

## Notat vedr. fjorten fokusgruppelinterviews

v/ Niels Buur Hansen

### Indledning

#### Metode

Kort fortalt bygger det følgende på en hermeneutisk metode. Interviewene – som udgør dette papirs empiriske materiale – ses som højskolelærernes og højskoleelevernes egne fortolkninger af højskolens samvær. Dette bidrag skal ses som en fortolkning af disse fortolkninger. Formålet er ikke at tilvejebringe en eller anden form for objektiv sandhed om højskolen. Formålet er at komme med en fortolkning, som gennem dialog gives tilbage til interviewdeltagerne og højskolerne for derved at fremme arbejdet med at igangsætte nye udviklingsprojekter på højskolerne omkring samværsdelen. Sådanne fortolkninger bygger selvfølgelig på nogle teoretiske antagelser, hvilket kort vil blive belyst i det følgende.

#### Teoretiske antagelser

Helt overordnet handler almen dannelse om, hvordan mennesket bliver til menneske. Vi fødes ikke som fuldbårne mennesker, men dannes til at blive mennesker, ved at vi som børn og unge inddrages i den kultur, som allerede findes ved vores fødsel. Den voksne generation har derfor en pædagogisk forpligtelse til at inddrage – eller opdrage, om man vil – den nye generation i den kultur, som allerede findes ved barnets fødsel. Det er det, som Kant påpeger i følgende kendte citat: "Mennesket kan kun blive menneske gennem opdragelse. Han er kun, hvad opdragelsen har gjort ham til."

Hos Ricœur formuleres det samme på den måde, at lige så indlysende det er, at vi er mennesker, ligeså uklart er det, hvordan vi er mennesker: "Lige så sikkert det er, at jeg er til, lige så problematisk er det *hvad* jeg er."<sup>1</sup> Hvad jeg er, eller hvem jeg er, er et centralt anliggende for det sårede subjekt hos Ricœur, hvilket betyder, at vi er tvunget til som menneske konstant at formulere og omformulere, hvad det vil sige at være menneske. Derfor er det uomgængeligt for det enkelte menneske altid at spejle sin egen lille historie i menneskehedens store historie. Det er essensen i tanken om dannelsesbegrebet. Det er også essensen i Grundtvigs forestilling om den "historisk-poetiske" højskole. Selv om Grundtvig – af mange grunde, herunder opgøret med "den sorte skole" – ikke brød sig om dannelsesbegrebet, er han i ovennævnte betydning tydeligvis selv dannelsesstænger.

Den almene dannelse kan imidlertid kun formes – eller iscenesættes – i konkrete, socialt institutionaliserede kontekster. Der findes ingen rene kontekster for almen dannelse. I vores uddifferentierede moderne samfund taler vi derimod om mange forskellige dannelseskontekster. Vi har f.eks. hjemmets (eller intimsfærens) dannelse, som typisk sætter sig igennem i en uformel opdragelse eller socialisering af vore børn. Vi har også i flere hundrede år haft skoledannelsen, hvor den dannende kulturoverlevering typisk formaliseres som undervisning i en række fag eller fagområder. På nogle skoler (fagskoler og højere uddannelsesinstitutioner) har skoledannelsen karakter af en egentlig uddannelse til en bestemt erhvervsfunktion. Traditionel har vi også i flere hundrede år haft kirker og trossamfund, som tager sig af menneskets religiøse dannelse. I nutidens samfund ser vi i stigende grad nye institutioner skyde op, som søger at danne børn og unge til fritidslivet/hverdagslivet.

---

<sup>1</sup> Paul Ricœur (1979): *Sprogfilosofi*, s. 56, Vinten.

Ingen af disse institutioner – heller ikke højskolen – er rene almene dannende institutioner. De kan nok have den almene dannelse som et ideal, men de vil altid danne på en bestemt måde, tildele institutionens medlemmer bestemte roller eller positioner og opererer med et bestemt sigte. Således også højskolen, også højskolen har sin særlige "kode". Den følgende tolkning af de fjorten lærer- og elevinterviews bygger på ovenstående antagelser. Med fokus på samværet i højskolen, søges der i det følgende efter forskellige synspunkter og opfattelser af samværet set i lyset af det højskolesyn, som præger de forskellige interviewdeltagere. Disse synspunkter er forsøgt ordnet i forskellige centrale pædagogiske temaer.

## Højskolen som skoleinstitution

Som barn af overgangen mellem det førmoderne og det moderne Danmark må højskolen ansues som en formel skoledannelsesinstitution, som en skole adskilt fra den hverdag, hvor bønderkarlene og senere bønderpigerne ellers blev socialiseret og opdraget gennem arbejde og samvær på gårdene. Alligevel kan man i mange af interviewene finde en vis modvilje mod at blive opfattet som en skole (sikkert inspireret af Grundtvigs brod mod "den sorte skole"). Forsøget på at sondre mellem samvær og undervisning blev derfor kritiseret:

*"... det vil ikke give mening bare at være sammen uden at være sammen om noget, dvs. det faglige indhold, men det vil heller ikke give mening....at dyrke den faglige dygtiggørelse og indsigt, uden at det også bæres af de sociale rammer".*

I dette citat bliver "det noget" vi er sammen om gjort til det "faglige indhold". Hos langt de fleste interviewdeltagere bliver "det noget" vi er sammen om dog langt mere uspecifikt og alment:

*"Lærere, elever, hele huset er fælles om det tredje. Altså, vi mødes om noget. Det ville være tomt hvis vi bare mødtes, men vi mødes om noget".*

Hos mange interviewdeltagere, ses højskolen ikke primært som en skole med fag, skoleskema etc. Fagene har derfor heller ikke en privilegeret status i en sådan optik. Faget er:

*"nærmest (ligegyldigt). Det fælles er sådan set bare, at begge er til stede, eller flere er til stede. Og så sker der...noget. Det kan også godt være ubehageligt det der sker, der kan ske rigtig mange ting, det er ikke defineret på forhånd, men noget sker der. Og det er problematisk at man er en autoritet i den sammenhæng, det er det. Det vil jeg helst undgå...".*

Dette udefinerlige noget vi er "sammen om" er også tydeligt hos mange elever. Især de udenlandske elever har ofte svært ved at tyde den danske "højskolekode". Højskolen bliver beskrevet som "en livmor", som "et kosmisk rum", hvor:

*"Vi lever sammen her hver dag i måneder, uden der er så meget at gøre. Vi laver ikke noget....men det er sjovere end ikke at gøre noget når man er alene. Sjovere at være to eller flere."*

De fleste elever har dog klart en fornemmelse af, at man har travlt på en højskole med alle mulige aktiviteter, men altid sammen. Det at være sammen med andre elever i mange forskellige situationer vægtes meget højt hos eleverne i deres syn på højskolen.

Der er derfor god logik i at lade samværet, det sociale, være hovedkoden for højskolen. Dette samvær kan så udformes i forskellige pædagogiske rum eller praksisformer: *Det undervisende*

*samvær* (hvor vi har timer, lektioner sammen), *det vejledende samvær* (hvor højskolen tilbyder forskellige tilrettelagte samværsformer) og *det strukturerende samvær* (det øvrige hverdagsagtige samvær, struktureret af højskolens rammer og regler).<sup>2</sup>

Modviljen mod at blive defineret som en skoledannende institution viser sig ved, at der ikke sondres særlig meget mellem den uformelle og formelle socialisering (f.eks. gennem rengøringsopgaver etc.) og den mere formelle læring gennem det undervisende samvær. Undervisning, foredrag, rengøring ses derfor – på trods af deres forskellighed – som aspekter af det samme. Opvask og rengøring er samværsnødvendigheder *“...jeg vil påstå til min dødsdag, at det er læring og dannelse”*.

## De forskellige samværsformer

Det er et gennemgående træk, at hverken elever eller lærere kan eller vil komme med *pædagogisk* gennemtænkte sondringer mellem de forskellige samværsformer på skolerne. Eleverne oplever ofte, at det undervisende samvær og de øvrige samværsformer *“flyder lidt sammen”*. Læreren oplever også denne forskel som en glidende overgang, hvor de i undervisningen *“er mere på”* eller arbejder *“i et andet gear”*.

Kun skemamæssigt og administrativt giver det mening at sondre de tre nævnte samværsformer, sådan som det da også gøres gennem Undervisningsministeriets sondring mellem Undervisning og Pædagogisk Tilrettelagt Samvær og Øvrigt Samvær.<sup>3</sup> Mange forskellige administrative sondringer nævnes. Fra højskolens side sker det typisk gennem lærernes uge- og årsskemaer. Nogle skoler ligger her vægt på, at lærernes deltagelse i samværsdelen er formaliseret gennem deres ugeskemaer. Andre højskoler lader det være mere op til lærerne at administrere deres deltagelse i dette samvær, da det skal være – eller virke? – frivilligt, at lærerne kommer på skolen udenfor deres undervisningstid.<sup>4</sup> Det forventes her fra højskolens side, at lærerne deltager i samværsdelen (som det ofte kaldes), en forventning som sikkert opfyldes, men som sagt ikke styres gennem rigide ugeskemaer.

For eleverne sker sondringen mellem de forskellige samværsformer typisk via forskellen mellem frivilligt valgte fag (linjefag) og tvungne fællesfag/arrangementer (dvs. arrangementer valgt af højskolen – fra morgensamling til rengøringstjanser). Under kategorien *“tvungne fællesfag/arrangementer”* er sondringen mellem undervisning og socialt samvær derimod ikke tydelig:

*“Det er ikke svært at se forskel, fordi der er noget undervisningspligt i de timer vi har, så ofte bliver vi krydset af og sådan noget, hvilket er en formalitet der ligesom tydeliggør, at nu er der undervisning. Men der er jo sikkert mange situationer og arrangementer, hvor man egentlig tænker på dem som sociale, hvor de så egentlig er en form for undervisning. Foredrag eller sådan nogle fællesaften arrangementer.....man kan godt skelne imellem undervisning og det sociale, men der er også nogle steder, hvor det går indover hinanden, hvor det bliver blandet.”*

<sup>2</sup> Når der nogle gange i papiret tales om forholdet mellem undervisning og samværsdelen, dækker den sidste betegnelse såvel det vejledende som det strukturerende samvær.

<sup>3</sup> Ministeriets kategorier.

<sup>4</sup> Dette *“frivillige”* aspekt gør indtryk, især på mange yngre elever som tydeligvis er overrasket over, at *“lærerne gider dem så meget”* – det kender de ikke fra andre uddannelsesinstitutioner.

### **Lærernes opfattelse af forholdet mellem undervisning og samværsdelen**

Selv om man har svært ved pædagogisk at redegøre for forskellen mellem det undervisende samvær og de to øvrige samværsformer, er det som sagt en forskel, som træder tydeligt frem rent administrativt og skemamæssigt: *"eleverne kommer fra noget (andre skoleformer, nbh), hvor der er et helt klart skema: "Her er undervisning". Den kultur bærer de også med hertil".*

Forskellen viser sig også ved, at der tydeligvis findes forskellige læreropfattelser af forholdet mellem det undervisende samvær og de andre samværsformer. Det ene synspunkt, som allerede er nævnt på side 2 (1. citat), bygger på, at det er meningsløst at prioritere mellem *"undervisning og samvær"*, hvilket kan underbygges gennem lovgrundlaget for skoleformen, idet *"støtten fra statens side gives til både undervisning og samvær, og der er jo ingen prioritet imellem de to."*

Det andet synspunkt prioriterer klart samværsdelen over undervisningsdelen. Undervisningsdelen er selvfølgelig vigtig på en højskole, men kun i den udstrækning den understøtter samværsdelen:

*Det kan i princippet være hvilket som helst fag de vælger, men i det de er i det her minisamfund vi har, med de forpligtelser og det ansvar og den fællesskabsfølelse, som vi prøver at opbygge, så er det det der er projektet. Så er faget et middel frem for et mål."*

*"Men derudover synes jeg også, at samværet er...alfa omega, fordi en højskole er ikke en skole der først og fremmest er faglig, det er menneskeskoler, og der synes jeg det vigtigste er netop den måde vi er sammen på."*

Det sidste synspunkt, der måske er knapt så udbredt, består i, at undervisningen prioriteres over de øvrige samværsformer. Det ses måske især på de kunstnerisk orienterede skoler. Her tales der f.eks. om, at *"nogle personlige ting (skal) rykkes....før (min understregning, nbh) det faglige kan flyttes"*.

Eller om *"Hvilket menneske man skal være **for at** (min understregning, nbh) spille en fed solo"*. Selv om der i disse citater lægges stor vægt på den personlige udvikling, ses det tydeligvis som et bidrag til, at eleverne i den faglige – her i en musikalsk – sammenhæng kan udvikle sig kunstnerisk. EksPLICIT formuleres denne tanke i følgende citat:

*"Jeg synes samværet er en udvidelse af det, som allerede sker i undervisningen. Vores undervisning i kunstrelaterede emner er her afgørende, fordi de folk som kommer her er interesserede i kunst og i... at blive kunstnere...Så tiden vi bruger sammen udenfor undervisningen er også på en eller anden måde en uformel uddannelse...her diskuterer vi ofte...hvad det indebærer at være en kunstner? Hvordan bliver du kunstner? Hvordan lever du som kunstner?"*

### **Lærerrollen-elevrollen**

En meget vigtig grund til, at det er svært at sondre mellem højskolens forskellige samværsformer skyldes de diffuse lærer- og elevroller på højskolen. Fælles for såvel lærer- som elevinterviews er, at det tætte samvær døgnet rundt (qua kostskoleformen) betyder, at der er svært at fastholde disse roller. Jo bedre man lærer hinanden at kende, jo vanskeligere bliver det med disse roller:

*"I takt med at man lærer hinanden at kende så hurtigt, så bliver timerne også noget andet. Det bliver næsten det samme som fritid, netop fordi man kan agere på den samme måde i timerne, som man kan gøre i sin fritid."*

På dette felt ses der en forskel mellem de forskellige læreres opfattelser. På den ene side lægges der hos nogle lærere klar vægt på, at man altid er lærer på en højskole. Man har nok mere venskabelige relationer til eleverne end på andre uddannelsesinstitutioner, uden man derfor er venner. Selv om man kommer tæt på nogle af eleverne *"så er man stadig lærer"*.

Sondringen mellem de forskellige samværsformer på højskolerne kan, set fra lærernes synsvinkel, administreres gennem forskellige måder, hvorpå man forvalter sin højskolelærerrolle. En lærer peger her på tre forskellige måder. Der er nogle situationer, *"hvor jeg tænker mig selv meget som lærer, eller leder af en undervisning eller aktivitet"*. Her kan lærerens opgave defineres som den undervisende lærer (jf. det undervisende samvær). I andre sammenhænge ser man sig i en *"anden rolle, den her facilitatorrolle, hvor vi arbejder enormt meget i processer, sådan et sted som her"* (det vejledende samvær). Her sættes aktiviteter i gang, som eleverne tit overtager eller indgår i på lige fod med læreren. Pædagogisk set ser læreren her en glidende overgang mellem disse to funktioner/roller. Den sidste rolle som nævnes, er rollen, *"som handler om at være deltager....til et foredrag og være en del af hjemmet. Altså, hvor vi ligesom bakker op om det der foregår, det samvær og det fællesskab vi har her."* Også her er der tale om flydende overgange, hvor man hurtigt kan skifte over til *"en lærer-/facilitatorrolle"*. Disse sondringer gør det meningsfuldt at tale om *undervisende, faciliterende (eller vejledende) og deltagende aspekter af lærerrollen*. Man kan også hævde at der sikkert i nogen grad er tale om, at opgaverne korresponderer med Undervisningsministeriets opdeling i Undervisning, Pædagogisk Tilrettelagt Samvær og Øvrigt Samvær.<sup>5</sup> Især det deltagende aspekt af lærerrollen er nyt for eleverne. Flere elever omtaler dette som noget positivt, da lærere og elever her *"ligesom er en del af den samme nysgerrighed"*.

På den anden side er der hos mange af højskolens lærere en tydelig uvilje mod at se sig selv som lærer, dvs. ved at påtage sig lærerrollen (der ses som noget autoritært og ubehageligt). I stedet skal man *"vise sit sande ansigt"*, både som elev og som lærer:

*"Det er meget svært at være heroppe lykkeligvis, uden at vise sit eget sande ansigt, på godt og ondt."*

*...."Altså, det er ikke interessant for mig at dele det op og sige: "Nu er jeg faglærer, nu er jeg socialt væsen, nu er jeg Bent." Det bliver blandet sammen. "...men det" er også svært at sige: "Hvornår er det lige jeg træder ud af vennerollen og så bliver den autoritære?" Og så sige: "Vi har altså haft en aftale om at der skal gøres rent hernede." Det kan også være svært for mig, det synes jeg er en udfordring nogle gange."*

*"For mig er der ikke forskel på om jeg er sammen med dem i undervisningen og uden for undervisningen. Jeg bliver automatisk en autoritet fagligt, men helt i forhold til mit faglige niveau, som jo er det jeg gør. Men det gør ikke noget ved at min personlighed er anderledes, men det er bare en anden situation, som er en vigtig del af det. Så derfor synes jeg overhovedet ikke der er forskel."*

---

<sup>5</sup> Dette er dog kun tilnærmelsesvis. I deltagerrollen kan man f.eks. rydde op sammen med en elev efter en fest, men også deltage som tilhører, diskussionspartner i forbindelse med en anden lærers foredrag eller lign. Er foredraget her Undervisning eller Pædagogisk Tilrettelagt Samvær? Ja, det kommer an på fra hvilken side man ser det: Fra den foredragende lærers synspunkt eller fra den deltagende lærers synspunkt.

Når man tvinges til at være lærer, f.eks. i forbindelse med elevernes manglende rengøring, opleves det derfor som ubehageligt:

*"Når læreren henter eleven til tjanser: "(du) ødelægger faktisk noget af det vi har sammen lige nu, i det her sekund. At vi rent faktisk har det her totale samvær på en eller anden måde, på alle fronter, og så opstår der alligevel en situation, hvor jeg bliver nødt til at gå ind at sige til dig hvad du skal gøre."*

### **Ikke lærer, men mester (andre læreropfattelser)**

Som antydnet af det forrige citat ser mange højskolelærere, især på de kunstnerisk og sports dominerede skoler, sig selv mere som professionel kunstner (her musiker) eller sportsudøver end som lærer. Eller som det også siges, det jeg kan som musiker "er jo 100% en del af mig".

For eleverne på disse skoler ses denne opfattelse af højskolelærerrollen også som et meget vigtigt element – også for deres valg af højskole. Det formuleres ofte i modsætning til gymnasiets lærere, som hævdes rutineagtigt blot at gennemløbe de forskellige fag. Højskolens lærere "brænder ofte for deres fag" og de opleves ofte som en inkarnation af faget:

*"Lærere på stedet her er 100 procent kompetente til det de laver. F.eks. til løbeundervisning, der har vi Q., som er kendt... fordi han har været Danmarks bedste løber."*

*"Det betyder ret meget, at de er en del af den samme passion. Altså, de er en del af passionen, de lever i passionen. Altså, mange af dem er altså udøvende musikere....og det synes jeg er fedt, at de lever i det."*

Typisk viser dette træk sig også i lærerens præsentationer af sig selv på disse skoler, hvor de f.eks. ser sig selv primært som kunstnere og ikke som lærer: "Jeg er sanger", "jeg er arbejdende kunstner". Dette passer fint med de pædagogiske traditioner inden for musik, kunst og idrætsundervisning, som typisk trækker på mesterlære-traditionen (master classes, læreren som coach etc.). Eleverne – måske især de talentfulde – ser her typisk disse højskolelærere mere som kommende kolleger end som lærere på en skole.

### **Ikke lærer, men socialpædagog/terapeut**

Et andet alternativ til den klassiske lærerrolle består i at se højskolelæreren mere som socialpædagog eller måske terapeut, end som lærer:

*"Vi snakker tit om at vi ligger på en balancegang, hvor vi rammer noget der minder om at være socialpædagog, eller halvvejs psykolog, eller være minilæge, eller hvad det er. Det der hvor vi... er undervisere, (men) rammer nogle punkter, hvor det er lige på grænsen af hvad de magter."*

*"Det som jeg også synes er meget tydeligt, og som har overrasket mig da jeg kom her, det er, at af de danske elever er der nogle ganske få som ikke kommer med problemer i bagagen... dvs. at samværet, både vores samvær med dem, men også deres samvær med hinanden, bliver i meget høj grad terapi. Det er terapeutisk at de skal arbejde nogle ting igennem, som de har oplevet tidligere."*

I en kommentar til ovennævnte citat blev terapeutrollen afvist: "Fordi jeg vil ikke være terapeut, jeg vil være her som medspiller eller et andet medmenneske." Dette citat peger på et andet gennemgående tema i interviewene, nemlig drømmen om højskolen som en "ren livsverden" (se næste hovedafsnit).

### **Elevernes opfattelse af lærerne**

Elevernes opfattelse af højskolelærerne er helt klart, at man har et tættere forhold til dem, end man har oplevet i andre lærer-elev-relationer. Læreren som faglig og/eller social rollemodel-forbillede spiller her en vigtig rolle hos mange elever.

Eleverne reagerer imidlertid negativt, når forbilledet kommer for tæt på forælderrollen, særlig i forbindelse med påtaler af svigt i det strukturerende samvær (manglende udførelse af "tjanser", morgenvækning mv.). Billedet af højskolelæreren som en voksen-ven (det mere mentoragtige) er derimod relativt udbredt og accepteret på nogle skoler. Mange elever (de fleste?) har dog klart en opfattelse af, at lærerrollen altid er der, og at dette faktisk også kan opfattes som en beskyttelse af eleverne mod for tætte lærer-elev-relationer:

*"Man glemmer jo aldrig at de er lærere, kan man sige. Og de er en lille smule med til festerne, men det er mere som vagtlærere, altså det er ikke sådan de drikker med os, hvilket også ville være mærkeligt, synes jeg."*

*"F.eks. sådan nogle ting, som man sidder og spiser sammen, det er sindssygt fedt at det er på den måde, synes jeg. Men jeg har det sku ikke som om at jeg er venner med mine lærere, må jeg indrømme."*

### **Nærhed-distance: Drømmen om den rene højskole**

Drømmen om den rene højskole, drømmen om at træde ud af elev- og lærerrollen og "vise sit eget sande ansigt" på højskolen, er en gennemgående idé hos mange lærere og elever. Drømmen handler om blot at være sammen "som mennesker" eller som "hele mennesker" i en "ren livsverden", typisk set i modsætning til det "onde" omgivende samfund, hvor vi må "spille rollen" og indgå i forskellige funktionssystemer. Overskriften på højskolens samvær – hævdes det – bør i stedet være "det rene samvær", hvor sigtet er, "at vi vil dem, og vi vil dem som mennesker." Højskolen skal være en menneskeskole, hvor højskolen skal bestræbe sig på at "lukke eleverne op" og "komme ind under huden på dem":

*"Jeg har altid sagt, at jeg synes det er et privilegium at få lov at arbejde så tæt med elever, som jeg gør her....Du kommer utrolig tæt på dem, og det gør også, at hvis du har huselever, som du har i din undervisning, så har du mulighed for at præge dem hele tiden. Det er det jeg tror, og jeg synes rent personligt, er rigtig fedt."*

*"Jeg mener jo, at ligeså snart der er tale om relationsarbejde, så går relationsarbejdet i stykker. Fordi vi bliver nødt til at skræmme relationsarbejdet væk før der overhovedet kan opstå en relation. Og det er måske relationsarbejdet så i virkeligheden, det er at prøve at få så umiddelbar en tilgang til de der elever, som overhovedet muligt. Selvfølgelig når man står overfor personen, eller eleven, så prøver jeg i hvert fald at glemme, og jeg tror ikke jeg kan undgå at glemme det, at det er et andet menneske jeg står overfor, og alle de der billeder de krakelerer."*

*I: Hvad er det for nogle billeder?*

*"Det der med at have fordomme f.eks. Vi går jo og har forskellige forestillinger om hvem hinanden er hele tiden. Og vi har forskellige billeder i hovedet, og har skabt os en form for definition om hvem det er, den anden. Men det forsvinder ligesom, det håber jeg det gør, når man står der overfor det enkelte menneske."*

### **Hjemmet som den rene relation?**

Forbilledet for "de rene relationers højskole" er tydeligvis det private hjem. Nogle højskoler har dette som et eksplicit forbillede, mens andre skoler ikke bruger familien som et eksplicit forbillede. Alle de interviewede synes dog at være enige om, at der er noget "familieagtigt" over en højskole, spidsformuleret af en elev: "...vi elever, vi går ikke på skolen, vi er en del af skolen". Idealet om at eleverne skal føle, at det er *deres højskole* er gennemgående i samtlige interviews. Ideen om hjemmet/familien som den rene relation ses i følgende citater:

*"Vi har faktisk en samværsform der hedder, at de er hjemme ved lærerne....For mig er relationen (lærer-elev-forholdet, nbh) skrælet væk, der er det kontakten, hvis man tager en håndflade og lægger den på en anden håndflade....og den kontakt synes jeg er fantastisk.*

*"Jeg har nogle elever.... jeg vil ønske jeg kunne adoptere bagefter, fordi jeg synes de er så fantastiske. Det er fedt."*

Andre skoler er mere skeptiske over for denne holdning, da man jo også tydeligvis optræder i forskellige roller/positioner i familien (far/mor, datter/søn). Dertil kommer, at mange elever kommer fra hjem, hvor der tydeligvis ikke er tale om ideale forhold:

*"Jamen, det er at familiebegrebet ... det er svært. For det første, så mener folk noget forskelligt når de siger det. For det andet, så er det et andet mål som vores elever kommer med. De kommer ikke for at komme i en familie på den måde, de kommer for at udvikle sig selv og deres fællesskab med andre, så det er nogle relationer de gerne vil styrke."*

### **Elevernes opfattelse af samværet på højskolerne**

Elevernes opfattelse af samværets betydning kan opdeles med følgende delvist overlappende begrundelser. Den hyppigst nævnte begrundelse er "morgenhårseffekten", det at man ser elever, lærere og andre ansatte i alle situationer fra morgen til aften. Heraf det "familieagtige" ved højskolen, heraf de tætte relationer elever imellem og lærere og elever imellem. Den næsthypigste begrundelse er "landsbyeffekten", nemlig det tvungne samvær med folk, man ellers ikke ville kontakte. Dette vurderes generelt positivt, da sådanne kontakter er givende, når man først har lært hinanden at kende.<sup>6</sup> Det vægtes også højt, at man kan deltage i mange fællesskaber ud over de faglige (især husgruppe-fællesskabet og hele højskolens fællesskab). Muligheden for spontant at igangsætte faglige aktiviteter udenfor den tilbudte undervisning vægtes på nogle skoler (de gode faciliteter værdsættes), dog ikke så meget som forventeligt. Lærernes deltagelse i faglige aktiviteter og diskussioner udenfor den tilbudte undervisning nævnes også som en vigtig ting ved højskolens samvær. Slutteligt skal nævnes enkelte elever, som ser det sociale i et instrumentelt kompetenceperspektiv, idet man på højskolen kan øve sig i "at være sig selv sammen med andre".

Bortset fra enkelte elever, som kan se negative aspekter ved højskolens omfattende sociale samvær (det "oversociale", udviklingen af "social narkomani", det sociale samvær som "kosmisk flow" og højskolen som et "varmt moderskød"), ser langt de fleste elever højskolens sociale samvær som det absolut vigtigste ved højskolen. En enkelt elev påpeger det paradoksale i, at mange kunstnerisk orienterede højskoler synes at overse, at kreativitet også kræver ro og tid alene med sig selv:

---

<sup>6</sup> Der er dog grænser, mest hvis folk ikke tager "deres tjanser".



*"Det der slog mig mest, det er sådan det der med, at jeg skrev ret meget da jeg var hjemme, og det gør jeg slet ikke mere. Og jeg havde egentlig forestillet mig at jeg ville skrive endnu mere når jeg var heroppe, men det er lige omvendt, fordi der er jo igen det der med at man ikke har tid. Og det jeg synes er lidt problematisk, men det er selvfølgelig også klart, det er det der med at man skal lære så mange ting, og der er så mange ting du skal reflektere over.... Så er det sådan lidt paradoksalt, når man ikke rigtig har tid til at reflektere over det."*

De fleste elever prioriterer som sagt klart det sociale samvær over det faglige (samvær). Det er højskolens særkende, da man kan få det faglige input så mange andre steder. En del elever, især på de kunstnerisk orienterede skoler, kobler dog tydeligt samværet og den dermed forbundne personlige og sociale udvikling sammen med det faglige i undervisningen. Målet er her:

*"Lære mig selv bedre at kende, og andre bedre at kende, med afsæt i musikken."*

*"For mig var det jo også både for at udvikle mig som guitarist, men også for at udvikle mig som et menneske, der skal være sammen med andre mennesker."*

Enkelte elever søger i modsætning til ovenstående udelukkende højskolen pga. de faglige udfordringer:

*"Grunden til jeg kom her var at give tid og rum til min musik, se hvad der sker når jeg gør det."*

*"Jeg er ikke kommet herved for den sociale synsvinkel. Jeg er mere hervede for at udfordre mig selv, prøve nogle nye grænser af, skubbe mig selv for at se hvordan jeg reagerer i pressede situationer, og sådanne ting som jeg kan bruge senere hen i livet i forhold til arbejde og sådan nogle ting, det er mere det jeg er hervede for."*

Det er hos denne sidste lille gruppe, at det sociale ses som en nyttig kompetence, som noget primært instrumentelt:

*"Jeg håber da jeg får udviklet nogle bedre evner til at kunne være sammen med flere mennesker på en gang, uden at jeg render og bliver sur på folk."*

*"...det har helt sikkert givet mig rigtig meget socialt."*

## **Det eksplicite værdigrundlag – skoleformens hovedsigte**

Som bekendt er højskolen formelt set en skoledannende institution. Højskolen kan være og forventes at være en holdningspræget skole, som bygger på sit eget værdigrundlag og hovedsigtet fra lovgivningen: Livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse. Spørgsmålet er, i hvilken grad og på hvilken måde disse værdier og dette hovedsigte slår igennem i højskolens samvær. Hovedindtrykket er, at eleverne er bekendt med dette grundlag, primært gennem diverse introduktionsarrangementer, hvor højskolen oplyser om dette. Bortset herfra er det sjældent, at eleverne eksplicit og tydeligt støder på dette grundlag, sådan som det f.eks. formuleres i det følgende:

*"Der (er) flere fællesarrangementer, hvor man tydeligt mærker værdigrundlaget der er fra den grundvignianske kristne kultur...Det kan vi både mærke hver morgen, til morgensamling, når vi har haft folk ude og snakke...(her)...kan man tydeligt mærke, at værdigrundlaget træder frem."*

### **Mådens pædagogik - den indirekte pædagogik**

I stedet for den eksplicitte pegen på skolernes værdigrundlag og grundholdninger peger såvel elever som lærere på, at højskolernes værdier og grundholdninger primært vises gennem *"den måde vi lever på skolen."* Særligt på skoler som har hjemmet som samværsideal, påtager lærerne sig gerne, at være et forbillede, som viser eleverne denne måde. Her vægtes mange faste lærere typisk: Ellers er der ikke nogen, der *"inkarnerer det hjem, det fællesskab"*, som højskolen skal være. *Måden* at være sammen på spiller derfor en afgørende rolle i formidlingen af skolens værdigrundlag. Højskolelærerne må opføre sig på en sådan måde, at *"vi lever det vi siger"*. Gennem denne indirekte pædagogik inkarnerer lærerne den *"særlige ånd"*, som præger skolen.

### **Værdigrundlagets rækkevidde?**

Et vigtigt grundlag i det dannelsessyn, som traditionelt har præget højskolen, er vigtigheden af, at højskolen giver eleverne mulighed for at spejle deres individuelle historie i menneskehedens samlede historie (det historisk-poetiske aspekt hos Grundtvig). På mange af skolerne er der dog en tendens til, at det individuelle aspekt af elevernes dannelse indsnævres til en fokusering på elevens egen personlige udvikling eller kobles snævert sammen med en individuel kunstnerisk udvikling:

*"Hvilket menneske skal man være for at spille en fed solo, hvordan går man rent menneskeligt til det?"*

På samme vis ses oftest en fokusering på det sociale/fællesskabet, som kun rækker til at begå sig i højskolens eget lille fællesskab:

*"Altså, betydningen i samværet er her ikke defineret i, hvad nogle kan gøre for mig, men det vi kan gøre i fællesskab. Og det tager noget tid at vænne sig til, for de fleste... det tager mindst 8 uger at blive højskoleelev."*

Koblingen eller spejlingen af det individuelle i det eksistentielle (livsoplysningsaspektet) og spejlingen af højskolens snævre fællesskab i det brede samfundsmæssige/kulturelle fællesskab bliver sjældent nævnt som et væsentligt tema for højskolen i interviewene. Ingen, hverken elever eller lærere, bruger naturligt begreberne fra skoleformens hovedsigte i deres formuleringer. Når disse begreber bringes på banen af interviewerne dør emnerne som regel hurtigt ud eller snakken tager en anden retning. Et spørgsmål trænger sig her på: Har højskolen forsømt at ansætte lærere, som kan løfte opgaven med denne kobling mellem den lille og den store historie?

### **Sprog, internationalisering**

Hovedindtrykket er her, at hvis der er sproglige problemer, er det især tydeligt i det strukturerende samvær, selv om undervisningstempoet nogle gange kan sinkes af sproglige grunde (især da mange elever har et relativt dårligt engelsk som andetsprog). På skoler, hvor man måske af økonomiske grunde satser på internationale elever, ses der relativt ofte sprogligt betingede samværsproblemer, nogle gange med sprogligt betingede klinedannelser til følge.<sup>7</sup> På skoler, som satser pædagogisk og offensivt på internationale elever, ses der derimod ikke

---

<sup>7</sup> Ellers er begrebet klinedannelse meget sjældent forekommende i interviewmaterialet. Eleverne betegner ofte elevgrupperne som "åbne grupper": *"Jeg føler, at når jeg kommer ned i dagligstuen, så er der ikke nogle steder hvor jeg ikke kan sætte mig. Det er egentlig det samme i spisesalen, der sætter man sig bare."*

sproglige problemer. På et spørgsmål om, i hvilken udstrækning disse skoler har sproglige problemer i det strukturerende samvær, svares som følger:

*"Vi tror ikke det er et reelt problem, det er ret naturligt (med en vis sproglig opdeling, nbh). Jeg tror det er falsk at prøve at tvinge folk sammen. Verden er ikke sådan: Enten kan du li' andre eller ikke. Det er naturligt."*

### **Udenlandske elever og den danske undervisningskode**

I forhold til de udenlandske elever, nævnes det relativt ofte, at de har svært ved at aflæse den danske "højskolekode". Især det uformelle samvær – især med lærerne – gør det svært for dem at finde skolen på højskolen:

*"For me it is different, because where I come from we don't have this kind of non-formal schools. So I have never called a teacher by the first name for example, and I have never before eaten with teachers at the same table. So for me these teachers are maybe more open, or should be more open. They have to deal with that sometimes they don't have such respect like teachers in formal schools have. And sometimes I feel that they miss this kind of respect, especially when the students don't come for the lessons on time."*

### **Nye elevtyper – nye udfordringer**

I lærerinterviewene er der en generel tendens til at mene, at det er blevet sværere at "køre" samværsdelen i dag end for år tilbage, da unge mennesker i dag er mere individualistiske og mindre selvkørende. Her spidsformuleret:

*"Vi havde en elev for halvandet år siden, som kom til os og sagde: "Der sker for lidt om aftenen, vi vil underholdes." Og han var en voksen fyr der havde musik og sådan nogle ting, og så tænkte jeg: "Hvorfor bruger du ikke din tid på at øve dig? Eller hvorfor går du ikke ned og snakker med dine venner?" Man kan sådan undre sig over at de skal underholdes på den tid."*

Opdragelsesaspektet i samværsdelen med denne nye elevtype kan godt gå ud over samværsdelen: *"hold op hvor er vi nødt til at opdrage på de unger..."* Den eksplicite pædagogik med regler og afkrydsningssystemer opleves af nogle lærere som værende imod selv højskolens ide, hvilket betyder *"at det ikke er ordentlig højskole"*. Ligesom udenlandske elever kan have svært ved at tyde "højskolekoden", synes dette måske også i stigende grad at gøre sig gældende for de mange "højskolefremmede" danske elever.

En anden udfordring til nutidens samvær er de moderne sociale-elektroniske medier. Hvor man i "gamle dage" kunne samles om fjernsynet, som dog aldrig har været en alvorlig konkurrent for højskolen, kan der i dag være større tvivl om, hvorvidt højskolen i fremtidens samfund kan konkurrere med de mange elektronisk formidlede tilbud.

### **Forskellige højskolebilleder**

Afslutningsvis bør det påpeges, at der tydeligvis er tale om forskellige opfattelser af højskolen på de syv involverede skoler. Idealtypisk set kan man i materialet identificere tre typer højskoler, som har hver sit ideal for samværet med eleverne. En til to skoler har tydeligvis hjemmets eller hverdagslivets dannelse som sit ideal for samværet på skolen. Andre skoler har tydeligvis kunsts skolen eller et sportsakademi som sit ideal, hvilket også tydeligvis præger samværet. Det

tredje højskolebillede er billedet af højskolen som en socialpædagogisk institution, hvor den socialpædagogiske eller terapeutiske dannelse er tydelig (eleverne omtaler f.eks. sig selv i diagnosekategorier på en helt naturlig måde). En enkelt skole synes tydeligvis at være i splid med sig selv om, hvilken type højskole den ønsker at være.

Der vil ikke her blive gået i dybden med dette aspekt, da der vil komme en individuel tilbagemelding til de syv deltagende højskoler i løbet af maj måned, som bl.a. tager denne problemstilling op.

### **Hvordan kommer vi videre?**

Fokus for dette udviklingsprojekt er udviklingen af samværsdelen, dvs. såvel det vejledende samvær (det Pædagogisk Tilrettelagte Samvær) som det strukturerende samvær (det Øvrige Samvær). Jf. projektplanen skal de udviklingsarbejder, der nu skal i gang på de syv skoler:

*“Igangsætte udviklingsarbejde for at undersøge og udvikle praksis inden for “samvær”, undersøge hvordan kombinationen af undervisning og samvær bidrager til at løfte hovedsigtet: Livsoplysning, Folkelig Oplysning og Demokratisk Dannelse.”*

Formålet er udstukket gennem fire punkter:

1. Gennem viden at skabe bedre grobund for arbejdet med samværets betydning på højskolerne
2. at afdække eksisterende samværsformer på skolerne med henblik på pædagogisk udviklingsarbejde
3. at udvikle et fælles sprog for, hvad samvær er, det vil sige en terminologi der passer til beskrivelse af skoleformens praksis
4. at udvikle nye samværsformer

Punkt 2 er vi allerede godt i gang med at afdække, jævnfør dette notat og spørgeskemaundersøgelsen, som bliver tilgængelig for de involverede skoler. Vi er også på vej til at finde et fælles sprogbrug omkring højskolens tre samværsformer, aspekter af lærerrollen etc.

### **Centrale spørgsmål**

På skolerne er der allerede flere eksempler på, hvorledes man kan løfte de udfordringer, som samværsdelen udgør for højskolen. På nogle skoler kobles f.eks. undervisning i internationale forhold sammen med det internationale samvær på højskolen samt med rejser til u-lande, hvor centrale udfordringer fra hovedsigtet sættes i spil. Samværsdelen spiller en afgørende rolle på disse rejser. På andre skoler kobles kunstnerisk orienteret undervisning sammen med forestillinger/arrangementer på og uden for højskolen, hvor centrale problemstillinger fra hovedsigtet sættes til debat. Også her spiller samværsdelen en afgørende rolle.

Projektet er nu i anden fase, hvor vi skal i gang med at udvikle punkt 1 og 4 i formålet med samværsprojektet. Som konklusion på ovennævnte refleksioner ses her følgende udfordringer:

1. Fokus er på samværsdelen: Det vejledende samvær og det strukturerende samvær:
  - Hvad kendetegner de to samværsformer set i relation til det undervisende samvær?
  - Om hvad og hvordan er man "sammen om noget" i disse to samværsformer?
  
2. Hvorledes begrundes det vejledende samvær og det strukturerende samvær pædagogisk:
  - Hvilken betydning har det for samværsdelen, at højskolen er en skoleinstitution?
  - Hvad betyder det f.eks. for lærer-elev-forholdet i de forskellige typer samvær?
  - Kan lærerrollen udtrækkes til at dække alle aspekter af samværet?
  - Kan lærerrollen defineres anderledes?
  
3. Koblingen mellem det vejledende samvær, det strukturerende samvær og hovedsigtet:
  - Hvordan kobles der mellem det snævre individuelle-elevudviklende sigte og hovedsigtets brede eksistentielle sigte (Livsoplysningen)?
  - Hvordan kobles der mellem højskolens snævre sociale samvær og hovedsigtets brede kulturelle og samfundsmæssige hovedsigte (Folkelig Oplysning og Demokratisk Dannelse)?
  - Hvordan sikrer vi os, at samværsdelen ikke bliver indadvendt, men retter sig mod det omgivende samfund?
  
4. Hvilken vej vil vi udvikle vores højskole og hvilken rolle spiller samværsdelen i den sammenhæng:
  - Vil vi udvikle højskolen i en mere almen eller en mere faglig retning? Hvad betyder det for vores samværsdel?
  - Vil vi fastholde det socialpædagogiske/livsstils-mæssige i vores højskole? Hvad betyder det for samværsdelen? Hvordan kommer vi her ud over det individuelt-personlige perspektiv?
  - Ved vi hvilken højskole vi er? Eller vil vi flere ting? Hvad med samværsdelen i den sammenhæng?

Disse og mange andre spørgsmål peger på centrale udfordringer i det kommende udviklingsprojekt på de syv skoler.