Centrum 1995).. Højskoleundervisningen skal give udvendinggørelsen og neutraliseringen et modspil."²

Jørgen Demant finder her højskolens oprindelse i slutningen af 1700-tallet, hvor oplysningstid og romantik indgik alliance, og den centrale alliance på det tidspunkt var den nyhumanistiske strømning. Oprindelsen lægges således ikke i Grundtvig, måske ud fra den betragtning at Grundtvig var et barn af denne strømning, og ikke noget radikalt nyt eller særegent. Hans oplysningsidealer kan tolkes som en variant indenfor den bredere europæiske nyhumanistiske dannelses tradition.

13.3 Højskolernes afvisning af almindelig dannelsen

Indenfor nyhumanismen og andre dannelses traditioner er almindelig dannelse ideelt set en dannelse om alt og for alle. Det enkelte menneskes dannelseshistorie kan være et spejl på hele menneskeslægtenes dannelseshistorie. Det dannede menneske er det menneske,

1 Ole Vind: "Grundtvigs historiefilosofi", Gyldendal 1999.

2 Jørgen Demant: "Når forårsskolen er forbi" i Højskolebladet nr. 14, 1995

der formår at overskue eller mindre ambitiøst har et omfattende forhold til menneskehedens kulturskatte og åndelige værdier. Dette perspektiv findes i en lang europæisk tradition med rødder tilbage til renæssancehumanismen. Mennesket øger sin menneskelighed ved at relatere sig til det alment menneskelige i den store historie..

Som udgangspunkt er idealet om almendannelse ikke elitært eller partikulært. Det er ikke tænkt som en overklassens eksklusive dannelse, der skal sikre særlige privilegier. Men dannelsen er historisk ofte blevet brugt sådan af overklassen, og blandt spidsborgerne kan den forfalde til noget rent ydre, til dannede manerer, til det pæne selskabs takt og tone. Men at afvise almendannelsen blot på dens ydre forfaldsformer er ikke rimeligt, ikke desto mindre blev det en yndet begrundelse op gennem 1960erne for at presse den ud af uddannelsessystemet. Studenteroprøret kom her med den store fejekost op gennem 70erne. Men resultatet blev ikke, at en ny mere folkelig dannelse voksede frem på universiteterne, men at den teknisk-instrumentelle fornuft desto nemmere kunne vinde indpas i løbet af 80erne. I starten af 90erne fandt højskolen så også ud af at smide almendannelsen ud, da højskoleloven fra 1993 skulle vedtages, og de samme tvivlsomme argumenter blev brugt.

"Bemærkelsesværdigt er det, at (forslaget) siger farvel til begrebet almen dannelse (...). Men overraskende er det ikke, for det er de færreste i højskolens verden, som nogensinde har været rigtig glade for dette ordvalg, der smager lidt for meget af borgerskabskultivering, pæne manerer og paratviden"³

Almendannelsen har dybere rod end "borgerskabskultivering og pæne manerer", og idealet om "paratviden" kommer ikke fra nyhumanismen, men fra dennes forgænger og modstander, nemlig oplysningstidens dyrkelse af tør fornuft og indsamling af viden, hvor dannelsesidealet var det encyklopædiske menneske, det dannende menneske som stormester i "jeopardy".

Nogle år tidligere i 1987 havde det af FFD nedsatte udvalg fremlagt en *Udredning om folkehøjskolens udvikling og vilkår*, der også afviste "almendannelse" som en egnet formålsbestemmelse.

"Almendannelse er egentligt et nationalliberalt begreb fra forrige århundrede, der ikke har ret meget med højskole at gøre, for ikke at sige, at det er i direkte modsætning til højskolens målsætning. Almendannelse rummer en forestilling om en vis sum viden og kultur, som kvalificerer et menneske frem for andre."

Det er en svag afvisning. Selvfølgelig rummer "almendannelse" en forestilling om, at viden og kultur kan kvalificere et menneske. Den forestilling gælder for al uddannelse og oplysning, herunder begrebet "folkelig oplysning", hvor "almuen skulle blive et folk". Desuden er det forkert, at "almendannelse" blot er et nationalliberalt begreb fra forrige århundrede. Endvidere er der ikke noget belæg for, at almendannelse ikke har noget med højskolen at gøre. Det var det selvfølgelig kerneord for de fremmeste højskolefolk, første gang højskoleloven fik en formålsbestemmelse i 1942, det var det gennemgående ord i "Højskolen til debat, 1961" og var det fortsat langt efter 1970-lovens vedtagelse. Det er ærgerligt, at "almendannelsen" forsvandt som udtryk for højskolens hovedsigte, for det angiver mere tydeligt højskolens egenart og identitet, og dagens højskole ville stå

³ Else-Marie Boyhus: "Folkehøjskolens majkonference", Højskolebladet nr. 18. 1992

stærkere i dialogen med samfundet og det øvrige uddannelsessystem, hvis formålsbestemmelse havde været "almendannelse".

For det første er det for nemt at lægge alting og ingenting ind i begrebet "folkelig oplysning", og det gør det nemmere at omtale højskolens kerneydelse som en "hemmelighed", som noget der ikke kan forklares, men må opleves.

For det andet giver begrebet nemt anledning til, at man finder sine rødder og identitet i højskolebevægelsens første generationers snævre nationale-kristne oplysning, og overser de følgende generationers bredere humanisme, hvor "almendannelse" var nøgleordet. Generationer, der trods alt står os nærmere, og som har mere at sige os i dag.

For det tredje kan begrebets eksklusive nationale baggrund nemt lukke af for en dialog med den bredere europæiske dannelsesstradition, som højskolen også har rødder i. Denne tredje grund skal her belyses lidt nærmere. Ove Korsgaard har antydnet, at behovet for national afgrænsning overfor EU kan have spillet ind, da man i 1993-loven forlod begrebet almindendannelse til fordel for folkelig oplysning. I anmeldelsen af "Horisont og pejling – en debatbog om dannelse i 1990'erne" fremhæver Korsgaard artiklen *Fra halvmoderne til helmoderne* af Hans Hauge som den mest provokerende og perspektivrige. Hans Hauge beskriver først det skifte fra europæisk dannelse til national dannelse, der brød igennem for omkring 150 år siden parallelt i de fleste europæiske lande. Og den modsatte proces er nu i gang. Korsgaard skriver:

"Ifølge Hans Hauge er vi nu i en proces, hvor der sker det modsatte af, hvad der skete for 150 år siden. Dengang var det det europæiske, der blev fortrængt af det nationale; nu vinder det europæiske igen frem på bekostning af det nationale. Ifølge Hans Hauge tyder den stærkt stigende interesse for filosofi, opera og almen dannelse på det. Disse tre ting har nemlig "det fælles europæiske" til fælles. Ifølge Hans Hauge er skolen allerede godt i gang med at danne en europæisk identitet. Og midlet er "almendannelse", der altid har henvist til en fælles europæisk kultur.

Herefter funderer Korsgaard over, hvorfor netop højskolen smed "almendannelse" ud på det tidspunkt, hvor den var ved at blive efterspurgt andre steder.

"Dog er det ikke alt, der i disse år peger i retning af en genopdagelse af den almentdannende dannelsesstradition. I den nye højskolelov, f.eks. er formålet for højskolen blevet ændret fra "almentdannende undervisning" til "folkelig oplysning". Hvorfor nu det? Og hvorfor netop nu?

Er der tale om at højskolen nu langt om længe i loven har fået en formålsparagraf, der svarer til det idegrundlag, som højskolen altid har haft? Er der tale om at højskolen nu ruster sig til et nyt opgør med et dannelsesbegreb, der bygger på almen dannelse. Er der tale om støtte til en stærk tradition i højskolen for at forholde sig med dyb skepsis til en dannelseslære, der rummer forestillinger om det fælles europæiske?"

Den officielle grund var klart nok, at "almendannelse" var "ufolkelig" og præget af oplysningstidens idealer om at bære fornuften ud til folket. Almendannelse mindede ifølge kritikken mere af "folkeoplysning" ovenfra end af "folkelig oplysning" nedefra. Men disse begrundelser var uden hold i virkeligheden. Der er heller ikke tale om, at højskolen nu "har fået en formålsparagraf, der svarer til det idegrundlag, som højskolen altid har haft". Den tolkning er kun mulig, såfremt man vil afvise højskolens hovedstrømninger efter 1. verdenskrig til og med klassikeren "Højskolen til debat, 1961" som værende uden re-

præsentation for højskolen. En mere realistisk grund kunne derfor være, at man forsøgte at vende ryggen til det fælles europæiske herunder også til disses mere urbane ide-strømninger, og finde rødderne i højskolens første generationer, hvor den nationale agrare (og kristne) dannelse var bærende.

For det fjerde kan forbindelsen mellem det nationalt prægede begreb "folkelig oplysning" og de mere moderne begreber som "civilt samfund og livsverden" nemt føre til et noget stillestående oplysningsbegreb. En folkelig oplysning med rod i livsverdenen kan nemt blive for bekræftende af det allerede givne og kendte, og hermed føre til, at det er elevernes og lærernes "navler", der bliver omdrejningspunktet. Eller at livssynet hviler på den trygge, hjemlige og gammelkendte danskhed, der bare bekræfter sig selv.

Perspektivet og sigtet med "almendannelsen" som en "odyssé" kan mistes af syne. Dannelse er nemlig en stadig bevægelse mellem det kendte og det fremmede, mellem ens egen velkendte lokale "verden" og så den større og ukendte fælles historie og kulturbaggrund., det større almene fællesskab, som vi gennem dannelsesprocessen personligt tilegner os som vores, som vi gør hjemligt på et højere niveau, og således til stadighed udvider vores egen lokale synsfelt mod større horisonter. Det er i denne uafsluttede dannelsesproces mod det almene, at den åndelige energi kommer frem og herunder kan give nye impulser også til systemverdenen. En mulig fare ved en "folkelig oplysning" der fortaber sig i den allerede kendte og lokale livsverden, kan blive dens forfald til blot at bekræfte selvgodheden og selvtilfredsheden. Den kan ende i en provinsiel stillestående og den mulige forgabelse i danskheden, ofte i fortidig og overskuelig forklædning. En sådan menings- og målsætning er der ikke meget ånd i, og endnu mindre almindelse.

For det femte må det medgives, at "Livsoplysning" og "folkelig oplysning" smukke ord. Der er saft og kraft i dem, og deres idemæssige styrke er deres forbindelse til idealerne om personlig myndighed folkestyre. Men den forbindelse ligger også implicit i almindelsens ideal om en menneskelig myndighed og selvbestemmelse, der hviler på et helhedspræget livssyn og en harmonisk personlighed. For folkestyret forudsætter ikke kun en statsborgerlig indstilling, men også en almindelse der kan give åndeligt indhold til denne indstilling. Et led i almindelsen er den statsborgerlige indstilling, men derudover sigter almindelsen også mod et kulturelt overskud, der kan skabe et kvalificeret grundlag for, at den kommunikative fornuft kan vinde vægt overfor den instrumentelle fornuft, når der skal menings- og målsættes i samfunds- og kulturlivet.

For det sjette ville dialogen med det øvrige uddannelsessystem stå stærkere med "almendannelse" som formålsbestemmelse. Som nævnt afskrev man "almendannelse" i 1993-loven på et tidspunkt, hvor den fik en renæssance i det øvrige uddannelsessystem, som et ideal man igen gerne ville efterstræbe, men som man i øvrigt havde og har meget store problemer med at indfri.

13.4 Modernitetssyge og almindelse

I 1942-loven var de centrale udtryk "forkyndelse" og "livssyn". De udtryk gled ud af 1970-loven, og det kunne overfladisk set skyldes, at disse udtryk var blevet umoderne. Men grunden er nok snarere, at med det "modernes" stigende gennemslag, blev det stadig mere usikkert at tro på et holdbart livssyn og med fasthed at forkynde dette.

Det moderne værdisammenbrud satte sin finger på 1970-lovens bemærkninger. Det drejede sig i mindre grad om at klargøre livssyn, men mere om at lære de unge at tage kritisk stilling, at lære dem ikke at tage noget livssyn særligt alvorligt, i hvert fald ikke på forhånd. Også højskolen stod efterhånden med tomme hænder overfor eleverne. Dette eksistentialistiske tema var jo moderne dengang, og i "Højskolen til debat, 1961" kæmper flere af artiklerne med det. Men en konsekvens af værdisammenbruddet er også, at en dannelse der gør krav på almenhed, at almindelsen får stigende problemer. I løbet af 60'erne møder begrebet således også stigende afvisning fra de "dannedes" side, og ungdomsoprøret afviste det også. Det almene, den fælles historie og kultur, det folkelige fællesskab blev afløst af klassens partikulære dannelseskrav eller delkulturernes særinteresser.

Begrebet overlevede godt nok i højskoleloven fra 1970, men i kraftig udvandet form, og pudsigt nok blev det presset ud af 1993-loven, samtidig med almindelsen igen fik en renæssance andre steder i uddannelsessystemet og kulturdebatten. Højskolen har åbenbart sine egne tidsrytmer, ofte ude af trit med tidsånden. Nogen gange foran, andre gange bagefter. Almindelsen blev fejet ud af studenteroprøret krav om samfundsrelevans og politiske nyttehensyn, og efter denne rengøring overtog den teknisk-instrumentelle fornuft valpladsen.

Men når de instrumentelle nyttehensyn fik så let spil, hang det dybere set sammen med, at almindelsen selv var i indre krise og havde svækket modstandskraft. Den blev ramt af modernitetssyge, af værdisammenbruddets påstande om, at et centralperspektiv ikke længere er muligt, at de store fortællinger er døde, at virkeligheden imploderer i tomhed og partikulariteter. Det angreb var ikke noget, postmodernismen fandt på. Det har med stigende kraft stået på i over hundrede år. Almindelsens selvfølgeligelige kanons i gymnasier og universiteter smuldrede. Der bredte sig usikkerhed om udvalget af obligatorisk dannelsesstof, den store litteratur, den væsentlige kunst, de faste historiske hovedsnit etc. Hvem skulle og kunne og med hvilken ret bestyre de kanons, som der kunne bekendtgøres om og laves eksamenspena i, når pluralisme og værdirelativisme førte det store ord ofte i folkelighedens forklædning.

Dannelse drejer sig om, at viden og erfaringer indfældes i personligheden, personliggøres i elevens eget værdiunivers. Dannelsens almene side vedrører, at den enkeltes lille historie finder forbindelser med den store fælles historie. Men synet på, hvad det almene er i historien, vil skifte alt efter, hvad man ser som det centrale i den fælles kultur. Er det fx vor kristne kulturarv. Er det vore rødder i antikken. Er det vor nordiske mentalitet, som de udtrykkes i den nordiske mytologi. Kan det være i den store moderne fortælling om menneskerettigheder og folkesuverænitæt, den store humanistiske fortælling, hvor den frie tanke udfoldes gennem adskillelsen af det verdslige og religiøse, og mennesker fremsætter historisk nye krav om myndighed og ansvar.

De spørgsmål er der ikke noget endeligt og absolut svar på, slet ikke i de statslige eksamensskoler. For valget af kanons er jo en form for holdningsstyring fra statens side. En sådan pensa belagt almindelse kan have noget totalitært over sig. Men den begrænsning har folkehøjskolen ikke. Dens ramme er pluralismen, men den enkelte højskole har som fri skole både ret og pligt til at forfægte sit perspektiv. Højskolen er eller burde være beboet med ildsjæle, der netop har taget stilling og vil noget. Lærere, der har udvalgt deres egne kanons, som de konfronterer eleverne med. Højskolen med stort H

kan ikke kanonisere en bestemt almendannelse, fx den national-kristne oplysning, som var fælles centralperspektiv for de første generationer af højskolefolk. Men de mange højskoler med lille h kan hver især have deres egne "kanons", deres egne livssyn og holdninger, som de møder eleverne med, og som de taler for i offentligheden, og som de indbyrdes kan strides om.

Det almendannende kan ikke genindstiftes via en statslig forordning uden at blive formynderisk, men det kan udfolde sig i en stadig folkelig dialog i det civile samfunds frie institutioner. De skiftende synsvinkler på, hvad og hvor det almene er, kan kæmpe om hævde og folkelig tilslutning. Hvis mange nok mener, at en bestemt synsvinkel giver det bedste centralperspektiv, ja vil det sætte dagsordenen. Den relativitet ligger der i folket som suveræn for menings- og målsætningen.

Den nye almendannelse må i vor splittede tid tage almendannelsens muligheder og begrænsninger alvorligt, og ikke mindst tage den dannelse, som de enkelte elever selv kommer med, alvorligt. Vi må tro på, at vi alle har del i samme fælles menneskelighed, eller med Montaigne sige "Kend dig selv, så vil du også kende andre". Ifølge Thomas Ziehe består den moderne almendannelse i evnen til at kunne forholde sig refleksivt til sin selektion. Man må selvbevidst veksle mellem selv- og fremmedreferencer, og således bruge sin omverden til at danne sig selv. Den moderne refleksion er under fortsat udvikling, Identitet og værdier kan genforhandles, og disse identitetsforhandlinger drejer sig mere og mere om at vælge referencerammer. Det bliver mere og mere op til de forskellige aktører at forhandle sig frem til relativ stabilitet. De må gennem selvrefleksion og selektion kunne afstemme sig selv adækvat til sin omverden. Man er i et konstant spændingsforhold mellem sit eget ståsted og omverdenens relative stabile holdepunkter.

Til højskolen kommer eleverne med deres ståsted og perspektiv, og de vil møde højskolens særlige referencerammer og bud på centralperspektiv, og det er i dette spændingsfelt, at den moderne "almendannelse" eller livsoplysning og folkelige oplysning har de bedste vækstbetingelser.

14. Fristelser og farer for højskolen

I en artikel i Højskolebladet i starten af 1990 gav den daværende redaktør, Morten Kvist den profeti, at spørgsmålet om den almene dannelse ville blive et af 90ernes hovedspørgsmål.¹ (jf. hovedafsnit I, kapitel 5.4). Det må i dag ved århundredeskiftet siges at være en optimistisk vurdering.

Kvist fik ret i, at almindendannelse fik øget vægt i grunduddannelsernes uddannelsespolitiske diskussioner, men i praksis fik den ikke nogen renæssance. Indenfor voksenuddannelserne og folkeoplysningen blev 90ernes hovedspørgsmål snarere, hvordan de kan bidrage til at styrke dansk erhvervslivs konkurrenceevne på det globale verdensmarked. Hvordan kan uddannelsessystemet levere de nødvendige kvalifikationer til det vidensbaserede erhvervsliv, så Danmark kan fastholde sin økonomiske placering i førerfeltet. Synsvinklen kunne så forfines med, hvordan sikres den nødvendige materielle velstand, så vi kan opretholde vores velfærdsstat.

Men dannelse? Nej, det spørgsmål har ikke fyldt meget. Det blev gennemgående et årti for uddannelsernes "nyttige" erhvervsfaglige tilpasning og ej for mere dannelse endsi-ge almindendannelse.

14.1 Overblik over reduktionismens fristelser

Ifølge den gældende lov fra 1993 kan højskolens kerneydelse bestemmes som "folkelig oplysning", der udfoldes gennem både undervisning og samvær. Undervisningens sigte er af "almendannende" karakter. I både 1942-loven og 1970-loven bestemmes formålet eller kerneydelsen som "almendannende undervisning".

Højskolens historie er også en historie om, hvor dette formål til stadighed i praksis har været truet af udskridninger eller former for reduktionisme. Ofte ses denne udskridning først efterfølgende, når man har givet efter for fristelsen. Tre hovedformer for udskridelse kan nævnes:

1) *Det faglige sigte vinder overvægt:* I størstedelen af højskolernes historie har det været det faglige, der har fristet til udskridning. De snævre mere erhvervsrettede og nyttige faglige færdigheder er blevet plejet på det almindendannelses bekostning. Reduktionismen består her i, at arbejdslivet og ikke menneskelivet er i centrum.

2) *De fritidsrettede hobbyfag vinder overvægt:* En anden mere moderne udskridning hænger sammen med fritidssamfundets udvikling og i særdeleshed med massearbejds-løshedens gennemslag i perioden fra midt i 70'erne til midt i 90'erne. Her kom fritidslivet og ikke menneskelivet i centrum. Den personlige udvikling og de fritids- og hobbyprægede tilbud, i værste tilfælde direkte ferieprægede tilbud kom på dagsordenen.

3) *De bløde kvalifikationer vinder overvægt:* En tredje og mere raffineret frister, som er endnu mere moderne, er højskolen som stedet, der giver bløde kvalifikationer i form af "personlige kvalifikationer". Det nyttige og erhvervsrettede er også i centrum, men i en bredere menneskelig forstand end det faglige. Man kan her skelne mellem to varianter.

¹ Morten Kvist: "Almindendannelse", nr. 10, 1990

Den første variant, der udviklede sig i højskolens "varmestueperiode", bestod i at styrke den enkeltes selvfølelse og selvtillid, livsmod og lærelyst, primært for at det oplivede unge menneske efterfølgende var bedre rustet til at komme i gang med en nyttig uddannelse. Den "folkelige oplysning" forfaldt til at blive "personlig oplivning". Den udskridning legitimeres typisk med henvisning til højskolens sociale og igangsættende forpligtelse som trinbræt til studier og erhvervsliv. En form for udvidet grundskole for "almene menneskelige kompetencer" af social, kulturel og handlingsmæssig art. I særlige tilfælde kan denne retning udarte til et terapilignende tilbud.

Den anden variant slår også på de "personlige kvalifikationer", men ud fra videnssamfundets nye kompetencekrav. Den ønsker at give de supplerende personlige kvalifikationer, som ungdomsuddannelser og videregående uddannelser ikke rigtig magter. Her er højskolen ikke for restgrupper, men snarere for den grønne del af ungdommen. Det er kommende lederemner, der uddannes til at blive "stærke kulturelle personligheder" med "iværksætterånd", som det fx fremgår af det Radikale Venstres oplæg fra 1997 til "Højskoler i forandring – det 21. århundredes folkehøjskoler".

Undervisningsministeriets debatoplæg om et nyt parallelt kompetencesystem for voksne fra 1996 og de aktuelle planer om et videreuddannelsessystem for voksne anerkender begge behov. På det grundlæggende trin kan "oplivningen" have betydning for folk, der er gået i stå, har mistet selvtillid, livsmod og lærelyst. På de højere trin kan højskolen eventuelt indgå for at sikre stærke kulturelle og sociale kompetencer, og således bidrage til udviklingen af de nye lederprofiler, som det postindustrielle erhvervsliv efterspørger.

I det følgende skal de forskellige former for reduktionisme, hvor det almindelige sigte mister vægt, nærmere belyses.

14.2 De faglige kvalifikationer

Lige fra højskolens start udviklede "bondehøjskolen" sig mindre alment og statsborgerlig end Grundtvig syner for højskolen i Soer lagde op til. Hverken de *bjørnbakske* eller de *grundtvigianske* bondehøjskoler var rene folkehøjskoler, men snarere en kombination af en udvidet folkeskole og en erhvervsfaglig landbrugsskole og en højskole med undervisning i almindelige og personlighedsprægende fag.

Forskellen mellem de bjørnbakske og grundtvigianske højskoler gik mere på det centralperspektiv, de anlagde. Striden stod om deres bestemmelse af det almene, som eleverne skulle indføres i. De grundtvigianske højskoler lagde vægten på det national-kristne perspektiv og nationens forsvar, mens de bjørnbakske lagde vægt på en europæisk og verdslig humanisme og en ikke-militaristisk politik. Når de grundtvigianske højskoler i den gængse højskolehistorie er blevet benævnt de "åndelige" hænger det hovedsageligt sammen med, at de var dybt troende, mens bjørnbakkerne var sekulære og således pr. definition "åndløse".

Højskolebevægelsen har fra starten haft en indre splittelse mellem den faglige fordybelse og det almene sigte. Men dette dobbelte sigte skyldtes i høj grad datidens lave uddannelsesniveau. Denne dobbelthed blev klart beskrevet i 1942-lovens bemærkninger, og i lovteksten tog man konsekvensen og opdelte højskolerne i folkehøjskoler og faghøjskoler, og dengang var det klart nok de første, der havde førstefødselsretten til

højskoleideen. Det var dem, der bar ånden videre og fik retten til at kalde sig *folkehøjskoler*. Med en faglig eksistensbegrundelse lever højskolen til stadighed på lånt tid. Den kan hen ad vejen finde nicher, som det formelle uddannelsessystem endnu ikke har udfyldt, men det er en stakket frist.

Højskolens faglige uddannelsesstilbud til landmænd, fiskere, sygeplejerske, handelsmænd, håndværkere blev efter 2. verdenskrig udskilt i nye formelt kompetencegivende uddannelser. Grundskolen blev udvidet til 9. klasse, en stadig større del af ungdommen får en erhvervsfaglig eller en gymnasial ungdomsuddannelse, og de fleste unge får hermed både de nødvendige almene og faglige kvalifikationer, og stadig flere får en videregående uddannelse til udbygning af særlige faglige kvalifikationer.

Op til lovrevisionen i 1970 søgte højskolerne at lægge billet ind på hf-undervisningen, som man havde haft fingre i under opstartsfasen, men den gled snart over til gymnasierne og de nye VUC-centre. Senere har man kunnet tilbyde meritgivning under kvote 2 til hovedparten af de videregående uddannelser, men kvote 2's vægt er nu også nedskrevet. Dagens højskoler konkurrerer på livet løs om at tilbyde forberedende kurser til mange forskellige videregående uddannelser. Men den mulighed er nu også ved at svinde ind med den friere adgang til de videregående uddannelser, og sådan kan vi blive ved.

Højskolens faglige spor, der aldrig har været principielt begrundet, men en pragmatisk nødvendighed og et ekstra tilbud, kan ikke bidrage til at bestemme højskolens egenart og særlige opgaver i det samlede uddannelsessystem, hverken tidligere og endnu mindre nu. Tendensen til at profilere skolerne på den faglige erhvervsrettede nytte har som omkostning, at højskolens almindennende kerneydelse bliver utydelig både indadtil og udadtil. Det virker, som om man ikke rigtig tror på, at højskolens formålsbestemmelse har en samfundsmæssig vigtighed og nødvendighed, som man kan satse på. I stedet prøver man at fremhæve sider ved skoleformen, den har fælles med det øvrige uddannelsessystem. Men det styrker ikke eksistensberettigelsen.

Der har været en stadig strid om, at nogle højskolefolk ønsker rettighedsgivende undervisning for at opdyrke nye markeder, mens andre søger at afgrænse højskolen for at sikre det almene sigte. Det var både tilfældet ved 1942-loven og 1970-loven. Med 1993-loven sker der en klarere afgrænsning, bl.a. udgår de rettighedsgivende undtagelser fra 1970-loven, til gengæld åbnes der op for korte kurser under en uge: Bl.a. med henvisning til opkvalificeringsopgaver af de ledige og ikke mindst for at få del i det nye forventede efteruddannelsesmarked, som BFU- og VUS-reformerne tegnede til.

Højskolefolk har i hele historien talt med dobbelt tunge, eller ønsket at blæse og have mel i munden samtidigt. De ville gerne stå for ånd, men de har været klar til at sælge ud, hvis der var nok støv at samle på. Ånden var redbon, men kødet var skrøbeligt. Og denne indre splittelse har styrket identitetsløsheden indadtil og svækket profileringen udadtil, og den har bidraget til højskolens uklare placering i uddannelsesbilledet. Interessant nok har det især været folkestyrets mænd og kvinder, der har søgt at fastholde højskolerne på det almene sigte. Mens højskolens egne folk har presset på for at give det faglige større vægt og for at fastholde eller få del i nye rettighedsgivende uddannelser.

14.3 Kvalificering til meningsfuld fritid

Siden 1960'erne har de fritidsrettede hobbyfag vundet stigende vægt indenfor folkeoplysningen. Det gælder især indenfor aftenskolerne og fritidsundervisningen. Men tendensen har også været til stede indenfor højskolerne, om end ikke så markant.

Denne udvikling hang sammen med fritidssamfundets udvikling og i særdeleshed med massearbejdsløshedens gennemslag i perioden fra midt i 70'erne til midt i 90'erne. De fritids- og hobbyprægede tilbud, i værste tilfælde direkte ferieprægede tilbud indenfor de korte kurser bredte sig. Fritidslivet og ikke menneskelivet kom i centrum. Det æstetiske blev for ensidigt dyrket på bekostning af det kundskabsmæssige og etiske. Faren ved at overeksponere det æstetiske kan blive en for ensidig dyrkelse af kultursider i livsverden uden interesse for systemverden. Uden den forbindelse bryder almindelsen sammen, fordi det almene ikke længere er alment, da det ikke omfatter den historiske og sociale og kulturelle helhed, men har udspaltet sig i et isoleret rum. Den folkelige oplysning er ikke mulig uden, at livsvilkår præget af systemverden er med. Oplysningen ender som "æstetisk oplysning".

Denne overvægt af det kreative og rekreative blev eksponeret i sommeren 1995-96, hvor den offentlige presse og politikerne rettede søgelyset mod de korte kursers sommerferiepræg. Den offentlige kritik af højskolernes fritids- og feriepræg kom først efter, at de samfundsøkonomiske konjunkturer vendte i 1994, og fritidssamfundet blev taget af den politiske og kulturelle dagsorden, og i 1996 blev lediges og kontanthjælpsmodtageres muligheder for at komme på højskole drastisk indskrænket af de store arbejdsmarkedsreformer. Højskolens opgave som "varmestue" for de store ungdomsgrupper uden udsigt til arbejde eller uddannelse mistede legitimitet.

En særlig variant af den fritidsrettede højskole, er skolen for "aristokratisk oplysning", højskolen som åndeligt højfjeldshotel. Stedet, hvor den arbejdsfrie elite mødes for at få kultur og kunst. Det gamle aristokratiske kendetegn har altid været arbejdsfriheden. Arbejde var noget for de laverestående klasser. Den arbejdsfrie overklasse fandt mening og udfordringer hinsides arbejdsliv og socialt fællesskab. Herfra rekrutteredes opdagelsesrejsende, eventyrere, flanører og dandyerne i de europæiske hovedstæder. Herfra opstod de endeløse teselskaber og parkpromenader og ferierejserne til kurbade og højfjeldshoteller. Og herfra kom mange af det sidste århundredes frit levende bohemer og kunstnere.

Godt nok kom den gamle overklasse ikke på højskolen, men dele af den nye middelklasse har indoptaget de "aristokratiske" idealer, og nogen af dem har fundet højskolens frirum til at dyrke kunst og kultur attraktiv. Højskoleopholdet kan her blive et æstetisk fristed fra hverdagens, arbejdslivets og de sociale realiteters fortrædeligheder. Den særlige udgave er højskolen for unge med kunstnerdrømme, i en periode ofte unge ledige, der drømte om en meningsfuld fritid og en mulig karriere som kunstnere og bohemer. De kreative og rekreative fagtilbud spiller fortsat en stor rolle i højskolernes tilbud, og der er fortsat mange linjeskoler i musik, kunsthåndværk og kunsthåndværk. Som sådan kan de godt indfri højskolelovens almene sigte. Det afhænger af, hvordan faget belyses. Men der er næppe tvivl om, at de vil blive afkrævet nærmere fag-pædagogiske redegørelser for, hvordan det almene sigte varetages, når den nye højskolelov som forventet træder i kraft den 1. januar 2001.

14.4 Terapi og socialpædagogiske opgaver

En tredje fristelse, der underbetoner det almene sigte, er endnu mere moderne. Her får de personlige kvalifikationer overvægt i højskolens tilbud. Det nyttige og erhvervsrettede er også i centrum, men i en bredere menneskelig forstand end den faglige udskridning. Man kan her skelne mellem to varianter. Den første variant er rettet mod at "oplive" elever, der er tabt på gulvet af systemet. Deres selvtillid, livsmod og lærelyst skal styrkes, så de kan komme i gang med en erhvervsrettet ungdomsuddannelse, eller komme i arbejde. Den anden variant er rettet mod særlige "personlige kvalifikationer", som det nye vidensbaserede erhvervsliv efterspørger. Det drejer sig om at udvikle "stærke kulturelle personligheder" med "iværksætterånd". I dette afsnit skal den førstnævnte variant nærmere belyses.

Denne udskridning fra den "folkelige oplysning" kan vi kalde "social oplivelse". Den udviklede sig i højskolens "varmestueperiode" og bestod i at styrke den enkeltes selvfølelse og selvtillid, livsmod og lærelyst, primært med det sigte, at det oplivede unge menneske efterfølgende var bedre rustet til at komme i gang med en nyttig uddannelse. Højskolen skulle oplive restgrupper og udstødte eller blot metaltrætte. Den fik status som en forskole eller socialpædagogisk institution. Det drejede sig mere om at oplive end at oplyse.

Denne udskridning legitimeres typisk med henvisning til højskolens sociale og igangsættende forpligtelse som trinbræt til studier og erhvervsliv. Højskolen forstås som en form for udvidet grundskole for "almene menneskelige kompetencer" af social, kulturel og handlingsmæssig art. Udartningen til direkte terapitilbud har været til stede. Hanne Hostrup, praktiserende psykolog og gestaltterapeut advarer i Information d. 11. august 1994 imod højskolernes terapikurser.²

"Hvad bestiller psykoterapi på folkehøjskolerne? Med stigende undren har jeg studeret annoncer for højskoleophold, hvis indhold rummer en eller anden form for terapi eller terapilignende aktivitet, og hvis mål er personlig udvikling. (..)

I en tid hvor mange unge står forgæves i kø for at komme ind på uddannelsesinstitutioner, ser vi, hvordan folkehøjskolen mere og mere glider ind i tomrummet og tilbyder kompetencegivende kurser. På samme måde træder folkehøjskolen til med terapilignende aktiviteter i en tid, hvor samfundsforholdene skaber flere og flere fortvivlede mennesker. De, der stadig leder efter "løsningen" – og som har opgivet at finde den i samværet med andre og i arbejdet – leder nu efter den i sig selv. Kurser i personlig udvikling via astrologi, drømmetydning, indre fantasirejser, kropsterapi etc. giver håb om at finde meningen/løsningen uafhængigt af det samfundsmæssige liv. I stedet for at oplyse om den samfundsmæssige årsag til meningsløsheden kan et højskoleophold, der fokuserer på det indre liv, let blive en virkelighedsflugt og en tandudtrækning på oprørske tendenser. (..)

Højskole er en skole. Den beskæftiger sig med en bestemt måde at formidle viden på. Derfor kan det være en højskoles opgave at oplyse om psykologiens og terapiens indhold, funktion og placering i historie og samfund. Men er det en højskoleopgave at foregive at bedrive terapi/ behandling? (..) Hvis højskolen vil være et alvorligt ment alternativ til den sparsomme og tvivlsomme offentlige hjælp til mennesker, der lider psykisk, kræver det, at højskolen siger det højt og fortæller hvorfor og hvordan. Hvis højskolen derimod blot

² refereret i Højskolebladet nr. 25/26, 1994

glider ind og dækker over sundhedssektorens huller, så bliver det lappe-skrædderi. Staten får sig nogle billige "behandlingsinstitutioner" og folket mister nogle gode folkehøjskoler."

Dette opråb kan de fleste højskolefolk sikkert tilslutte sig. Så det skal jeg ikke gøre mere ud af. Det er de færreste højskoler, der direkte har slået sig på terapi og behandling. Derimod trives den indirekte terapi fortsat som en udbredt legitimering af højskolens opgaver, hvor den behandlingsmæssige diskurs får vægt.

Her taler man om vigtigheden af at "oplive", at give de unge øget livsmod og selvtillid. Det begrundes ofte med henvisning til Kold, "første oplive, siden oplyse". Den fasetænkning præger bl.a. ofte de aktiveringsplaner, som sagsbehandlere og vejledere laver for ledige eller sociale klienter. Højskoletilbuddet vælges, fordi dets bidrag til den "personlige udvikling" er at give øget selvtillid og øget lyst til at starte på en egentlig uddannelse eller at komme i arbejde. Den eksistensbegrundelse præger i høj grad daghøjskolerne, og den selvforståelse er også i omløb på højskolerne.

Der var et velargumenteret forsvar for denne forståelse i Højskolebladet i 1994 af Susanne Lindeløv, højskolelærer på Egå Ungdomshøjskole, hvor hun talte for højskolen som stedet for "social og personlig oplivning".³

"De unge vælger at tage på højskole, som aldrig før. De ønsker at udfolde deres kreative interesser, dyrke idræt og udvide forståelsen af det samfund de lever i, i håbet om at få mere styr på deres egen tilværelse igennem samværet med andre unge. Men de kan få mere med sig hjem: At styrke de unges selvværd er højskolens vigtigste opgave i dag."

Det var klare ord. Diskursen er sat. Tidens største udfordring eller problem er de unges svage selvværd. En løsning af det problem er højskolens hovedopgave.

Men er problemet ikke et andet, set fra højskolens side. Er det ikke derimod almen- dannelsens svage status? Er problemet ikke fraværet af et mere sammenhængende livs- syn, det fraværende "centralnervesystem", for at bruge et udtryk, som Frederik Chri- stensen har hentet hos Susanne Brøgger? Er højskolens udfordring ikke den omsiggri- bende pluralisme, værdirelativisme og lurende nihilisme og deres konsekvenser: et svagt engagement i fællesskabet, afpolitiseringen og flugten ind i en snæver instrumen- tel verden, hvor det drejer sig om at pleje sin egen navle med oplevelser eller karriere uden sans for den fælles kultur og historie, og uden samling om det almene og idebårne. Er udfordringen ikke for at tale i lovens ånd, at give en "folkelig oplysning", der peger ud over os selv og kan "oplyse om de folkelige fællesskaber, give tolkninger af tilværelsen og sætte lys på meningen med tilværelsen". Sådan ser det ikke ud for Susanne Lindeløv.

"Sidst jeg læste højskolelovens formålsformuleringer slog det mig, hvor meget jeg savne- de indholdet af ordet "oplivning". Ikke fordi det nødvendigvis behøver at stå i loven! Men det står i min egen indre formålsparagraf. Og jeg synes at det er det ord, der ligger bag de fleste formålsformuleringer i vores brochure." Oplivning er simpelthen det højskoleord, der bedst dækker ønsket om at give den enkelte og fællesskabet en oplevelse af livskvali- tet."

³ Susanne Lindeløv: "Selvværd i et ligeværdigt fællesskab", Højskolebladet nr. 31, 1994.

Desværre har Susanne Lindeløv nok ret. Det viser, hvor svagt den folkelige oplysning har det i dagens højskole. Efter en henvisning til Kristen Kolds udtryk "først opleve, så oplyse", så fremhæver hun selvværdet som bygger på to byggestene, selvtillid til egne evner og selvfølelse af egen værdi:

"vores selvværd indeholder disse to byggesten, hvor selvtillid handler om, hvad vi kan og gør, mens selvfølelsen handler om, hvad vi er" (...). Hvad der skulle savnes i elevernes selvværd har vi mulighed for at skabe grobund for på højskolen. Oftest er det selvfølelsen det kniber mest med. Og da hverken lærere eller elever er underlagt eksamenssystemets, erhvervslivets eller andre udefra kommende krav, er det ikke nødvendigvis at skulle vurdere elevernes kunnen. Resultatet skal ikke kunne måles og vejes.

I ordene "undervisningen er af almindennende karakter" ligger netop et ønske, et krav, en intention om, at det faglige indhold i sig selv ikke er det vigtigste. Det væsentligste er, at undervisningen kan berige hele elevens liv. Selvfølelsen er en uhåndgribelig størrelse, og det er svært præcis at beskrive, hvordan det er lykkedes at løfte den, når et højskolekursus er slut. Måske ses den klarest i lyset i elevernes øjne, i kropssproget, i evnen til at udtrykke og dele følelser, f.eks. glæder og sorger"

Målet med den almindennende undervisning er hermed fordrejet til at give eleverne mere livsmod og livsglæde. Det har nu aldrig været definitionen på almindennelse. Den drejer sig om, at give eleven eller mennesket en personligt præget livsopfattelse og med det særlige krav, at det er alment; dvs. at man kan se sine personlige værdier og egen lille historie i sammenhæng med bærende værdier i den fælles kultur og den store historie, man som individ er indfældet i. Om man får det privat bedre med den indsigt, om ens livsmod og livsglæde øges heraf eller ej, er ikke det centrale. Det vil den nok typisk gøre, fordi man netop i overskridelsen af ens egen navle vil opleve en større virkelighedsfylde.

Det folkeligt oplysende sigte er forsvundet ud af denne skoleopfattelse, som desværre nok ikke var og er så enestående efter, at skoleformen i over en 20årig periode havde været brugt som varmestue for udstødte unge uden udsigt til arbejde eller uddannelse.

14.5 Personlige kvalifikationer og videnssamfundet

En helt moderne tendens, der også fremhæver de "personlige kvalifikationer", knytter derimod an til videnssamfundets nye kompetencekrav. Den ønsker at give de supplerende personlige kvalifikationer, som ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser ikke rigtig magter. Højskolens opgave er her at skabe "stærke kulturelle personligheder" gerne med "iværksætterånd", som det fx fremgår af det Radikale Venstres oplæg fra 1997 til "Højskoler i forandring – det 21. århundredes folkehøjskoler".

Som sådan er fremhævelsen af højskolens evne til at styrke personlige kvalifikationer, såsom samarbejdsevner ikke ny. Den var allerede til stede i *Betænkningen fra 1960*, der skulle danne grundlag for en lovrevision, der alligevel ikke kom. Men nu var tiden moden. Efter mange år som prygelknabe kunne erhvervslivet med ny selvfølelse i kølvandet på den borgerlige regeringsperiode fremhæve sine egne værdier. Det nye erhvervsliv ønskede medarbejdere med stærke "personlige kvalifikationer". Det vidensbaserede erhvervsliv vandt så at sige hegemoni om de nye mellemlag, som også var blevet møre under lang tids krise og trusler om arbejdsløshed.

Det skal ikke beklages, at erhvervslivet er blevet mere bevidste om de personlige kvalifikationers betydning, og at den efterspørger bredere kompetencer end de snævert faglige. Men det skal beklages, hvis den almindelse, som højskolen traditionelt har haft til opgave at styrke, lige så stille glider ud af sigtet. For folkelig oplysning i betydningen almindelse er noget andet og mere end at styrke de "personlige kvalifikationer", såsom samarbejdsevner, kreativitet, selvstændighed, omstillingsevne m.v.

For almindelse drejer sig om mennesker med et personligt solidt værdigrundlag og et helhedspræget livssyn, om myndige mennesker, der kan bære det statsborgerlige ansvar at være folkestyrets egentlige suveræn. Det almindede menneske vil ikke nødvendigvis blot sige, at det vigtigste er at lære nyt, at kunne omstille sig og at kunne samarbejde. Pågældende vil ikke nødvendigvis samarbejde med hvem som helst om hvad som helst, eller omstille sig blot for omstillingens eller konkurrencens skyld. Pågældende vil ikke nødvendigvis sige ja til alt, som den nye gud, - "udviklingen" eller den globale konkurrenceevne - kræver, men kan udmærket tænkes at gå på tværs og kræve sin ret til som borger at være med til at meningssætte hvilken udvikling og hvilken omstilling, og stille spørgsmålstejn ved den instrumentelle fornufts stadig udbredelse på bekostning af livsverdenens kommunikative fornuft. Måske endda begynde at kritisere samfundets og kulturens stigende endimensionale karakter, og komme med politiske krav om, at udviklingen må ændres.

For mig at se kommer den største og farligste fristelse for dagens højskole fra denne nye diskurs, der ser højskolens kerneydelse som værende udvikling af nyttige "personlige kvalifikationer" for et konkurrencedygtigt erhvervsliv. Hermed forfalder den "folkelige oplysning" til "personlig oplysning" og det almindende sigte erstattes af en færdighedsorienteret kompetencegivning med et instrumentelt præg. I så fald er fanden løs. Reduktionismen har vundet indpas for at give højskolen en ny legitimering med erhvervsmæssig nytte, og ydre fremmede mål fra det formelle uddannelsessystems formålstænkning har plantet sig midt i højskolen.

15. Højskolens særegenhed

Peter Olesen, journalist og forfatter har givet en klar bestemmelse af højskolens egenart:

”Jeg har kun gæstet en række danske højskoler, har aldrig været på et egentligt højskoleophold, men alligevel bilder jeg mig ind, at jeg fornemmer både ånden bag og den dybere mening med dem (...). Om end jeg er en strejfer, er jeg vel – i min egen opfattelse – en, der nærer dyb respekt for højskolen som institution, som ide og som levende, åndelig og almentdannende særscole i Danmark. I virkeligheden en helt sjælden form for dannelsesskole – set på verdensplan.”¹

Peter Olesen bestemmer her højskolen som ”en åndelig og almentdannende særscole – en helt sjælden form for dannelsesskole”. Den særegenhed må fastholdes, når vi søger at bestemme højskolens eksistensberettigelse og legitimering i forhold til det øvrige uddannelsessystem. Vor undervisningsminister Margrethe Vestager var inde på samme tankegang i hendes indlæg på konferencen om ”Højskolen som brobygger” på Ry Højskole den 11. juni 1999. Som højskolebladets redaktør Niels Højlund fremhævede i reportagen fra konferencen, så

”var det politiske budskab i Margrethe Vestagers tale dog utvetydigt, at højskolen kun har eksistensberettigelse netop ved at være højskole. Vil højskolen være sig selv og tage sig selv alvorligt, vil den være en kontroversiel og debatskabende skoleform, som tør stå ved forpligtende holdninger og synspunkter, og vil den gøre de værdier og det menneskesyn, den enkelte skole står for tydeligt for omverdenen i et alment tilgængeligt sprog, så er højskolen vigtig i et samfund, der er truet af markedskræfternes individualiserende og privatiserende virkning. Som blot en forlængelse af disse kræfter kan den være ligegyldig og er i hvert fald ikke nogen offentlig støtte værd.”²

Fremhævelsen af højskolens særegenhed var en selvfølgelighed i tidligere tider. I opslagsværket *Danmarks Kultur ved Aar 1940* lyder det:

”Højskolen er en fri skole; der stilles ikke fra statens side noget krav om et bestemt livssyn, der skal bære undervisningen (...). Til trods for at højskolerne modtager endog meget betydelig offentlig støtte, er deres frihed til selv at vælge livsgrundlaget for deres virksomhed så fastslået og sikret, som var dette fastsat i en grundlovsparagraf. Højskolen vil såres i sin livsnerve, om dette forhold lod sig ændre.”³

Dengang var der ikke indre tvivl om identiteten eller problemer med legitimiteten udadtil. Bemærk at ”livssyn” og ”livsgrundlag” er hovedordene for højskolens virksomhed.

15.1 Kerneydelse

Højskolens eksistensberettigelse ligger i dens enestående mulighed for og evne til at tilbyde en moderne almendannelse. Det hænger sammen med:

¹ Peter Olesen. ”Mig og højskolen”, Højskolebladet nr. 18, 1997.

² Niels Højlund: ””Og ret forstå, hvad tiden vil – men ikke tro dens løgne”, Højskolebladet nr. 20, 1999.

³ *Danmarks Kultur ved Aar 1940*, bind 6, udgivet af Det danske Forlag, 1942. Fra afsnit om højskolerne.

- At højskolen er en fri skole. Den er en folkelig skole i det civile samfund og ikke en statslig skole. Derfor har den en anderledes frihed til at formidle livssyn og helhedsprægede holdninger, som den statslige skole, der skal optræde neutralt og uden holdningsmæssig formynderi, ikke har.
- At højskolen som eksamensfri kostskole kan tilbyde den ægte almendannelse. Fordi den enkeltes tilegnelse af et centralperspektiv og et helhedssyn kan ske i personlig form i frihed fra ydre tvang og eksamensrettede bekendtgørelser. I højskolens dannelsesmiljø er den kommunikative fornuft bærende og ikke underlagt instrumentelle nyttehensyn eller formelle eksamenskrav.
- At højskolen har en særstilling til at udvikle det almindennede menneskes harmoniske personlighed, hvor intellekt, følelser og vilje er i samklang, og et personligt helhedspræget livssyn og en holdningspræget karakter skaber bedre balance mellem de fornuftsmæssige, etiske og æstetiske potentialer - gennem en fri vifte af intellektuelle, musiske, kreative og kropslige tilbud, der understøtter den frie personlige tilegnelse af almindannelsens komponenter. Uden almindendelse, intet myndigt og karakterfast individ, og ingen naturlig dømmekraft, der forudsætter evnen til at tage både den instrumentelle, den kommunikative og æstetiske fornuft til råds.
- At højskolen derfor har en særstilling i at understøtte og udvikle vor styreforms grundlag, folkesuverænitættanken, hvor folket tildeles myndigheden til at sætte mål og værdier for statens styre. Højskolens oplysning befinder sig hermed på folkestyrets strategisk målsættende niveau. Den kan som ingen anden skoleform bidrage til at bygge bro mellem markedets og bureaukratiets instrumentelle fornuft og det civile samfunds kommunikative fornuft, bygge bro mellem system og livsverden, og hermed bidrage til en berigelse både af den enkeltes liv og det samfundsmæssige og kulturelle liv, og en kvalificering af den ide- og værdibårne politiske samtale.
- At den opgave kan det statslige uddannelsessystem ikke have, for der kan ikke laves bekendtgørelser og kanons om det sandt almene og de rette livssyn fra statens side. For hermed vil staten undergrave folkestyrets ide og udvikle sig i totalitær retning. Desuden skaber statsskolernes instrumentelt nytteprægede, eksamensrettede og pensa opdelte læringsmiljø ikke rum for en personlig og frit udfoldet dannelsesproces for den enkelte elev. Det formelle uddannelsessystem kan ikke skabe forløb, hvor de unges identitetsarbejde og personlighedsformning går hånd i hånd med det almindennende sigte.

15.2 Legitimering

Højskolen er en særegen dansk dannelsesskole – set på verdensplan. Den har om nogen bidraget til, at Danmark er de levendes land – og det burde i sig selv være rigelig legitimering og grundlag for støtte og begunstigelse fra folkestyrets side. Men det kan præciseres ved at skelne mellem kerneydelse og periferiydelser.

Højskolens legitimering bunder ikke i at den kan tilbyde faglige erhvervsrettede kvalifikationer. Det kan man langt bedre tilbyde indenfor det formelle system. Men som periferiydelse kan den også give det, og især kan den give ny lærelyst og styrket motivation.

Dens legitimering bunder heller ikke i, at den kan tilbyde "oplivning" af livstrætte mennesker. Det kan terapeuter, psykologer, præster og familie og venner gøre lige så godt, hvis ikke bedre klare. Men den "oplivende" side kan indgå som en vigtig periferi-ydelse. Heller ikke i, at den kan tilbyde "personlige kvalifikationer", som især det nye vidensbaserede erhvervsliv har behov for. Det kan højskolen også give som sekundærydelse, især når den udfoldes i forbindelse med det almendannende, og det må betragtes som et stort aktiv.

Nej, højskolens afgørende legitimering bunder i dens kerneydelse eller primære ydelse, at den giver "folkelig oplysning", eller mere præcist sagt moderne almendannelse, hvor det almene henviser til det folkelige og dannelse til oplysning. Men til forskel fra "folkelig oplysning" er forbindelsen mellem den personlige odysse og det almene sigte klarere udtrykt med "almendannelse". Almendannelse rummer betydningsmæssigt højskolens traditionelle kerneudtryk "livsoplysning og folkelig oplysning og statsborgerlig dannelse", og giver dem en bedre indre sammenhæng og gør dem mere forståelige i en dialog med det omgivende samfund og det øvrige uddannelsessystem. Denne ægte almendannelse, hvor det personlige og almene forbindes i den frie personlige tilegnelse, er en enestående ydelse, som det øvrige uddannelsessystem ikke i samme grad har eller vil kunne få mulighed for at tilbyde.

Betegnelsen af højskolen som værende "unyttig" kontra det formelle uddannelsessystem som værende "nyttig" er udtryk for en falsk modsætning. Højskolen er yderst nyttig. Dens nytte er blot ikke så synlig for hverdagsbevidstheden, fordi den befinder sig på det strategiske niveau, både med hensyn til det enkelte menneskes liv og samfundslivet. I den nyeste virksomhedsteori ved man, at det afgørende led i virksomhedens arbejde er den strategiske planlægning, at man har en ide og kan udstikke en mission og hovedmål for sit virke. Derefter kommer sikringen af de nødvendige midler eller færdigheder i instrumentel forstand på de taktiske og operationelle niveauer.

Dette samme gælder endnu mere for den enkeltes liv og for folkestyret. Her er det afgørende, at vi har ord for vort eget og samfundets værdigrundlag, og at vi giver os tid og rum til både en indre og en offentlig dialog om mål og mening. Det grundlagsmæssige eller det "idepolitiske" udgør det afgørende niveau i et godt liv og et sundt folkestyre. Eller rettere det burde udgøre det. Det er det niveau, hvor vi afklarer de væsentlige spørgsmål om vort eget liv, og det er det niveau, hvorfra der fastlægges principprogrammer og foreningsformål og virksomhedsidéer. Vor tids problem er netop, at dette bagvedliggende målsætningsniveau/strategiske niveau tømmes for indhold, eller rettere det plejes ikke. Det er i det tomrum, at højskolen har til opgave at gå ind både for den enkeltes og fællesskabets skyld.

I en tale til den danske folkehøjskoles 150 års jubilæumsfest på Rødding højskole i 1994 sagde forfatteren Tage Skou-Hansen: *"Højskolen gjorde almuen til et folk. Det kan vist kun gøres en gang, selv om man gerne så det gentaget"*. Det lød rammende, men ramte alligevel ved siden af. For et folk skabes ikke bare én gang historisk, og så kan de kommende generationer leve højt på det. Vi er ikke født som statsborgere, det skal vi dannes til. Vi kommer ikke til verden med et personligt båret livssyn og en helhedspræget karakter, det er noget vi til stadighed skal arbejde hen imod i en aldrig afsluttet proces. Vi har ikke nogen medfødt almendannelse, den må vi udbygge livet igennem. Vi bli-

ver ikke skabt som kompetente mennesker og borgere, det kan vi i heldigste fald ved egen og andres hjælp danne os til at blive.

Enhver ny generation må ved egne kræfter løfte sig fra almuestatus til folk på en ny tids betingelser. Og vi fristes fra mange sider til at falde tilbage i almuens eller snarere privatborgerens bevidsthed: *Tag de andre, bare I ikke tager mig, min kone og den lille Hassan med de skæve ben*. Vi henfalder nemt til, at det bærende i vort liv bliver underholdning og ikke holdninger, at kulturel rigdom erstattes af oplevelsessyge, at moralske vurderinger smelter sammen til det simple og gemene spørgsmål, om det kan betale sig. Vi indfanges i dagligdagen af den teknisk instrumentelle livsopfattelse, for den er mest bekvem og nemmest at møde hverdagen med. Vi er på stadig flugt fra vores frihed og vores eksistentielle ansvar. Almendannelse og folkelighed modarbejdes af stærke kræfter i vort samfund. Desto større grund er der til at pleje de institutioner, som giver rum for at holde os i ørerne og det folkelige forfald i skak. Højskolen må tro på, at dens kerneydelse er værdifuld og har en mission. Hvis ikke engang højskolens egne folk kan tro på det, hvem skal så kunne. Højskolen skal ikke konkurrere med det formelle uddannelsessystem på dets betingelser, men fremhæve værdien af dens egen opgave. Ikke for at underkende betydningen af systemets opgaver, men for at angive at disse ikke kan stå alene.

"Folkehøjskolerne skal udfylde et uddannelsespolitisk tomrum". Det var det glædelige budskab fra Aage Frandsen, uddannelsespolitisk ordfører for SF. Han fremhævede, at de sidste årtiers effektivisering af de formelle grunduddannelser, især indenfor de videregående uddannelser har presset det almendannende ud af disse uddannelser.

"Der er for mig ingen tvivl om, at meget godt er forsvundet fra mange uddannelser i effektiviseringens hellige navn. Indtil 1971 skulle alle universitetsstuderende bestå det såkaldte filosofikum ud fra en betragtning om, at alle akademikere skulle have et vist fælles grundlag (...). Når der samtidig er sket en effektivisering bl.a. gennem en afkorting af universitetsuddannelserne, er der ikke i samme omfang plads til det almene, til det dannende, det filosofiske m.v. Uddannelserne er blevet mere direkte erhvervsrettede, og effektiviseringen har endda betydet, at de mange studerende med rette taler om, at de går i skole, og at de læser lektier. Det er næsten glemt, at de er studerende, og at der skal være tid til fordybelse.

Jeg har intet ønske om en genoplivning af det daværende filosofikum, ligesom jeg heller ikke tror meget på en forlængelse af uddannelserne, så de bliver bredere og mere almene. Til gengæld tror jeg, at vore folkehøjskoler her kan komme til at udfylde et tomrum. Folkehøjskolerne kan give de unge noget af det, der lå i det daværende filosofikum, og som dengang var forbeholdt universitetsstuderende. Folkehøjskolerne kan kompensere for, at mange uddannelser i effektiviseringens navn har afskaffet noget af det almene, det dannende m.v. Folkehøjskolerne kan også give et tilbud om et fællesskab takket være kostskoleformen i en tid, hvor ellers det individualistiske er i højsædet."

For Aage Frandsen er der et samfundsmæssigt behov og personligt behov for at få udfyldt det tomrum, som de øvrige uddannelsesstilbud ikke udfylder. Men det kræver mere lige økonomiske forhold.

"Bl.a. på grund af manglerne ved de eksisterende uddannelser, bør et ophold på en folkehøjskole gøres så attraktive, at alle unge får lyst til at lade et højskoleophold indgå i deres uddannelsesforløb – enten før, under eller efter, at de tager deres erhvervsuddannelse (...).

Det forudsætter, at nettoudgiften for dem, der selv finansierer deres ophold, bliver reduceret. Det kan f.eks. ske ved, at man kunne få ekstra "SU-klip" til et højskoleophold."

15.3 Det nye lovforslag og foreningens udfordringer

I højskoleudvalgets rapport fra 1. maj 1999 og forslaget til ny højskolelov fra 16. december 1999 er de to væsentligste punkter, at det almene sigte skal styrkes, og at skolerne skal fremlægge deres værdigrundlag og gennemføre årlige evalueringer af deres virksomhed.

Disse ændringer må hilses velkommen. Det styrkede almene sigte kan betyde, at kerneydelsen - den "folkelige oplysning" eller med et andet udtryk det "almendannende" sigte - får mere vægt i den fremtidige højskole. Særegenheden overfor det øvrige uddannelsessystem kan blive tydeligere, og det må komme til at præge højskolernes selvforståelse indadtil og deres profilering udadtil. Højskolens eksistensberettigelse kan blive mere klar.

Kravet om fremlæggelse af værdigrundlag og evalueringer vil tydeliggøre højskolernes idebårne karakter: at de står for livssyn og holdninger, at de har noget på hjerte. Hermed vil højskolernes indholdsmæssige karakter få en mere fremtrædende plads. Det bliver tydeligere, at der er store forskelle på de livssyn eller de perspektiver på det almene, som de enkelte skoler står for. Den indbyrdes konkurrence om elevernes gunst vil hermed drejes fra ensidige appeller om smarte fagtilbud til forskelle i skolernes almene tilgangsvinkel. Eleverne vil ikke kun vælge efter fagtilbud, men også efter de samfunds-, menneske- og natursyn, som de enkelte skoler står for. Det vil igen befordre, at skolerne begynder at tage livtag om disse holdningsprægede emner, også med hinanden. Den levende grundlagsdebat kan igen få mere rum i højskolekredsen.

Nogen kan mene, at kravet om redegørelser for værdigrundlag og årlige evalueringer, betyder et statsligt overgreb på skolernes frihed. Det kan jeg ikke se. Staten vil ikke blande sig i skolernes indholdsmæssige syner og særlige tolkninger af det almene sigte, men blot sikre at der er syner og alment sigte til stede. Den indholdsmæssige frihed antastes ikke, men kun friheden til at være indholds- og holdningsløs. En løstagtighed, som den frie markeds konkurrence til stadighed fremelsker, og som staten nu ønsker at sætte begrænsninger for. Den statslige kontrol må ses som et værn mod, at de rå markeds kræfter tømmer skolerne for deres ånd og sigte. For uden denne kontrol og sikring af fælles spilleregler kan de enkelte skoler have svært ved at gå mod strømmen.

Men forudsætningen for, at staten kan føre et sådant tilsyn og skabe den justits i højskole-verdenen, som højskolernes forening ikke selv har kunnet sikre, må være, at ministeriets folk udvikler konkrete retningslinjer. Der må fastlægges "håndtag", så ministeriet får en reel mulighed for at kontrollere, at mindst halvdelen af undervisningen har et alment sigte, og at mindst halvdelen af tiden bruges på en undervisning, der ikke er snævert færdighedsrettet. Ministeriets tilsyn vil garanteret komme ud i gråzoner og møde hård modstand fra de berørte skoler. Ministeriet kan stå som skurken og højskoleforeningens modstander. Det vil være en trist udvikling. Derfor burde både ministeriet og folkehøjskolernes forening se en fælles interesse i at få dannet et fælles forum, hvor man drøfter og fastlægger retningslinjer for "kvalitetssikringen" af det almene sigte og rammerne for de årlige evalueringer. Ministeriets folk er selvsagt forpligtet af lovens ånd og

sigte, men derfor kan Foreningens rådgivning og aktive medspil godt få en pæn indflydelse på indholdet og linjen i det ministerielle tilsyn.

I den sammenhæng kan Foreningens forsøgs- og udviklingsarbejde have et særligt ansvar. Der vil for det første blive behov for forsøgsarbejde med at indfri den kommende lovs krav om at styrke det almene sigte: Hvordan kan det almene udfoldes i de særlige fag, så 50 %-kravet indfries. Der vil for det andet blive behov for at udvikle evalueringsformer, der mere klart kan vurdere, hvorvidt det almene sigte er indfriet. Denne evaluering indebærer nye og ukendte kvalitetssikringsmetoder. For der er tale om en kvalitet, som ingen hidtil har fundet målemetoder i forhold til. Ikke fordi det i princippet skulle være umuligt, men fordi ingen har fundet grund til at forsøge det.

Evnen til at "kvalitetsmåle" og "kvalitetsudvikle" højskolens særegne kerneydelse, som er dens evne til at fremelske moderne almendannelse, bliver alfa og omega. Det er den, der kan tydeliggøre højskolens unikke karakter overfor omverdenen, og det er den evne, som fremtidens legitimering i høj grad må bygge på, både overfor eleverne, vejledernetværket og den bredere offentlighed. Hvis man kan dokumentere, at åndens bedrifter trives på højskolerne, så er der grund til optimisme. Det kan meget vel blive den dokumentation, der kan åbne for mere retfærdige økonomiske tilskudsbetingelser, ikke mindst at de unge får mulighed for at modtage SU til et højskoleophold. En ret, som de har til alle de andre ungdomsuddannelser og videregående uddannelser. Hvorfor skulle højskolens tilbud ikke have samme bevågenhed fra det offentlige side. Hvis der åbnes op for SU til højskoleeleverne, vil højskolens elevkrise være en saga blot.

Folkehøjskolernes forening og ikke mindst dens forsøgs- og udviklingsarbejde burde sætte hovedkræfterne ind på at tydeliggøre højskolernes særegne kerneydelse, både overfor de kommende elever og offentligheden. Forsøg i randområder og forsøg på at trænge ind i fremmede rum kan der være gode grunde til, men det først fornødne må dog være at styrke skoleformens eget traditionsrige rum. Det er her, højskolens eksistensberettigelse og langsigtede overlevelsesmulighed ligger. Det er den opgave, som foreningens kræfter bør samles om.

Bilag: Evalueringer af højskolens ydelser

1. Elevernes vurderinger

1.1 Tæt på andre mennesker

I 1991 udarbejdede Anne-Grete Hav Hermansen rapporten "Tæt på andre mennesker" for FFD.¹ Formålet med undersøgelsen var at belyse, hvorfor folk tager på højskole, og hvad de får ud af det.

Undersøgelsen bestod både af en kvantitativ spørgeskema-undersøgelse og en kvalitativ interview-undersøgelse. Spørgeskemaerne blev delt ud til elever på kurser af mindst 4 måneders varighed på 13 forskellige højskoler, hvoraf hovedparten var typiske almene "grundtvigske" højskoler. Der blev uddelt 763 skemaer og 575 blev returneret. Desuden blev der i alt foretaget 135 interviews, ca. 10 på hver skole.

Motivation for at vælge højskolen

Elevernes motiver for at tage på højskole blev undersøgt via et spørgeskema bestående af et spørgebatteri med over 35 muligheder, som eleverne kunne sætte et ubegrænset antal krydser ved. Hermed fremgik en rangordning af motiverne til at tage på højskole. Svarene er her ordnet efter højeste score.

70%	at møde andre mennesker, end dem jeg kender
63%	at få nye indtryk og ny inspiration i mit liv
62%	at komme i gang med/prøve noget nyt
57%	at få nye udfordringer/afprøve nye sider i mig selv
54%	at udvikle mine kreative sider
50%	at lære noget fagligt/blive dygtigere til noget
49%	for at finde ud af fremtiden/tænke over livet
47%	for at komme væk fra de vante omgivelser/miljø
43%	for at få fag jeg ikke har mødt i den alm. skole
39%	for at udveksle ideer og diskutere med andre
36%	for at lære noget uden karakter og eksamen
32%	for at få point til min uddannelse
24%	for at få en pause i mit liv/tage fri fra hverdagen
18%	for at udvikle analytiske og samfundskritiske evner
16%	det var en gammel drøm
12%	for at forberede studier

Ud over disse 16 højest vægtede svar omfattede de resterende mindre vægtede svar andre mere perifere og ofte negativt ladede motiver, såsom at eleverne ikke havde noget sted at bo, de manglede faste rammer, de var ensomme eller plaget af tomhed, søgte væk fra skilsmisse og kærestesorg, eller ønskede blot at komme hjemmefra m.v.

¹ Anne-Grete Hav Hermansen: Tæt på andre mennesker, om eleverne på de danske folkehøjskoler. FFD 1991.

Blandt hovedsvarene var det vigtigste motiv ønsket om "at møde andre mennesker", men der var også en rimelig motivation for at modtage "folkelig oplysning / almindelse", såsom "få nye indtryk og ny inspiration i mit liv", "at komme i gang med noget nyt", "at finde ud af fremtiden/tænke over livet", "at udveksle ideer og diskutere med andre", og i øvrigt var der stor motivation for at lære noget fagligt/blive dygtigere til noget. Eleverne var således rede til at indgå i et læringsmiljø, hvor det "almene sigte" kunne have gjort en forskel for eleverne. Men det skete sigende nok ikke.

Udbytte af højskoleopholdet

Undersøgelsen af elevernes udbytte bestod også af et spørgebatteri på over 35 mulige grunde, hvor eleverne kunne sætte et ubegrænset antal krydser. Spørgsmålet lød i sin enkelthed: Hvad har du fået ud af dit højskoleophold, sæt kryds ved følgende spørgsmål, hvis du har fået udbytte. Hermed fremgik en rangordning af det udbytte, som eleverne vurderede, at de fik ud af opholdet. Svarene er her ordnet efter højeste score.

69%	mødt helt andre mennesker
68%	større faglige færdigheder
67%	fået venner
60%	ny inspiration
55%	større faglig viden
54%	har afprøvet nye sider af mig selv
49%	indsigt i helt nye områder
47%	kommet tæt på andre mennesker, jeg normalt ville undgå
46%	har nydt friheden til at dyrke mine interesser
42%	nye interesser
41%	fået større tolerance
39%	lært mig selv bedre at kende
38%	lært andre at kende bag facaden
38%	fået mere selvtillid
37%	blevet mere åben
37%	har fået mod på fremtiden/på at gå videre
35%	fået større social indsigt og udvidet horisont
32%	blevet mere selvstændig og ansvarlig
32%	er blevet mere klar på, hvad jeg vil med mit liv
31%	lært at fungere og samarbejde med andre mennesker
30%	bedre til at sætte grænser
27%	aktiv rekreation/pusterum og genopladning
27%	nyt livssyn
27%	er blevet bedre til at sige min mening
26%	fået mere fysisk kontakt med andre
25%	lært at være i nuet
25%	lært at det kan være sjovt at gå i skole/lære
20%	fået en kæreste
20%	lært at holde af at være alene
13%	andet

Gennemgående fandt eleverne efter opholdet, at det havde været en positiv oplevelse. Det er jo glædeligt nok. Men det vigtigste udbytte ifølge eleverne var klart det sociale møde med de andre elever, hvorimod et udbytte der omhandler højskolelovens hovedsigte, "folkelig oplysning" med et almindennende sigte står meget svagt. Det fremgår, når svarene sorteres efter underkategorier, som

- S - socialt udbytte: samvær, kammerater m.v.
- F - fagligt udbytte/faglige kvalifikationer
- P - personlig udvikling/personlige kvalifikationer
- A - almindennende udbytte/udbytte med alment sigte
- U - diverse udenfor kategori

1. Rare sociale oplevelser

S 69% mødt helt andre mennesker

S 67% fået venner

Gennemsnit 68%

2. Styrkede faglige kvalifikationer

F 68% større faglige færdigheder

F 55% større faglig viden

Gennemsnit 61%

3. Styrkede personlige kvalifikationer

P 47% kommet tæt på andre mennesker, jeg normalt ville undgå

P 41% fået større tolerance

P 38% lært andre at kende bag facaden

P 38% fået mere selvtillid

P 37% blevet mere åben

P 37% har fået mod på fremtiden/på at gå videre

P 32% blevet mere selvstændig og ansvarlig

P 31% lært at fungere og samarbejde med andre mennesker

P 30% bedre til at sætte grænser

P 27% er blevet bedre til at sige min mening

P 25% lært at det kan være sjovt at gå i skole/lære

Gennemsnit 35%

4. Styrkede almindennede kvalifikationer/lovens hovedsigte

A 35% fået større social indsigt og udvidet horisont

A 32% er blevet mere klar på, hvad jeg vil med mit liv

A 27% nyt livssyn

Gennemsnit 31%

5. Diverse udbytte udenfor kategori

U 60% ny inspiration

U 54% har afprøvet nye sider af mig selv

U 49% indsigt i helt nye områder

U 46% har nydt friheden til at dyrke mine interesser

U 42% nye interesser

U 39% lært mig selv bedre at kende

U 27%	aktiv rekreation/pusterum og genopladning
U 26%	fået mere fysisk kontakt med andre
U 25%	lært at være i nuet
U 20%	fået en kæreste
U 20%	lært at holde af at være alene
U 13%	andet

Nu kan den metodiske holdbarhed af denne kategorisering diskuteres. For spørgebatte-riet er ikke opbygget efter at finde tendenser indenfor disse underkategorier af udbytte, og denne forsøgsvise opdeling kan rumme mange tvivlsspørgsmål. Men alligevel er ten-densen klar nok.

- under 1/3 mener, at de har fået styrkede kompetencer indenfor det almene område,
- lidt over 1/3 mener, at de har fået styrket deres personlige kvalifikationer,
- lidt under 2/3 mener, at de har fået styrket deres faglige kvalifikationer,
- mens over 2/3 mener, at de har fået et socialt udbytte: mødt nye mennesker/fået nye venner.

Vurdering af udbytte ud fra lovens formål

Undersøgelsen viser uden enhver tvivl, at eleverne har haft en god oplevelse, at de er til-fredse med opholdet og kan anbefale det til andre. Men samtidig viser undersøgelsen, at højskolelovens ånd og sigte ikke præger elevernes udbytte, og det burde give anledning til megen bekymring i højskolekredse. Men sådan blev undersøgelsen ikke modtaget. Tværtimod. Ditte Krøgholts anmeldelse i højskolebladet er sikkert meget typisk for mod-tagelsen.

"Det er opmuntrende at læse denne lille rapport om højskolelivet. Først og fremmest fordi så mange giver udtryk for, at de har fået nyt livsmod (..), og hvad er så det bedste ved høj-skolen? (ifølge eleverne, HJV). Det er helt klart kammeratskabet, venskaberne (..). Det er fagtilbuddene, der trækker, når elever vælger højskole, for den ene halvdel de mange for-skellige fag og for den anden de specielle fag. Og de finder selv, at de har stort fagligt ud-bytte (..). Men selvom fagene er det, eleverne vælger højskole efter, er det ikke det, de hæfter sig ved, når de til slut skal bedømme deres udbytte af højskolen. Her er det sam-været, vennerne og det at have fået større selvtillid".²

Ditte Krøgholt ser rapporten som en dokumentation for, at det går godt med højskolen. Men for mig at se, viser elevernes evalueringer snarere, at højskolens ånd og sigte ikke sætter sig store spor. Det almene sigte, styrkelsen af det personlige livssyn, styrkede holdninger og en karakterdannelse præget af større helhedssyn er nærmest fraværende som udbytte. Måske har eleverne fået det udnytte, uden at de er bevidste om det. Men deres udtalte erindringer om undervisningen er, at de i bedste fald kan huske konkrete faglige færdigheder, som de blev bedre til. Men det almene har ikke spor i erindringen.

Nu sætter undersøgelsen heller ikke direkte fokus på det punkt. Det viser noget om, at det heller ikke har stor vægt for højskolerne eller højskoleforeningen, siden man ikke sigter mod at få det belyst. Det kan undre. For burde enhver højskole i dens evaluerings-praksis netop ikke sætte fokus på det spørgsmål: Har vi evnet at indfri lovens ånd og sig-

² Ditte Krøgholt: "Tæt på andre mennesker", Højskolebladet nr. 11, 1999.

te? Har vi bedrevet en folkelig oplysning og livsoplysning, der har sat sig spor af betydning hos eleverne? Har skolernes formål, det almene sigte haft vægt igennem forløbet, så det præger den forskel eller det udbytte, som opholdet skulle gøre for eleverne?

Man har ikke direkte spurgt efter det i denne undersøgelse, men dog fået indirekte svar, og de er nedslående. Desværre kan denne rapport snarere bruges fra politisk side eller fra det øvrige uddannelsessystems side til at hævde, at højskolerne ikke lever op til deres formål og særlige opgave i det samlede uddannelsesbillede. At eleverne har haft en rar tid, har oplevet kammeratskab, fået nye venner og mere selvtillid - det kan ikke være begrundelse nok til at sætte disse skoler på finansloven. Vi lukker for de offentlige tilskud, hvis der ikke snarest kommer ændringer. Det ville være den mest nærliggende konklusion.

1.2 Højskolen som brobygger

I Ry Højskoles forsøgsprojekt fra 1998-99 "Højskolen som brobygger" indgik der omfattende dokumentationsmateriale, både af studievejledernes holdninger til højskolen, et portræt af en ungdomsårgang 1999 samt en undersøgelse af elevernes udbytte af et højskoleophold.³ Den sidstnævnte undersøgelse blev ledet af stud.scient.soc. Katrine Binzer i foråret 1999, og den omfattede en postal undersøgelse blandt knap 300 elever, der havde gennemført et højskoleophold. Hovedspørgsmålet var, hvad de fik ud af opholdet?

Undersøgelsen byggede både på en spørgeramme og et par åbne spørgsmål, hvor eleverne med egne ord kunne beskrive deres erfaringer og udbytte. Spørgekemaerne blev udsendt primo 1999 til tidligere elever fra perioden 1994-96 på fem almene højskoler: Ry, Testrup, Vrå, Ryslinge og Krogerup Højskole. Der blev udsendt 500 spørgekemaer og knap 300 returnerede skemaerne. Til de forhenværende elever fra Ry, Testrup og Vrå benyttede man adresselister fra skolernes aktuelle elevforeningskartotek, fra Ryslinge og Krogerup benyttede man adresserne fra de almindelige elevlister.

Svarene må hermed siges at komme fra de mest aktive eller mest positive elever, dels fordi de kom fra tidligere elever, der fortsat var medlem af elevforeningerne på tre af højskolerne, og dels fordi det må antages, at det er de mest interesserede eller positive, der gider returnere spørgekemaerne.

Spørgerunder om udbyttet

En central del af spørgebatteriet omhandlede elevernes udbytte. Der indgik flere delundersøgelser, der tegnede klare tendenser. I en spørgerunde, kunne eleverne frit værdisætte seks former for muligt udbytte gående på skala fra 1 – 4, dvs. fra "meget" til "slet ikke". Svarprocenter indenfor største udbytte, dvs. værdi 1 fordelte sig således:

Opnået fælles liv med forskellige slags mennesker	48%
Opnået fest med andre på egen alder	42%
Faglig fordybelse i fag, der i forvejen havde interesse	38%
Opnået kendskab til nye fag	32%
Modenhed	26%
Opnået afklaring med studievalg	19%

³ Højskolen som brobygger, Ry Højskole maj 1999

Der tegnes her samme hovedmønster som fra Hermansens undersøgelse fra 1991. Det er det sociale samvær og festerne med de andre elever der topper, mens det faglige kommer på andenpladsen, og de mere personlige og delvis almindennende kvalifikationer "modenhed" og "afklaring af studievalg" ligger lavest.

I en anden spørgerunde skulle eleverne vurdere fire konkrete områder af udbytte. Vurderingsskalaen havde 4 niveauer: "meget, noget, lidt, intet". Den gennemsnitlige svarprocent for "meget" og "noget" fordelte sig således:

Udbytte	Meget	Noget	Gennemsnit
F) Styrket inden for et specifikt fagområde	30%	46%	38%
P) Mere tolerante overfor andre mennesker	28%	46%	37%
A) Rykket holdning til samfundsmæssige og kulturelle spørgsmål	18%	42%	30%
A) Bevidst om demokratiske spilleregler	11%	36%	24%

Her indgår den sociale dimension: samvær, venner, fester ikke i svarmulighederne. Men til gengæld giver de et rimeligt dækkende udtryk for det faglige, personlige og almindennende udbytte. Billedet er igen det samme som ved Hermansens undersøgelse. De faglige kvalifikationer ligger højest, herefter kommer de personlige kvalifikationer, mens de almindennende ligger noget lavere. Det er interessant at den stund, at vi taler om superligaen inden for de almene grundtvigske højskoler: Ry, Testrup, Vrå, Ryslinge og Krogerup. Selv de kan ikke siges at indfri lovens eller traditionens hovedsigte.

Det sidste spørgebatteri i delundersøgelsen bygger på det åbne spørgsmål: "Beskriv med dine egne ord det vigtigste, du fik ud af højskoleopholdet". Eleverne nævnte en række forhold, som efterfølgende blev rubriceret indenfor 22 svargrupper, og deres indbyrdes vægtning fremgår hermed. Svartyperne er ordnet først efter vægtning (gennemsnit), dernæst er de grupperet ud fra spørgsmål om faglige, personlige og almindennende kompetencer. Svarene er afrundet til hele procenter, og gennemsnittet er beregnet som lige deling af kvinders og mænds svar, trods der er flere kvinder end mænd.

Se tabel næste side.

Det vigtigste, du fik ud af højskoleopholdet – ordnet efter vægtning			
De 22 svarmuligheder er ordnet efter vægtning	Procenter		
	Snit	Mand	Kvinde
Bedre social bevidsthed/forståelse af mangfoldighed	31	28	34
Venner	30	27	34
Modenhed	29	27	31
Faglig styrkelse/fordybelse	25	27	24
Tolerance	18	21	14
Snuse til nye fag	15	13	18
Afklaring af fremtid	12	12	11
Samfundsbevidsthed	12	14	10
Bedre social omgang	12	11	14
Selvtillid	11	7	15
Pause fra arbejde/uddannelse	10	8	13
Inspiration/livsglæde (til alsidig aktivitet)	9	8	10
Kreativitet	8	8	7
Opladning/motivering	8	10	7
Kulturel bevidsthed	6	8	3
Lyst frem for pligt	5	4	6
Frihed	4	5	3
Forståelse af gruppeadfærd	4	6	2
Find dig selv	4	3	6
Bevidsthed om rødder	3	4	2
Højskolen som fast forankringspunkt	2	2	2
Kvote 2 point	1	1	1

Det vigtigste, du fik ud af højskoleopholdet – ordnet efter svarkategorier				
Kategori af udbytte	Type	Procenter		
		Snit	Mand	Kvinde
F	Faglig styrkelse/fordybelse	25	27	24
F	Snuse til nye fag	15	13	18
F	Afklaring af fremtid	12	12	11
Gennemsnit faglige kvalifikationer		17		
P	Modenhed	29	27	31
P	Tolerance	18	21	14
P	Bedre social omgang	12	11	14
P	Selvtillid	11	7	15
P	Inspiration/livsglæde (til alsidig aktivitet)	9	8	10
P	Kreativitet	8	8	7
P	Forståelse af gruppeadfærd	4	6	2
Gennemsnit personlige kvalifikationer		13		
A	Social bevidsthed/forståelse af mangfoldighed	31	28	34
A	Samfundsbevidsthed	12	14	10
A	Kulturel bevidsthed	6	8	3
A	Find dig selv	4	3	6
A	Bevidsthed om rødder	3	4	2
Gennemsnit almendannede kvalifikationer		11		

Vi ser igen det samme mønster for elevernes udbytte. Det er de faglige kvalifikationer, der topper; de personlige kvalifikationer er i mellemgruppen; og de almindelige er i bunden. Det kan skyldes, at det faktisk forholder sig sådan. Men det kan også skyldes, at svarpersonerne har en opfattelse af, at den faglige side af undervisningen er det centrale, og det bør de få udbytte af. De svarer så at sige rigtigt på det, de tror, er det rigtige svar.

Måske ville de personlige og almene komme højere op, hvis eleverne vidste, at det var dem, der var de vigtigste. Men det har de åbenbart ikke forstået, hverken via annonceringen eller under opholdet. Hvordan vi end vender og drejer det, så har højskolens hovedsigte det ikke for godt, det står lavest på listen.

Elevernes egne beskrivelser af udbyttet

I de åbne spørgsmål, kunne eleverne selv med egne ord prøve at beskrive deres udbytte. I disse individuelle svar kommer der således et bevidst formuleret billede. I rapporten fremhæves de "bedste svar" – set fra de rapportansvarliges side. Fx dette svar, som har status som det "bedste" i undersøgelsen.

"Jeg gennemløb en modenhedsproces, der mandede ud i en mere eksplicit afklaring af mig selv som person. En udvikling, hvor jeg fandt ud af, hvem jeg er og hvad jeg vil. Det, som har haft størst betydning for mig, er opnåelse af nogle kvalifikationer af en mere menneskelig karakter, som jeg synes er utrolig brugbare ude i det "virkelige liv". For eksempel blev jeg afklaret om, hvad min holdning til andre mennesker og til forskellige samfundsmæssige og medmenneskelige problemstillinger. Jeg er blevet mere tolerant og forstående og har fået et mere nuanceret billede af verdens og menneskets kompleksitet."

Det er et rimeligt svar, set ud fra højskolelovens hovedsigte. Her omtales både personlig dannelse og holdningsafklaring, men det er stadig meget personligt bundet. Der nævnes ikke noget om styrket indsigt i den fælles historiske kulturbaggrund, til den store historie, som elevens lille historie er en del af. Så helt godt er det ikke. Dannelsen synes ikke at have fået integreret det almene sigte, den har ikke udfoldet sig til almindelse. Tilsvarende tendens præger et andet "rigtigt" svar:

"Det vigtigste, jeg har fået ud af mit højskoleophold, er en identitet. En afklarethed angående hvilken person jeg er og ønsker at være/blive. Det har givet mig mulighed for at fordybe mig i mig selv og selvets muligheder og begrænsninger."

Her angives også en personlig modning og dannelse, men det almindelige sigte tyder ikke på at have haft betydning. Andre udsagn bekræfter formodningen om, at det er de personlige kvalifikationer, der er i fokus.

"Jeg fik prøvet nogle grænser af og fik til gengæld øje på egne virkemidler, holdninger og ressourcer. Jeg opnåede en erkendelse af mine faktiske evner, og det er noget, der på langt sigt har styrket min selvtillid og selv værdsfølelse"

Det er jo udmærket, men højskolelovens hovedsigte er ikke indfriet. Det er det heller ikke i et tilsvarende svar:

"Jeg har fundet min livsledsagerske. fantastiske venner (..), mig selv og troen på mig selv, troen på livet .. og at man bør forme livet efter sine egne ønsker .. ikke omvendt! .. Det er brugbart i alle sammenhænge".

Her angives et udbytte, som kan være brugbart i mange sammenhænge. Men det er svært at se, at det almene sigte har haft den store betydning. Eller endnu et svar på samme linie:

"Jeg har lært mig selv bedre at kende. Set nye sider af mig selv. Set, hvor "rig" en personjer egentlig er. Så opholdet har støttet selvfølelsen/selvtilliden – og det er for mig en vigtig evne og erfaring til mit senere studium og job"

Konklusionen på denne delundersøgelse i Ry-rapporten er således ret nedslående set i lyset af højskolelovens tilskudsbetingelser. Det almene hovedsigte har åbenbart ikke haft stor betydning for eleverne. Det tyder ikke på, at de har fået et udbytte, der lever op til lovens ånd og sigte om en almendannende folkeoplysning.

1.3 Andre evalueringer af elevernes udbytte

På baggrund af interviews med højskoleelever lavede en gruppe studerende fra pædagogik-studiet ved RUC en rapport "Tid til tanker – tanker til tiden" om de unges udbytte af et højskoleophold. I Højskolebladet ⁴ bragte rapportens forfattere et sammendrag af rapporten, der beskriver misforholdet mellem højskolens selvforståelse og elevernes faktiske udbytte af et højskoleophold.

"Overordnet sker der en stor personlig udvikling for eleverne i løbet af et højskoleophold, fordi de på alle måder bliver understøttet i deres personlige identitetsarbejde. De bliver gennem fællesskabet konfronteret med sig selv på en måde, der fører til nye erkendelser. Både individuelt og i forhold til de sociale normer, fællesskabet kræver. Eleverne forlader altså skolen med en større tro på sig selv og en større tolerance over for andre (...). Det er dog altid elevens egen identitetsudvikling, der er i centrum. Deri ligger der en fare for, at eleverne ikke tilegner sig de sociale normer og dermed ikke praktiserer dem efter opholdet. Højskolen opfylder i høj grad sine intentioner om at styrke elevens personlige udvikling. Men opfylder den også intentionen om dannelse af myndige og demokratiske borgere?"

For rapportens forfattere er svaret nej. Højskolerne prioriterer ikke i tilstrækkelig grad opgaven om at bidrage til "dannelse af myndige og demokratiske borgere". Og jeg vil tilføje heller ikke den bredere eller mere omfattende opgave, der består i at styrke elevernes almendannelse. De får ikke udviklet deres livssyn. Der er ikke tale om, at der sker en egentlig holdnings- og værdiafklaring. Den "folkelige oplysning" står svagt. For rapportens talsmænd er der snarere tale om, at højskolen virker

"som en behagelig pause på vejen gennem uddannelsessystemet. Derved bliver højskolen i højere grad meningsbevarende end meningstilskrivende. Den mangfoldighed af erfaringer, som skulle skabe meningsbrydninger og udvide elevernes horisont er ikke til stede i det omfang, højskolen tilsigter."

RUC-rapporten glimrer ved sin nøgternhed. Den stiller sig ikke tilfreds med, at eleverne er tilfredse, men spørger efter om udbyttet lever op til højskolens ideale selvforståelse.

⁴ Mads Fabricius Møller m.fl.: "Fremtidens 4. g.", Højskolebladet nr. 22, 1996.

Den vilje til selvkritik præger ikke referatet ⁵ i Højskolebladet af den rapport, som Gerlev Idrætshøjskole lavede i 1999. Rapporten viste, at de unge, der har været på højskole

”får større selvtillid, lyst til, at komme videre og solide erfaringer i at få et fællesskab til at fungere. Det viser en evaluering som Højskolen har gennemført med samtlige skolens elever. Alle elever har svaret på et spørgeskema og haft en samtale med deres faglærer, hvorefter udvalgte elever har deltaget i fokusgrupper om højskolen. Resultatet er samlet i en rapport, som viser at de tidligere højskoleelever mener at opholdet har udviklet dem personligt og hjulpet dem til at vælge uddannelse.”

Det er glædeligt, at eleverne får styrket deres ”personlige kvalifikationer” og hjulpet dem til at vælge uddannelse. Men igen, hvor er det almendannende formål og den ”folkelige oplysning” blevet af? Mødte eleverne ikke dette, eller er problemet blot, at højskolen ikke tænkte på at spørge efter det?

⁵ Referat på bagsiden af Højskolebladet nr. 11, 1999

2. Offentlighedens opfattelse

2.1 Trend analyse 1991

I 1991 fik Højskolernes Sekretariat lavet en analyse af befolkningens opfattelse af højskolerne. Analysen blev udarbejdet af Kommunikation Center og Viby Aps. ⁶ Rapporten baserede sig på ca. 1.800 interviews med et repræsentativt udsnit af befolkningen gennemført i oktober-november 1991.

Ét delspørgsmål var: "Hvad mener De, folk vil på en højskole?. Sæt tre krydser blandt de ni muligheder". ⁷ Svarenes vægtning var følgende:

Meningsfyldt samvær	60%
Finde meningen	51%
Prøve sig selv af	43%
More sig sammen	29%
Dyrke kroppen	26%
Kunst og håndværk	23%
Synge (Grundtvigs sange)	17%
Forbedre verden	13%
Ny verdensorden	7%

Befolkningens opfattelse lå således tæt på højskolens egen – ideale – selvforståelse. De mest vægtede svar: "meningsfyldt samvær", "finde meningen" kan tolkes som udtryk for det almene sigte. De næstfølgende svar: "prøve sig selv af" og "more sig sammen" angiver mere de "personlige kvalifikationer". Mens de lavest satte svar var konkrete faglige færdigheder såsom "dyrke kroppen" og "kunst og håndværk". Befolkningen som helhed tror således, at højskolens tilbud og dermed elevernes søgning hovedsageligt drejer sig om de almene og personlige sider og i mindre grad om de mere faglige. Befolkningen har således et andet mere ideelt billede af højskolens tilbud, end det billede, der tegnes af eleverne på de lange kurser.

Et andet delspørgsmål var: "Hvad mener De, en højskole er/står for i dag?" ⁸ Svarenes vægtning var følgende

Social personlighed	42%
Videreuddannelse	28%
Generelt/uplacerbar	25%
Personlig udvikling	18%
Menneskelighed	12%
Forskellighed	8%
Parkering	8%
Religiøs/filosofi	6%
Politisk	5%

⁶ Trend analyse, folkehøjskoler 1991, Viby Aps 1991

⁷ Op. cit., s. 17

⁸ Op. cit., s. 23

Befolkningen vurderer, at dagens højskole især står for det sociale. Den faglige videreuddannelse følger efter. Bemærk den store gruppe af uplacerbarhed. Personlige kvalifikationer såsom "personlig udvikling" og "menneskelighed" står i midten. Mens det direkte holdnings- og livssynsprægede "religiøs/filosofi" og "politisk" står lavest.

Her minder vurderingen om "tæt på andre mennesker". Det er den sociale dimension, der er bærende. Under kvalificering er det "faglige" (videreuddannelse) klart højest placeret, og de personlige kvalifikationer er i midten og nederst kommer de mere almindelige sider.

De to delsvare passer ikke helt sammen. En forklaring kan være, at i første spørgsmålsgruppe finder man befolkningens ideale forståelse, hvad en højskole kan være, hvad folk kan søge der. I anden spørgsmålsgruppe gives den mere realistiske vurdering af, hvad dagens højskoler faktisk står for.

2.2 Holdninger til højskoler i Danmark 1997

En anden undersøgelse blev udarbejdet af Grindsted Public A/S. Formålet med undersøgelsen var at undersøge holdninger til højskoler i Danmark. Undersøgelsen blev gennemført ved telefoninterviews med et tilfældigt udvalg af den danske befolkning. Der blev kontaktet i alt 571 respondenter, hvoraf 402 indvilgede i at deltage, og 169 der ikke ønskede at deltage (30%). Der er tale om en tilfredsstillende frafaldsprocent for undersøgelser af denne type. Dataindsamlingen fandt sted i perioden den 7. til 12. maj 1997.

Rapportens hovedkonklusioner om befolkningens opfattelse af/holdning til højskolen angiver en stor enighed om, at et højskoleophold er en god måde at møde nye mennesker og meninger på, ligesom der er stor enighed om, at det er godt, at højskolerne selv kan bestemme hvad der undervises i.

Men befolkningen er delt i to lejre i synet på højskolernes udbud af korte kurser i golf og surfing. Godt halvdelen mener, at sådanne kurser kan være lige så gode som kurser i litteratur og filosofi. Det er især unge i aldersgruppen 18-39 år, der har den holdning, mens de ældre foretrækker de mere traditionelle kurser. Omkring 60% mener at "Tvind-sagen" har skadet højskolernes omdømme. Denne opfattelse er især udbredt blandt folk, der ikke selv har været på højskole. Godt 1/3 af befolkningen mener, at tiden er løbet fra skoler, hvor man ikke kan få karakter eller eksamen. Denne opfattelse er mest udbredt blandt den del af befolkningen, der ikke selv har været på et højskoleophold.

Knap ¼ af befolkningen har været på højskole, men kun 12% i aldersgruppen 18-29 år. Blandt de, der har været på højskole, vil næsten alle anbefale dette til andre. 42% af befolkningen har overvejet at tage på højskole. Mere end halvdelen af dem, der har været på mindst et højskoleophold, overvejer at prøve det igen, og knap halvdelen af de helt unge (18-29 år) overvejer et højskoleophold.

Kort sagt: Befolkningen har en rimelig dækkende opfattelse af, hvad højskolen tilbyder: "at møde mennesker og meninger", ligesom der er stor enighed om den frie undervisningsret og 2/3 støtter også den eksamensfrie skole. Halvdelen mener, at "golf-krigen" om sommerkurserne har skadet højskolernes omdømme, og 60 % mener, at Tvind-sagen har skadet højskolernes omdømme. Næsten alle der har været på højskole vil anbefale det til andre. Og knap halvdelen af de unge mellem 18-29 år overvejer at tage på højskole, mens tallet er lidt mindre for befolkningen som helhed.

Men det er tydeligt, at befolkningen ikke har nogen præcis fornemmelse af, at højskolens særegne tilbud er det almindelige. Men de ældre har dog en lidt bedre forståelse end de unge, der søgte højskolen. De ældre generationer har stadig en opfattelse af højskolen, der er præget af dens traditionelle ånd og sigte, mens de yngre generationer har et mere uklart billede.

Åbenbart er højskolens profilering af dens egentlige sigte blevet stadig mere uklar i den sidste generations tid. Det er højskolens indholdsmæssige tilbud og heraf følgende profilering der er blevet mere utydelig. Måske er det udviklingen af "personlig oplysning", som er slået igennem. De ældre generationer kan godt huske, at det var "folkelig oplysning" med et alment sigte, der kendetegnede højskolens opgave.

2.3 Undersøgelsernes morale

De to trendanalyser blev brugt af Højskolernes Sekretariat som udtryk for, at højskolerne var populære og et besøg værd. Men reelt viste den snarere noget om højskolens identitets- og profileringsproblemer. Det kan glæde, at befolkningen gennemgående ser positivt på højskolen, men det er ikke glædeligt, at højskolens kerneydelse er blevet så utydelig. Der må være noget galt med højskolernes fælles profilering, når omverdenen kun ser eller lægger vægt på højskolens periferiydelser.

Men igen: De "forkerte" svar kan hænge sammen med for upræcise spørgsmål. Der spørges ikke efter, om lovens ånd og sigte bliver indfriet. Det egentligt bekymrende er, at højskolernes sekretariat åbenbart heller ikke interesserer sig for, om lovens hovedsigte sikres. Men blot for, om folk er tilfredse, og om der dermed fortsat kan forventes kunder i butikken.

