Højskolens kerne

Demokratisk dannelse

Folkelig oplysning

Livsoplysning

Forord

Nærværende E-bog kan betragtes som startskuddet til en bred dialog om folkehøjskolernes virke nu og fremover. Omdrejningspunktet for bidragydernes overvejelser er højskolelovens nye hovedsigte for undervisning og samvær på landets folkehøjskoler: livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse.

Folkehøjskolernes Forening har under overskriften højskolernes kerne opfordret en række forfattere til, via bogens artikler og interviews i Højskolebladet, at indkredse begreberne i et højskoleperspektiv og derved medvirke til kvalificeringen af den debat, som skal føres af foreningens medlemmer. Målet med projektet er at debattere, beskrive og udvikle den aktuelle højskoles pædagogiske aktiviteter. Men hvad er det egentlig for begreber, vi forpligter os på? Hvad er højskolernes kerne i relation til et sådan hovedsigte? Det forsøger forfatterne i denne bog, at give et bud på.

E-bogen skal ikke stå alene. Den skal først og fremmest give anledning til debat blandt højskolefolk. E-bogen skal heller ikke være en afsluttet tekst. Tanken er, at nye kapitler tilføjes i takt med, at der kommer nye kvalificerede bud på højskolens kerne i dag og i morgen.

Det er vigtigt for skoleformen, at vi sammen vurderer i hvilken grad hovedsigtet og de temaer som i øvrigt bringes i spil lader sig konkretisere i en højskolepædagogisk hverdag, men det er også vigtigt, at vi er visionære. Vi skal ikke alene tale om, hvad vi laver nu. Vi skal også tænke på nye opgaver og muligheder for højskolerne i fremtiden. Det er også en debat om, hvem vi gerne vil være.
Vi opfordrer alle med interesse for Højskolernes særlige lærings- og dannelsesrum til at deltage i den kommende debat om højskolernes kerne.

God læselyst
Gorm Hansen og Rasmus Kjær

Kolofon

Udgivet af
Folkehøjskolernes
Forening i Danmark (FFD)
2009
2. udgave, 2010
www.ffd.dk

Redaktion
Rasmus Kjær
Gorm Hansen
Andreas Harbsmeier
Jakob Bonde Rasmussen

Skribenter
Niels Buur Hansen
Svend Brinkmann
Finn Thorbjørn Hansen
Dorte Odde
Lars-Henrik Schmidt
Erik Bendtsen
Andreas Tonnesen
Mette Bom
Klaus Levinsen

Layout
Jakob Bonde Rasmussen

Om publikationen
Publiceret som elektronisk bog på usb-nøgle til foreningens medlemmer.

ISBN: 87-89412-67-2

Indhold

s. 4
DEBAT I HØJSKOLEBLADET
Udfordring
Kerneydelse?

s. 6-7
DEBAT I HØJSKOLEBLADET
2 sider af samme sag
Hvad er demokratisk dannelse?

s. 8-9
DEBAT I HØJSKOLEBLADET
2 sider af samme sag
Hvad er folkelig oplysning?

s. 10-11
DEBAT I HØJSKOLEBLADET
2 sider af samme sag
Hvad er livsoplysning?

s. 13-24
BAG OM HØJSKOLEN
Niels Buur Hansen
En højskole er en højskole er en højskole

s. 26-27
FOLKELIGHED
2 sider af samme sag
To forståelser af folkelighed

s. 30-33
DEMOKRATISK DANNELSE
Niels Buur Hansen
Højskolen og den demokratiske dannelse

s. 34-37
DEMOKRATISK DANNELSE
Klaus Levinsen
Social kapital i netværkssamfundet

s. 39-41
FOLKELIG OPLYSNING
Svend Brinkmann
Folkelig oplysning og dannelse til det globale

s. 42-47
FOLKELIG OPLYSNING
Dorte Odde
Hvad vil jeg med det, jeg er blevet gjort til?

s. 49-60
DEMOKRATISK DANNELSE
Finn Thorbjørn Hansen
Demokrati med og uden ånd

s. 63-69
LIVSOPLYSNING
Erik Bendtsen
Dannelsens dimensioner

s. 70
DEBAT I HØJSKOLEBLADET
Udfordring
Hvor er debatten?

s. 71
HØJSKOLENS KERNE
Udvalgte bogtitler
Højskolen til debat

Ulrik Høy
(F. 1945) Reporter, kommentator, boganmelder. Cand. mag. i dansk og musik, teologisk særuddannelse, tidligere højskolelærer. Ansat ved Weekendavisen siden 1984.

Neal Ashley Conrad
(F. 1963) Mag. art. i nordisk litteratur, forfatter, skrivelærer, freelance redaktør, formand for Det danske Proustselskab,litteraturlærerpåKrogerup Højskolesiden1994.www.nealashleyconrad.com

Kerneydelse?

» Spørgsmål

Ulrik Høy: Der skal være en substans - en god gammel gedigen højskolekerne - ellers svigter institutionen sin egentlige forpligtelse, Ellers drukner højskolen i faglige tilbud og et stadigt rend efter sidste nyt. Det hedder vist "kerneydelse" i vore dage, og sådan en bør højskolen have for på rettelig vis at kalde sig højskole. Har I i dagens danske folkehøjskole en kerneydelse? Et element i denne ydelse har I med stor sandsynlighed, nemlig Højskolesangbogen, som er en rigdom af poesi og melodi, men hvad har I derudover?

» Svar

Neal Ashley Conrad: Selvfølgelig skal der være substans i højskolen. Det er svigtende fornemmelse for, hvad substansen består af, der har tvunget mange skoler i knæ eller til at lefle for, hvad de tror, der er behov for her og nu. Rådvildheden har fået skoler til at dreje nøglen om. Det kniber for Ulrik Høy at præcisere, hvad der er højskolens inderste substans. Det er heller ikke let.

Højskolesangbogen er vigtig, men kerneydelsen i højskolen er *engagement*, uden dét, nul intensitet på noget plan. Det er en foranderlig og fælles forpligtende skoleform uden eksamen. Lige fra den første højskoles grundlæggelse i 1844 har elever med hver deres særpræg og observans ydet deres til at gøre højskolen til det den er i dag; Et udfordrende fællesskab, som enhver er med til at definere, hvor man forlader hverdagens pres og retter nye øjne på det, man kommer fra. Hvis højskolen skal lykkes, må den forpligte sig på at være en kreativ og intellektuel legeplads. Den bør besinde sig på sin historicitet, hvis den skal sikre en kontinuitet i varetagelsen og diskussionen af værdier fra Kant til Kim Larsen - i fremtiden.

Der er store opgaver at løfte, hvis højskolerne i fremtiden skal byde på mere og andet end druk, fest og farver. Hver eneste elev skal have mulighed for at samle sig et verdensbillede ved hjælp af fagene uden at lukke af for andre og andet. Hvordan sikre, at viden, nye fag, oplevelser, undren, kritisk medleven, samtaler og livsglæde kan gå op i en højere enhed? En skole, der spørger, hvilket menneske er jeg? Hvordan er samfundet og verden skruet sammen? Hvad er demokrati? Er der forklaringer, som ikke bare bygger på slagord og forældede ideologier? Spørgsmålene er vigtigere end svarerne. Det er ikke så tosset at huske på, hvad grundlæggeren af Krogerup Højskole, Dr. theol. og forstander Hal Koch skrev i 1946 ved skolens begyndelse. Der indbød han til "en Skole, hvor man kan tilegne sig større Viden og Dygtighed, først og fremmest i alt det, som ikke hører ind under nogen bestemt faglig Skole, men som er knyttet til vore fælles menneskelige og folkelige Opgaver. Men mere end det: vi indbyder til et Møde med unge fra alle Lejre, et Møde, hvor ingen paa Forhaand er bundet, og hvor den frugtbare Drøftelse og Kritik kan folde sig ud"

Intet er lettere end at rakke ned på højskolen. Dagens danske højskole er tynget af fortidens krav. Der er brug for at få kastet lys over fremtidens højskole som en folkelig og alternativ skole- og bevidsthedsform. En skoleform, der i fremtiden kan forblive en instans, som de unge og yngre såvel som voksne generationer kan regne med og søger imod for at opnå et bredt og solidt erfaringsgrundlag i livet.

6
korte essays om demokratisk dannelse, folkelig oplysning og livsoplysning

Hvad er demokratisk dannelse?

Hvordan giver man en moderne tolkning af højskolens kernebegreb om demokratisk dannelse?

AF ANDREAS TONNESEN

Finn Thorbjørn Hansen (F. 1963) Cand.mag. i Idéhistorie og Æstetisk Kulturarbejde og Ph.d. i pædagogisk filosofi. Lektor på Institut for Didaktik ved Danmarks Pædagogiske Universitet i Århus.

Niels Buur Hansen (F. 1950) Cand. Psych., ph.d. Lektor ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier ved Syddansk Universitet.

FINN THORBJØRN HANSEN:
Jeg vil godt advare om, eller i hvert fald problematisere, at man drager alverdens demokratiopfattelser ind i højskolekonteksten. Selvfølgelig skal højskolen være i en fortsat dialog, men vi må ikke glemme selve udgangspunktet. For at sige det lidt firkantet bør man skelne mellem demokrati med ånd og uden ånd. Højskolerne har godt blik for, at hvis ikke den demokratiske dannelse er i tæt dialog og resonans med mere eksistentielle overvejelser over livet, så ender man med en flad demokratiopfattelse - et demokrati uden ånd. Det ser man meget af i den moderne læringsteori og forståelse af demokratisk dannelse.

Og hvad er det så for et greb om verden, denne flade opfattelse af demokratisk dannelse lægger op til? Det er først og fremmest begreber som "empowerment", selvbemestring eller bemyndigelse. Tænker man udelukkende den demokratiske dannelse som en styrkelse af elevernes eller borgernes empowerment - deres evne til at organisere og kontrollere sig selv og handle inden for det politiske liv - så mister man fuldstændig livsoplysningen og det eksistentielle fundament. Den eksistentielle dannelsesforståelse, som livsfilosofien og K.E. Løgstrups tilværelsesbegreb bygger på, peger jo netop på, at der er sider af vores liv, vi mennesker ikke kan bemestre, ikke magter og ikke kan kontrollere, størrelser som kærlighed, håb, tillid eller skønhed og nærvær. Ikke desto mindre er det netop den slags livsfænomener eller livsytringer, som holder vores liv oppe.

Højskolerne har altid været sokratiske skoler. For at styrke demokratiet må man gå ind i en samtaleform, som har det sokratiske visdomstræk over sig. Det særlige ved den sokratiske måde at tænke på er netop en respekt for og en besindelse på livets grundlove som noget andet end det, vi kan formuleres os rationelt i forhold til.

Begrebet om demokratisk dannelse skal altså sættes i spil med det eksistentielle som en bevidst pædagogik. Hvis man tager fat dér, hvor den enkelte elev befinder sig, i hvad der egentlig engagerer ham her og nu, og derfra begynder at stille sokratisk drillende, provokerende og kritiske spørgsmål, så vil han på en helt anden måde blive engageret i debatten. Det gælder om at få fat i det, som han mener, giver personlig mening og som har eksistentiel betydning. Hvis man vil engagere unge i demokratiet i dag i det senmoderne samfund, går vejen over den enkeltes eksistentielle værdiafklaring. Først når vi sætter fokus på, hvad der egentlig er den dybere mening med livet - med mit eget liv - først da kan vi også i undervisningen engagere de unge. Først da kan vi komme i dialog med dem, og først da vil de begynde at kigge ud over deres egen næsetip og ud i samfundet. Og her har netop højskolerne noget, som folk uden for højskolerne kan lære meget af. Jeg vil kalde det eksistentielt medborgerskab eller sokratisk citizenship. Ikke som et alternativ, men som et supplement til de andre former for medborgerskab. Hvis man ikke fastholder denne eksistentielle dimension, så går ånden ud, og demokratiet bliver tomt. ✽

2

Polfoto

STATEMENT:

Finn Thorbjørn Hansen

Højskolen har noget helt unikt og interessant at tilbyde, fordi den i snart 200 år ikke bare på et teoretisk plan, men i praksis har udviklet en helt særlig forståelse af, hvad demokratisk dannelse kan være. Det unikke ved højskolernes forståelse af demokratiske dannelse er, at de kobler den med et eksistentielt blik på verden.

STATEMENT:

Niels Buur Hansen

Forudsætningerne for demokratisk dannelse er, at man både kan sondre mellem og sammenføje demokratiet som en styreform og som livsform. At man både har viden om demokrati, og at man også kan indgå i demokratiske processer. Og det samspil synes jeg ikke højskolerne indtil nu har udfyldt på en rimelig måde.

NIELS BUUR HANSEN:

Når højskoleelever snakker om demokrati, så snakker de om det at opleve og indgå i et fællesskab. Det er også det, højskolen selv slår på. Selvfølgelig er det en vigtig del af demokratiet, men det er ikke nok. Hvis man nu skal være provokerende, kan man sige, at nazisterne jo også indgik i et fællesskab. Man må altså i højere grad tage stilling til, hvad det er for et fællesskab, man indgår i. Og her har højskolerne noget at indhente. Demokratisk dannelse er nu kommet ind som en del af lovgrundlaget, men paradoksalt nok spiller det rollen som "underdog" i forhold til begreberne livsoplysning og folkeoplysning. Vi forstår jo alle sammen folkehøjskolen og folkeoplysningen som noget enormt centralt i den danske demokratiske tradition. Så det virker mærkeligt, at et begreb som demokratisk dannelse ikke umiddelbart synes at passe ind højskolens selvforståelse. Men det er fordi demokratibegrebet har ændret sig.

Historisk set har man jo i højskolebevægelsen talt om folkestyre og ikke om demokrati. I den klassiske højskoletradition opfattede man demokratiet som noget med at tilhøre et bestemt folk. Og det er den opfattelse, jeg går imod. Det var måske rigtigt engang, men sådan kan man ikke tænke det længere. Vi udgør ikke længere nogen ensartede etnisk gruppe i Danmark, og derfor er højskolens nationalromantiske folkeopfattelse ikke gyldig i dag. Man kan ikke længere tænke inden for rammerne af en simpel dualitet, hvor man sætter individet op over for omverden i en enten eller logik. Når man overfører denne optik til et begreb om folket, sætter man det danske over for resten af verden. Og så kommer demokrati til at handle om at være en del af dette folk.

I dag er der ikke plads til at operere med en etnisk demokratiforståelse. Hvis vi tager det alvorligt, at der er sket en migration, så er vi ikke længere et folk. Vi er blevet til en befolkning, der indadtil har forskellige grupperinger og udadtil indgår i sammenhænge med andre større befolkningsgrupper. Derfor er det klart, at man må til at tænke demokratiet på en helt anden måde. Og det rammer lige ind i højskolens kerne, fordi den i den grad har været forankret i en etnisk demokratiopfattelse, hvor der er sammenfald mellem statsborgerskab og det at være dansker.

Men nu er vi altså kommet i en ny situation, der kræver, at vi ændrer vores opfattelse af demokratiet. Og det er en udfordring højskolerne må svare på. Højskolen har sovet i timen - vi har alle sammen mere eller mindre sovet i timen de sidste 20 år. Man bliver nødt til at forstyrre danskerne i deres selvforståelse. Det er højskolens fornemmeste opgave at forstyrre os i vores selvforståelse. Vi lever i en ny tid, og derfor må vi også forstå vores egen rolle anderledes. At forstyrre er jo ikke det samme som at forkaste. Og der er mange eksempler på, at vi ikke er særligt gode til det.

Hvis højskolen skal overleve, og det tror jeg den vil, så skal den også ændre sig. Den er jo vokset op inden for en nationalromantisk monokultur. Højskolen behøver ikke at dø sammen med den, men den skal irritere og genbeskrive sig selv. ✿

Hvad er folkelig oplysning?

Hvordan giver man en moderne tolkning af højskolens kernebegreb om folkelig oplysning?

AF ANDREAS TONNESEN

SVEND BRINKMANN:
(F. 1975) Cand. Psych., Ph.d..
Adjunkt ved Psykologisk
Institut, Aarhus Universitet.

Folkelig oplysning er et interessant begreb, fordi det på den ene side rummer ordet folkelig, der knytter an til noget førmoderne og traditionalistisk. Det er noget, vi fx bruger i forbindelse med folkemusik, der har en gammel tradition og er rodfæstet i en bestemt etnisk gruppe eller geografisk region. Oplysning er derimod noget moderne. Det udspringer af Oplysningstidens moderne projekt: Folket skulle oplyses, og videnskaben skulle med sin ubetvivlelige fakta få tradition og overtro til at forsvinde. Der er altså indbygget en interessant dynamik i begrebet, mellem det folkelige og det oplysningsmæssige - mellem det førmoderne og det moderne. Ekstra interessant er det, idet vi hverken lever i en førmoderne eller en moderne tid, men derimod i det nogen kalder en senmoderne eller postmoderne tid. En tid som på væsentlige punkter adskiller sig fra tidligere tider. Man kan i denne sammensathed se nogle af de udfordringer, som højskolerne står over for i disse år. Skal de primært tænke sig selv traditionalistiske, som bibringende viden og oplysning, eller skal de tænke sig selv mere postmoderne, som en del af oplevelsesøkonomien, hvor det er tilbuddet til forbrugeren om at komme og få oplevelser?

For mange mennesker anser i dag det at komme på højskole som en form for intellektuel turisme. Spørgsmålet er, om det ikke er i strid - i hvert fald delvist - med selve den værdi, der kunne ligge i den folkelige oplysning? Spørgsmålet er, om den folkelig oplysning ikke i højere grad er en værdi, der handler om dannelsen af den enkelte og ikke så meget om den enkeltes oplevelse? Her er det vigtigt at fastholde, at højskolerne i højere grad skal være dannelsesinstitutioner end oplevelsesinstitutioner. Jeg har jo ikke lavet nogle systematiske undersøgelser af, hvordan højskolerne arbejder, men jeg har samlet nogle brochurer, når jeg har været rundt på forskellige højskoler. Og når de reklamerer for sig selv, er det ofte efter devisen "kom og få oplevelser", eller "højskolen - få en oplevelse for livet". Det er lidt som at læse biografreklamer, eller reklamer for charterture til Gran Canaria. Hvis højskolerne i højere grad fokuserede på deres dannelsesopgave, at danne folk kulturelt, moralsk og måske også politisk, så handler det jo ikke så meget om, at man skal komme på højskolen for at opleve noget.

Jeg tror ikke, at man i dag kan forankre forestillingen om dannelse i et begreb som folkelighed. Det bliver hurtigt et nationalromantisk, indadskuende og utidssvarende projekt. Dannelsen behøver ikke være snævert knyttet til et begreb om folkelighed, det kan lige så godt knyttes til en globaliseringsdiskurs. Det må være en erkendelse, som vi skal gøre os, at vores måde at leve på er én blandt mange mulige.

Udfordringen for højskolerne er at finde den tredje vej, der skal undgå den førmoderne, nationalromantiske forankring af dannelsen i et begreb om folket, og samtidig den senmoderne, der forankrer dannelsen i markedet og dets forbrugere. Ingen af disse to kan levere et adækvat grundlag for dannelse i dag. Det er min grundtanke, at den tredje vej må være forankret i nogle etiske forestillinger. Jeg har den måske naive forestilling, at etikken stadig er uafhængig af på den ene side fænomener som markedet, og demokratiet - hvad der er godt og ondt i verden, er ikke noget vi afgøre på demokratisk vis ved at stemme om det, ligesom vi ikke afgør matematikken ved at stemme om den. ✽

Polfoto

STATEMENT:

Svend Brinkmann

Jeg synes, at der er for lidt dannelse og for meget tivolisering i højskolen i dag. Det gælder ikke om at tilfredsstille nogle kunders behov for bestemte oplevelser. Det gælder om at præsentere det bedste, som menneskeheden har tænkt og gjort. Det er da en ambition, der vil noget!

STATEMENT:

Dorte Odde

Det vi har til fælles i dag, det er det at være en del af massekulturen. Det er vores fællesskab, og det som konstituerer os som enhed. Oplysningen i dag består således i at undersøge, hvordan vi forholder os til denne nye type fællesskab.

DORTE ODDE:
(F. 1964) Mag.art. i kultursociologi ved København Universitet. Ph.d.
Filosofisk praktiker
Oroboros

Forestillingen om folkelige oplysning er et forældet projekt. Den hører en hel anden samfundsform til, som vi ikke har længere. Den udspringer af en typisk 1800-tals tænkning, en tid hvor højskolen jo opstod. Den folkelige oplysning må droppes i tænkningen af højskolen til fordel for et moderne dannelsesprojekt, hvor man forholde sig til forholdet mellem det individuelle og det kollektive på en ny måde. Vi lever i et moderne massesamfund, hvor der ikke kan være tale om et folk i traditionel forstand. Samtidig må man sige, at oplysningsprojektet, som der jo stadig er mange, der abonnerer på, er utidssvarende i forhold til massesamfundet, fordi det bunder i en rationalistisk forestilling om, at vi kan gøre alt transparent og kontrollere, hvor vores samfund bevæger sig hen via en fælles moral.

Man kan godt abonnere på dannelsestanken, hvis man samtidig moderniser den. Og det tror jeg, at netop højskolerne kunne være stedet for. Den moderniserede dannelsestanke tager højde for, at samfundet er noget, der så at sige forløber af sig selv. På den ene side handler det i dag om selvdannelse. Der foregår jo uden tvivl en individualisering i dag, og baggrundstæppet for denne proces er vores massesamfund. Det vil sige, at der hele tiden finder en udvikling og forandring sted i vores samfund. Det at være selvdannet i dag, det handler om at træde udover ens socialisering. Som det er blevet sagt, så "handler det ikke om at rette sig ind eller at indordne sig, det handler derimod om at rette sig ud, at gøre sig gældende." Det er der mange, der opfatter som noget, der sker på bekostning af det fælles. Men pointen med den moderne dannelsestanke er, at de sagtens kan kombineres.

Når jeg taler om massesamfund, så er det ikke for at tale om helt bevidstløse individer. Massesamfundet betyder i højere grad, at tingene ikke står fast, sådan som man traditionelt har tænkt det, og som den traditionelle dannelsestanke er udtryk for. Det er ikke sådan, at når man som et 18-årig ungt menneske kommer ud i livet, så er der den og den faste tradition at forholde sig til. Sådan oplever de unge det ikke i dag. Denne tingenes fluktuation er netop et af udtrykkene for massesamfundet. Men selvfølgelig også oplevelsen af det mangesidige og mangeartede. Og her når man også frem til noget, der har at gøre med vores værdier og en særlig værdirelativisme, hvor højskolerne for mig at se kunne være et sted, hvor man i stedet for - groft sagt - at sige, "vi ved, hvad der er sandt" i kraft af traditionerne, så netop satte disse nye forhold på dagsordenen. For det er netop en forpligtigelse at forholde sig, fordi vores tid er præget af denne fluktuation. Højskolerne kan på den måde udgøre forbillede og undersøge, hvordan vi griber denne udfordring an og være med til at spørge, "hvordan vil du tage stilling til, hvad der er værdifuldt for dig?" En del af højskolernes problem ligger i deres ideologi og deres tale om det, de gør. For på mange måder hersker der allerede en praksis, der rent faktisk tager stilling til disse senmoderne forhold.

At advokere for folkelighed i højskolesammenhæng, fungerer måske for en ældre generation, men det er bestemt ikke et projekt for den yngre generation. Højskolen må i et eller andet omfang stå i modsætning til samfundet. Og meget af den danskhed, der tales om i dag, den udgår fra Dansk Folkeparti. Det er en måde at italesætte danskhed på, hvor man efter min mening i høj grad opererer med en foragt for det fremmede. Det er jo det stik modsatte af dannelsestænkningen. Derfor er det afgørende for højskolerne at repræsentere noget andet, en anden tænkning. Men med den kritiske brod, at man får viden om ens egen placering i det samfundsmæssige.

Hvad er så samfundsprojektet for højskolerne i dag? Det er i hvert fald ikke at oplyse bønderne, som jo var udgangspunktet. Jeg tror ikke, at det er et oplysningsprojekt men derimod et dannelsesprojekt, et selvdannelsesprojekt. Ikke forstået sådan, at det kun handler om, hvad vi hver især gerne vil. Fællesværdier skabes, idet vi er sammen, og på en højskole er man sammen døgnet rundt i en bestemt periode. Så på den måde er det et eksemplarisk sted, der kan anskueliggøre, hvordan sådanne processer foregår. Det er et forhandlingsrum, hvor der sættes fokus på, hvilke værdier vi skaber. ✿

S. 10

Hvad er livsoplysning?

Hvordan giver man en moderne tolkning af højskolens kernebegreb om livsoplysning?

AF ANDREAS TONNESEN

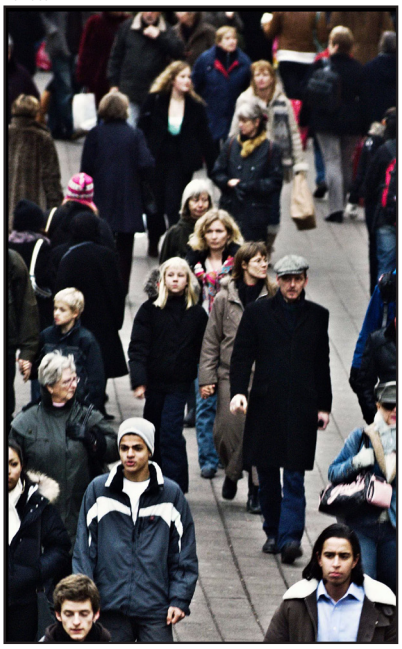
LARS-HENRIK SCHMIDT
(Født 1953) Mag.art. i idehistorie. Leder til dagligt forskningscentret GNOSIS på DPU. Forfatter til en lang række bøger inden for socialanalytisk og pædagogisk filosofi.

"Der er to aspekter af højskolen, som er vigtige, når man taler om livsoplysning. Det ene drejer sig om højskolens karakter af internat. Hvis højskolen ikke var et internat, så var den ligegyldig. Den er den vesterlandske udgave af et ashram. Det er et åndeligt fællesskab, hvor dvælen ved åndeligheden også skal foregå, mens man slår græs, mens man spiser, og mens man gør rent. På internatet er det afgørende, at livsoplysningen ikke er begrænset til den lærdomsformidlende del, men at den er udvidet til den lærende del af det at være i en tilværelse sammen med andre mennesker. Det er her, det livsoplysende element ligger. Det andet element er udtryk for en nyere udvikling og handler om, at højskolen er blevet en slags efterskole for forvirrede folk efter gymnasiet.

Hvad betyder livsoplysning så i den sammenhæng? Jo, det handler om, at de unge står i et vadested og ikke aner, hvordan de skal orientere sig i livet. De to elementer hænger for mig at se sammen. Det kan godt være, at jeg kan lyde ironisk i min karakteristisk, men jeg mener det faktisk i en positiv forstand. Det handler om at tage en pause. I stedet for at tage en dannelsesrejse langs Highway 66 eller at rejse verden rundt, så er højskolen en mulighed at stoppe op og finde ud af, hvad du skal stille op med dig selv resten af din tilværelse. Jeg ironiserer måske til en vis grad over det, fordi masser af mennesker finder ud af det på egen hånd. I stedet for at gøre, hvad far mener eller det modsatte af, hvad far mener - hvilket kan være ligeså motiverende - så det er afgørende, at man tager et break, hvor man er optaget af sig selv. De to ting, som binder min punkter sammen, er jo selvoptagetheden. Du skal lære, hvad det vil sige at agere i et fællesskab. De forvirrede mennesker, som er på en højskole, skulle helst komme derfra med en større klarhed i den sammenhæng. Der er ikke noget galt i at være forvirret, det er ikke det, der er min pointe. Højskolens opgave består i at gøre en kvalificeret til dette valg. Det er i sammenhæng med sådan en type dannelsesrefleksion, at højskolen har haft og stadig har en funktion. At de så skal tjene deres penge på at holde sommerkurser, det er noget andet. Personligt er jeg imod hele den der værdidiskussion, der hersker rundt omkring og også på højskolerne. Værdierne er i dag blevet individuelle. Jeg går i stedet ind for holdninger. Og folkehøjskolerne skal være holdningsskoler og ikke værdiskoler. Holdninger er forholdsvis konsekvente organiseringer af værdierne, hvorimod værdierne er ad hoc. Man forlanger ingen konsekvens imellem forskellige former for stillingtagen med reference til værdierne, men det gør man med reference til holdninger. Derfor kan man efter min opfattelse ikke lave en værdihøjskole, men derimod en holdningshøjskole.

Du kan diskutere folks holdninger og sige, jeg er uenig med dig politisk i dette og hint, men hvis man begynder at sige, jeg er uenig med dig i den måde, du tager make up på, kritiserer man den person, der tager make up på. Nu om dage er problemet, at vi i meget høj grad er værdimennesker. Det er noget sludder, hvis man påstår, at der ikke er nogen diskussion af værdierne. Det sprøjter ud af ørerne på os med værdier. Vi bestiller ikke andet end at diskutere værdier. Selvom jeg har bevæget mig i dette uddannelsesområde i mange år, så ved jeg ikke, hvad der er højskolernes værdier." ✽

Polfoto



STATEMENT:

Lars-Henrik Schmidt

Hvis højskolen ikke var et internat, så var den ligegyldig. Den er den vesterlandske udgave af et ashram. Det er et åndeligt fællesskab, hvor dvælen ved åndeligheden også skal foregå, mens man slår græs, mens man spiser, og mens man gør rent.

STATEMENT:

Erik Bendtsen

Det, vi har brug for som mennesker, er netop at kunne overskue tilværelsen som en helhed. Og her har højskolen en vigtig funktion, som ikke må gå tabt.

ERIK BENDTSEN
(Født 1944) Mag.art. i filosofi. Ansat ved Roskilde Universitetscenter og afholder desuden kurser på Folkeuniversitetet i København.

”Begrebet livsoplysning handler om den evne, man har, til at reflektere over tilværelsens mange forskellige aspekter, og om det begrebsapparat, som sætter en i stand til denne refleksion. I denne sammenhæng og i en højskolesammenhæng er den store forskel på uddannelse og dannelse, at uddannelse ofte har en meget instrumentel karakter. Det vil sige, at man på forhånd har opstillet nogle bestemte mål, som det enkelte menneske skal opfylde. Bagefter søger man så de midler, som mest effektivt kan føre frem til disse mål. Dannelse drejer sig derimod om noget meget mere overordnet. Det drejer sig nemlig om personens egen evne til at magte livet set som en større helhed. Det handler om at gøre sig de grundlæggende værdier i tilværelsen bevidst. Begrebet ”værdi” flyder rundt i debatten, men man støder meget sjældent på en debat om, hvori de grundlæggende værdier i tilværelsen i det hele taget består. Det er lige præcis det, som livsoplysningen egentlig skulle føre os hen imod. Og det er jo et projekt, som man aldrig bliver færdig med.

Livsoplysning er ikke kun et spørgsmål om en selv. Det er et spørgsmål om, at prøve at forstå den store sammenhæng i tilværelsen, og det er blandt andet, at man ikke er alene. Hvis det skal være muligt at få et godt liv, er en af betingelserne, at man forstår, at man er en del af et liv sammen med andre.

Der skal være nogle steder med plads til at undersøge tingene på en åben og dialogisk måde, hvor man ikke nødvendigvis skal igennem et bestemt pensum. Det er der desværre i mindre grad i det traditionelle uddannelsessystem, som fokuserer meget på resultater. Her indtager folkehøjskolen simpelthen en unik plads. Her er undervisningen ikke er rettet mod eksamen, men giver ideelt set plads til en sådan undersøgende og søgende undervisning. Man har selvfølgelig en lærer, som kan noget mere end eleverne. Det er ikke kun et spørgsmål om at komme og aflevere noget, men er ideelt set netop en slags laboratoriumsinstitution.

Jeg hører jo til dem, som mener, at der faktisk findes objektive værdier. De helt overordnede værdier er velfærd og lykke. Velfærd er et helt objektivt forhold, som drejer sig om de fundamentale betingelser. Lykke drejer i højere grad om det individuelle.

Vi har nogle behov, som vi er fælles om alle sammen, men vi skelner ikke mellem behov og ønsker. De fleste af os tror, at det, vi ønsker, er det, vi har behov for. Og så forfølger vi bare vores ønsker i stedet for at undersøge, hvordan vores væsentlige behov egentlig ser ud. Jeg vil ikke gøre mig til talsmand for en undervisning med en direkte terapeutisk funktion, men på den anden sige kan det være et sygdomstræk ved en kultur, at den bliver mindre og mindre reflekteret.

Et rigtig godt liv er måske for de få. Vi vil altid være utilfredse og ulykkelige på forskellige måder. Men i den vigtige søgen efter at få et bedre liv, er der forskellige aspekter af uddannelse og dannelse, som kan hjælpe os. Som jeg forstår højskolen, har der netop altid været et fokus på denne oplevelse af helhed i tilværelsen. Her har det formelle uddannelsessystem ikke i tilstrækkelig grad evnet at give de studerende en oplevelse af, hvordan fagene faktisk hænger sammen.

Det er en helhedsoplevelse, som ofte er en mangelvare i dag. Vi er i stigende grad grebet af en specialistkultur, som bliver mere og mere dominerende. Hvis man ikke specialiserer sig, så taber man kapløbet. Men det, vi har brug for som mennesker, er netop at kunne overskue tilværelsen som en helhed. Og her har højskolen en vigtig funktion, som ikke må gå tabt.” ✿

Bag om Højskolen

En højskole er en højskole er en højskole

Niels Buur Hansen
Ph.d., Cand. Psych.
Lektor. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier på Syddansk Universitet

Lektor Niels Buur Hansen
Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet

Når man sætter sig for at skrive om folkehøjskolen i danmark, risikerer man, at løbe ind i et specielt problem, som kort og klart er formuleret i Niels Højlunds bog om den danske folkehøjskole: "... en højskole (kan) egentlig slet ikke ... beskrives, men skal opleves" (Højlund 1983,s.7): Eller sagt lidt polemisk: En højskole er en højskole er en højskole! Det har nok givet problemer, når vi skulle forklare udlændinge, hvad en folkehøjskole er, men har ellers ikke givet os de store problemer. Alle ved hvad en follkehøjskole drejer sig om: Nemlig at tilsige os hvem vi egentlig er og at stå vagt om denne identitet. Folkehøjskolen er således i overensstemmelse med den danske folkekarakter mere optaget af en identitetsdiskurs (Hvem er vi?) end af en egentlig politisk diskurs (Hvad vil vi?). Denne drejning imod en identitetsdiskurs begyndte for alvor i den nationalromantiske guldalder og blev forstærkes igennem den Grundtvig-Koldske traditions betoning af det folkelige og det nationale.

Hvis man f.eks. sammenligner vores opfattelse af det folkelige med en svensk opfattelse, ser man en tydelig forskel. I Sverige blev det folkelige hurtigt identisk med de folkelige bevægelser, der efterhånden smeltede sammen med staten i den svenske forestilling om "folkhemmet" (Bergstedt 2001). Folk og stat fandt sammen i en politisk bevægelse, der efterhånden skabte den svenske velfærdsstatsmodel Grundmetaforen er her bevægelsen. Man er sammen i en bevægelse frem mod et mål. Det drejer sig om hvad man vil, og intentionen er klart politisk. I Danmark skiltes det folkelige derimod ud fra staten. Overfor staten og senere overfor den socialdemokratiske velfærdsstat står det grundtvigske civilsamfund, som en integreret del af folket og som dette folks egentlige talsmand og vogter. Grundmetaforen er her indhold overfor form. Folkets naturlige væren overfor dets kunstige fremtræden opsplittet i forskellige forklædninger i form af samfundets forskellige sektorer eller delsystemer. Som sagt er der her nærmere tale om en identitetsdiskurs end om en egentlig politisk diskurs.

Det er denne artikels tese, at denne identitetsdiskurs har haft afgørende indflydelse på, at de grundtvigske folkehøjskoler aldrig har taget demokratiet til sig som en afgørende del af deres oplysningsgrundlag.

Det er endvidere artiklens tese, at dette har en tæt sammenhæng med folkehøjskolernes organisationsform, som har selvejer-livsformen som sit forbillede. Folkehøjskolerne har såvel idemæssigt som organisationsmæssigt været bundet til det, som Lars Qvortrup kalder for simpel kompleksitet (Qvortrup 1998).

På det pædagogiske og filosofiske område fører den simple kompleksitet til en tænkning i dualiteter, som sættes op mod hinanden, idet den ene side valoriseres som positiv og ses som udtryk for en naturlig og sand væren - det egentlige, medens den anden side, som valoriseres negativt, betragtes som kunstig og falsk fremtræden - det uegentlige. Som barn af sin tid ses denne måde at tænke på tydelig hos Christen Kold, som endog formulerede en praktisk pædagogik for friskoler og folkehøjskoler på dette grundlag. Det var m.a.o. ikke Grundtvig, men Christen Kold, som blev skaberen af den pædagogik, som blev dominerende på de

→

danske folkehøjskoler. Det afgørende pædagogiske greb blev for Christen Kold at sondre mellem det man underviser i, f.eks. undervisning i demokrati, og måden man underviser på, f.eks. undervisning med demokrati.

s. 14

At undervise i fag og med fag

Bevidstheden om at pædagogikken måtte tematisere forholdet mellem måden man underviser på, og det man underviser i, udviklede Christen Kold tydeligt i sine få skrifter (se Kold 1986). Det var selvsagt ikke demokratibegrebet, som han var opmærksom på i den henseende, men to andre "hjertesager": Nemlig hvorledes man i skolen skulle forholde sig til kristendommen og danmarkshistorien. For Kold var det afgørende, at barnets personlige identitet var uadskillelig fra dets identitet som kristen og dansk. Pædagogikken og skolen måtte derfor ikke bevirke, at kristendommen og danskheden blev omtalt som noget, der først lå udenfor den personlige identitet for derefter at skulle indlemmes i denne identitet gennem undervisning. Barnet var i udgangspunktet dansk og kristen, Guds og fædrelandets barn. Derfor skulle der ikke undervises i dansk historie og i kristendom på en "Grundtvig-Koldsk friskole, men med disse fag. Der skulle m.a.o. tales til barnet som dansker og kristen, der skulle fortælles fædrelandshistorie og bibelhistorie. Disse fortællinger måtte "frem for alt ikke være ensformige; kedsomhed må især være den klippe, man vogter sig for at strande på" (Ibid s. 7).

Formålet var at skabe en forbindelse mellem det individuelle/private/specifikke og det samfundsmæssige/offentlige/almene. Altså på en måde at skabe en forståelse for samfundet hos barnet, blot på en fuldstændig apolitisk måde: Børnene bevægede sig nemlig i en "snæver kreds af tanker og forestillinger", som det var skolens opgave gennem opdragelsens dunkle væsen at "drage ... op, løfte ... op fra det lavere til det højere, fra det jordiske til det himmelske, fra at elske kun sig selv til at elske hele samfundet[1] (Ibid s. 5). Børnene skulle vækkes til at blive borgere i Guds og Fædrelandets rige gennem den narrative erkendelsesform, som er fortællingens væsen.

Den videnskabelig-logiske erkendeform, som Kold med sin samtid kaldte for den kateketiske metode, mente han var absolut nødvendig og endog smuk sine steder, men den måtte kun anvendes i regning og i naturvidenskabelige fag[2]. Selvom Christen Kold ovenfor taler om børneskolen, brugte han den samme pædagogik på sin folkehøjskole, hvorfra den bredte sig til de øvrige folkehøjskoler.

1 Bemærk at Kold her taler om samfundet og ikke om staten.

2 Sondringen mellem en narrativerkendelsesform og en videnskabelig-logisk erkendelsesform stammer fra Jerome Bruner: Mening i handling. Klim 1999 og Uddannelseskulturen,Munksgaard 1998.

»

En sand og virkelig undervisning vækker ånden hos såvel den enkelte som hos folket

Foto: Ulrik Jantzen

En ”sand og virkelig undervisning” vækker ånden hos såvel den enkelte som hos folket og sørger dermed for, at man ikke ”tager … form for ånd, skin for virkelighed, og middel for hensigt.” (Ibid s. 11). I artiklen En sand og virkelig undervisning udfolder Kold sin tænkemåde, der helt er i overensstemmelse med identitetsdiskursens form/indhold-metaforik, byggende på dualiteten mellem det egentlig værende som en indre realitet (”det sande og virkelige”) og det uegentlige ydre skin. I artiklen bevæger Kold sig gennem følgende dualiteter: Ånd kontra form, virkelighed kontra skin, hensigt kontra middel, munden kontra skriften, indhold kontra form, indre kontra ydre, tingen kontra tegnet for tingen, hjerte kontra forstand, det levende kontra portrættet, original kontra kopi.

Pointen er her, at de åndsvidenskabelige fag, som berører den virkelige indre verden, og som hører til i venstre side af dualiteterne ovenfor, skal skolen - og hele uddannelsessystemet kunne man tilføje – behandle med yderste varsomhed. Gør man ikke det, forvandler disse fag sig og bliver til noget ydre for barnet, bliver til et middel, som eleven skal beherske ikke for sin egen skyld, men for lærernes, skolens og samfundets skyld; og så er man pædagogisk på afveje. De vigtigste ting i tilværelsen, hjertesagerne, som Kold ville sige, skal man som sagt ikke undervise i eller omtale i skolen, dem skal man undervise med i sin tiltale af eleverne.
Det er interessant at bemærke, at Kold i sine få skrifter foretager en sondring både mellem to erkendeformer i pædagogikken og mellem to genstandområder. Epistemologisk sondrer han mellem fortællingen (den narrative erkendelse) og den kateketiske metode (den videnskabelig-logiske erkendelse). Ontologisk sondrer han mellem det åndsvidenskabelige område og det naturvidenskabelige område.
Man kan alment definere undervisning som lærerens henvendelse til eleverne i en henvisning til et fagligt stof. Undervisning kan m.a.o. betragtes som henvendelse og henvisning (Buur Hansen 2000). Henvendelsen dækker det dialogiske forhold mellem lærer og elev. Her tiltaler man hinanden. Henvisning består så i, at man i denne tiltale henviser til og behandler faglige problemstillinger, som man omtaler.

Hvis man kobler denne almene teori om undervisning med Christen Kolds pædagogik, kan man tydelig se, at han river henvendelsen og henvisningen fra hinanden i sin pædagogik, ’idet han hævder, at man i de åndsvidenskabelige fag kun skal undervise med fag og ikke i fag. Det er altså ikke Kolds sondring i sig selv som er problemet, men at han river henvendelsen og henvisningen fra hinanden.
Hvis vi beskæftiger os med naturvidenskabelige fag, giver ovenstående sondring ikke anledning til problemer, da man ikke kan komme i et ”tiltalende” forhold til naturen, men kun omtale den. Tager vi derimod fat på de åndsvidenskabelige fag, viser der sig et paradoks, der er grundlæggende for al undervisning, som beskæftiger sig med disse fag: Nemlig at vi i netop denne form for undervisning ikke kan undgå både at tale til hinanden og om hinanden. Det er dette paradoks, som Kold og hans praktiske pædagogik for folkehøjskolen naivt forsøger at undslippe ved at insistere på, at man i de åndsvidenskabelige fag kan nøjes med at undervise med fag uden at undervise i fag.

Foto: Søren H. Nielsen

Højskolen som organisationsform

Højskolen er i sin organisationsform bundet til selvejer-livsformen eller den selvstændige livsform, en livsform som opstod i overgangen fra det traditionelle samfund til det moderne samfund. Samtidig med at denne livsform har vist sig at være meget sejlivet i Danmark, skete der imidlertid i det øvrige Danmark en gennemgribende forvandling fra et traditionelt samfund til et moderne samfund. Et moderne samfund kan her defineres som et samfund, hvor det gradvist bliver muligt at sondre mellem fire sektorer: Den første offentlige sektor ("Staten"), den anden private profit-orienterede sektor ("Markedet"), den tredje sektor bestående af frivillige og nonprofit-orienterede private organisationer ("Den kulturelle og politiske offentlighed" eller "Civilsamfundet"[3]) og den fjerde sektor bestående af familien og det sociale netværk ("Fællesskabet"). Efterhånden som denne sektordeling bliver gennemtrængende for hele samfundet, skal individerne i dette samfund til at lære at adskille deres liv i de forskellige sektorer fra hinanden.[4]

Som nævnt er det karakteristisk for Danmark, at denne uddifferentiering gennemførtes relativt sent, særlig hos bønderne og hos småborgerskabet, som stadig i stor udstrækning holdt fast ved den selvejende eller selvstændige livsform (Højrup 1983). Først i løbet af 1963 overhalede industrien landbruget og blev den største bidragyder til bruttonational-produktet i Danmark. Ja, helt frem til midten af 80erne hævdede såvel danske som internationale rapporter, at dansk økonomi trivedes bedst i familieforetagender og på middelstore virksomheder.

Først i 90erne efter det indre markeds gennembrud i EU så vi de mange virksomhedsfusioner i Danmark (Ola Fransson 1998)

Anden halvdel af det 19. århundrede kendetegnedes især ved en gennemgribende etablering og udvidelse af den tredje sektor i Danmark. Først omkring bønderne, senere omkring arbejderne skabtes - i den såkaldte "foreningstid" fra 1850'erne til et godt stykke op i det 20. århundrede - omfattende institutionsdannelser i den tredje sektor, som socialt, undervisningsmæssigt, forsyningsmæssigt og produktionsmæssigt skulle supplere eller ligefrem erstatte statens og det private erhvervslivs organisationsformer. Bl.a. inspireret af højskolebevægelsen/grundtvigianismen skabtes andelsvirksomheder, højskoler, friskoler, valgmenigheder, politiske partier, sygekasser, begravelseskasser, brandforsikringskasser, sparekasser m.v. For de grupper, som knyttede sig stærkest til disse "Civilsamfund", var det muligt at leve et helt liv uden at komme nævneværdig i berøring med "Staten': Der blev i Danmark, i modsætning til f.eks. det svenske folkhemmet, efterhånden etableret et stærkt "Samfund", som man så som en modsætning til "Staten".

Som påpeget af Pestoff (Pestoff 1996) kan det være vanskeligt at give en positiv bestemmelse af den tredje sektor, det jeg ovenfor har kaldt "Civilsamfundet". Mange vælger derfor ofte en negativ eller residual bestemmelse af denne sektor og siger, at den dækker "alt det, de andre tre sektorer ikke kan dække". I dansk sammenhæng er der imidlertid ingen tvivl om, at grundtvigianismen og dermed også højskolebevægelsen traditionelt set har haft stor indflydelse på udformningen af den tredje sektor. For grundtvigianismen og folkehøjskolen var det primært via det kulturelle (værdier og kultur), at man søgte at fremme bestemte

ændringer i samfundet. Man tænkte i det folkelige og i sondringen mellem et oplyst folk og et uoplyst folk.[5]

Det interessante er her i vores sammenhæng, at landbruget, som folkehøjskolerne traditionelt var knyttet til, med dets familiebrug og dets andelsorganiserede forarbejdningsindustrier ligger "tværs over grænsen" mellem "Markedet", "Civilsamfund" og "Fællesskabet". Man opfatter sig som "Samfundets" kerne, som er i opposition til "Staten". Man er hvor folket hører hjemme. Man tænker i simpel kompleksitet.

I modsætning til statens offentlige institutioner, hvor indgangsbilletten til institutionerne bestemmes af almene

3 Jeg bruger betegnelsen "Civilsarnfund" synonymt med betegnelsen "Kulturel og politisk offentlighed" (den 3. sektor), medens jeg bruger betegnelsen "Samfund" (kontra "Staten") som en samlebetegnelse for "Markedet': "Fællesskabet" og "Den kulturelle og politiske offentlighed"

4 Denne opdeling i "funktionelt uddifferentierede subsystemer" (Niklas Luhmann) er beskrevet hos talrige sociologer og samfundsforskere (se f.eks. Kurt Klaudi Klausen 1995, Jurgen Habermas 1980, Niklas Luhmann 2000 og Lars Qvortrup 1998).

5 Det sidste begreb dækker ikke kun almuen, men også de lærde, med hvem solen som bekendt ikke står op ifølge Grundtvig.

» Der var skolestuer, opholdsstuer og spise-sale etc. Lærere - typisk mandlige folkehøjskolelærere - købte personligt deres højskole, når de ville begynde som forstandere, ligesom de solgte den, når de holdt op igen. Hele familiens økonomi var derfor identisk med højskolens økonomi.

kriterier og i princippet er for alle,

bestemmer man i "Samfundet" selv, hvem man vil have indenfor sine døre. Denne selvbestemte' afgrænsning mellem system og omverden er essentiel for disse organisationer - det er derfor de er private! Ejendomsretten er i vort samfund det ultimative udtryk for denne ret til at sondre mellem et system og dets omverden. Dette træk er også afgørende for folkehøjskolernes organisationsform.

Højskolen etableres som organisation

Folkehøjskolerne blev som nævnt født i overgangen fra det traditionelle samfund til det moderne samfund, men etablerede sig i en selvstændig livsform, der netop ikke var socialt uddifferentieret, men præget af simpel kompleksitet. "Fællesskabets" måde at organisere sig på kom til at præge den grundtvigske bevægelse via bevægelsens tætte tilknytning til de gudelige bevægelser, som opstod i Danmark i begyndelsen af forrige århundrede (Korsgaard 1997). Disse gudelige vækkelsesbevægelser knyttede sig i deres selvforståelse til de første kristne menigheder, altså til tiden før• den kristne kirke blev etableret som samfundsmæssig institution.
Som Jesus og hans disciple vendte man ryggen til den samfundsmæssige position og dens privilegier: Man var kun et menneske, men til gengæld brødre og søstre. Man var en slags familie, en menighed - samlet omkring en fælles tro - der i stor udstrækning benytter sig af Det Nye Testamentes familiemetaforik. Grundtvigianerne holdt vennemøder og organiserede sig på samme måde som de missionske i stærke "Civilsamfund".
Set i forhold til landsbyfællesskabet, lavene etc., som var knyttet til bosted og erhverv og derfor havde karakter af tilskrevne netværk, beroede de nye fællesskaber netop på et selvvalgt netværk. Efterhånden som disse fællesskaber blev mere organiserede med friskoler, valgmenigheder, højskoler etc. stabiliseredes de og fik karakter af delsystemer, som blev kernen i et "Civilsamfund". Den tredje sektor begyndte at tage form. Ud fra "Fællesskabet" uddifferentieres forskellige "Civilsamfund": Det Indre Missionske Samfund, Kirkeligt Samfund etc. "Fællesskabets" kode kærlighed/ikke kærlighed blev gradvist til koden forkærlighed/ikke forkærlighed og blev gradvis formaliseret gennem koden oplyst folk/uoplyst folk[6].

Den traditionelle folkehøjskole var imidlertid først og fremmest i sin organisationsform inspireret af den dominerende produktionsenhed på landet: Gården. Det blev helt konkret understreget af, at mange af datidens højskoler også var landbrugsskoler og derfor selvfølgelig havde et stort landbrug tilknyttet skolen (Rørdam 1979), men det var også tydeligt på mange andre måder. Forstanderen, forstanderens kone højskolemoderen - og deres børn var deltager i en selvstændig livsform på samme måde som gårdejeren og hans familie var det. Folkehøjskolen var lige så meget hjem og produktionsenhed, som den var skole.
Der var skolestuer, opholdsstuer og spisesale etc. Lærere - typisk mandlige folkehøjskolelærere - købte personligt deres højskole, når de ville begynde som forstandere, ligesom de solgte den, når de holdt op igen. Hele familiens økonomi var derfor identisk med højskolens økonomi. Koden var her, som overalt på markedet overskud/underskud. Men koden var som nævnt ikke selvstændiggjort, da arbejdet i den selvejende livsform var en integreret del af livsformen. Det var

6 Niklas Luhmann opererer inspireret af den amerikanske sociolog Tacott Parsons med forskellige subsystemer (staten, markedet, familien etc.) som har hver sin kode og hver sit medie. Dette aspekt hos Luhmann er især betonet i Ole Thyssen: Penge, magt og kærlighed. Rosinante 1991.

Foto: Ulrik Jantzen

I løbet af 50erne overgik flere og flere skoler til at være selvejende institutioner, idet det efterhånden blev gjort til en betingelse for at opnå statslån til oprettelse af nye og udvidelse af eksisterende folkehøjskoler, at skolerne var selvejende institutioner.

først senere, at der dukker livsformer op, som sondrede mellem arbejde og fritid (Højrup 1983). Thomas Rørdams skildring af situationen for folkehøjskolerne 1911-1919, hvor 23 højskoler lukkede, giver et godt billede af folkehøjskolen som organisation på daværende tidspunkt. Han tilskriver bl.a. lukningen af disse skoler til deres organisationsform:

"I den nævnte periode ejedes godt og vel to tredjedel af skolerne af forstanderne, der drev dem for egen regning og risiko i overensstemmelse med datidens liberalistiske indstilling. Det samme gjaldt, hvis forstanderen havde forpagtet skolerne af private selskaber, hvori højskoleinteresserede fra omegnen havde tegnet aktier". (Rørdam 1979, s.68)

Stat og folkehøjskole fra 40erne til 70erne

I daværende undervisningsminister Jørgen Jørgensens folkehøjskolelov fra 1942 lå der en kraftig opfordring til at omdanne de enkelte folkehøjskoler til selvejende institutioner (Nissen 1994). Guleroden var gunstige lånebetingelser til skolerne, hvis de overgik til at være selvejende institutioner. Begrundelsen var et kraftigt øget statstilskud til folkehøjskolerne. Der var m.a.o. en grænse for, hvor mange statsmidler man kunne komme i private skoler uden at stille krav til deres organisationsform. I løbet af 50erne overgik flere og flere skoler til at være selvejende institutioner, idet det efterhånden blev gjort til en betingelse for at opnå statslån til oprettelse af nye og udvidelse af eksisterende folkehøjskoler, at skolerne var selvejende institutioner. Selvom godkendelsen af folkehøjskolerne i 1942 blev gjort til en rent administrativ sag, var godkendelsen dog stadig tilknyttet forstanderen som person. Fra dennes evt. fratræden til en ny forstander kom til, eksisterede højskolen formelt set ikke. Lærerne blev afskediget sammen med forstanderen, og den nye forstander kunne frit ansætte de lærere, han ville, en mulighed som blev anvendt i nogen udstrækning. Denne lidt absurde situation kan sikkert kun forklares ud fra ønsket om at skabe et kompromis mellem statens offentlige og skolernes private organisationsform.
I de selvejende institutioners fundats, som blev oprettet efter 42-loven, blev hele ansvaret for skolerne og deres drift som regel overdraget til forstanderen: Afskedige og ansætte lærere, fri lønindplacering, dog indenfor den offentlige lønningslovs rammer etc. Først i 1970-loven blev det endelig lovfæstet, at betingelserne for at blive godkendt som folkehøjskole var betinget af, at folkehøjskolerne var selvejende institutioner, hvis vedtægter var godkendt af undervisningsministeriet, ligesom forstanderen nu også skulle godkendes af ministeriet.
Selvom højskolerne i løbet af 50'erne af "Staten" således blev betragtet som en institution i et "Civilsamfund", levede man i 50'erne overvejende i et landbrugssamfund. Overgangen fra privat forstandereje til selvejende institution var mange steder mest en formssag. Man så stadig verden gennem den simple kompleksitets optik: Os, "Samfundet" overfor Dem, "Staten". Det fremgår tydelig af følgende uddrag fra Rønshoved Højskoles historie. Selvom Rønshoved Højskole hørte til de mytologiske skoler og derfor var meget bevidst om sin position overfor "Staten"; tror jeg alligevel, at citatet på mange måder tegner et realistisk billede af en gennemgående holdning i 50'ernes folkehøjskole:

De første 17 år var han (Hans Haarder, min anm., nbh) personlig ejer af Rønshoved Højskoles bygninger og andre herligheder, men selv efter at skolen i 1958 blev solgt til en selvejende institution, gik det aldrig op for Hans Haarder, at der dermed var sket nogen indskrænkning i hans råderet over højskolen og alle dens medarbejdere. Bestyrelsesformand skulle ganske vist underskrive visse indberetninger og regnskaber overfor ministeriet, men ellers samledes de i reglen kun een gang årligt til en blanding af bestyrelsesmøde og generalforsamling og underskreven protokol, hvis beslutning i mange tilfælde forelå forud i et udkast til protokollen. I øvrigt burde de holde sig i baggrunden og kun træde til i nødstilfælde, der i øvrigt sjældent - om nogensinde - viste sig. Som gode venner af Hans og udpeget af ham selv føjede de sig i mange år smukt ind i dette mønster.
Han havde jo købt skolen, og den vedblev at være hans. Købesummen var 70.000 kr. med overdragelse pr. 1. oktober 1941, men hvis skolen gik godt, skulle der siden falde ekstra 15.000 kr.

som ved en handel meden tyrekalv. (Engberg et al. 1996, s. 61-62)

Perioden fra 2. Verdenskrig til midt i 70'erne var præget af etableringen af velfærdsstaten. Derved skete der en omformning af staten fra at være en liberal retsstat til at være en socialdemokratisk regulerings- og omfordelingsstat, til en velfærdsstat. Dette faldt sammen med en omdefinering af demokratiet. Fra at være hvad den engelske demokratiteoretiker David Held kalder et beskyttende (eller liberalt) demokrati centreret omkring de civile og de politiske rettigheder fra det 16. og 17. århundrede, udvikledes der nu et udviklende demokrati centreret omkring udbygningen af de sociale rettigheder. I stedet for at se "Staten" som en trussel, skulle "Staten" nu gennem en omfordeling af borgernes penge hjælpe med at skabe reel lighed m.h.t. uddannelsesmuligheder, sygesikring, social sikring etc. Der skete med Rune Slagstadts ord en forskydning fra et tema centreret omkring beskyttelsen af individets rettigheder overfor "Staten" til en realisering af individets sociale og økonomiske rettigheder gennem "Staten" (Korsgaard 1999).

Kodeformidling gennem forvaltning

Perioden fra 1945 til slutningen af 70'erne var altså præget af en udvikling, som gik på tværs af højskolernes oprindelige selvforståelse. Det lykkedes i perioden at dæmpe denne latente konflikt. Selvom folkehøjskolerne i 1970 modtog et betydeligt økonomisk tilskud fra "Staten", fastholdt man som nævnt i 1970-loven skolernes status som private organisationer, dvs. som selvejende institutioner. Skoleformen undgik dermed de offentlige reguleringer, som overgik næsten alle andre skoleformer i Danmark.
Selvom der i perioden kom mange reguleringer af folkehøjskolernes skoleform, som fulgte den offentlige kode, blev disse reguleringer kraftigt opblødt gennem den måde, som love og bekendtgørelser blev administreret på i de enkelte ministerier (Knudsen 2001) Der var dengang tale om såkaldte klientministerier, der i stor udstrækning var befolket af embedsmænd, som kom fra de områder, som de enkelte ministerier var tilknyttet.
Den administrative praksis i undervisningsministeriet fulgte således den såkaldte forvaltningsmodel. Denne model arbejdede med procesregler, refusioner, skøn, dispensationer, godkendelser, enkelt afgørelser og traditionelt tilsyn[7]. En central person i denne forvaltningsform var undervisningsinspektøren, som skulle tilse området. I folkehøjskolen blev især K. E. Larsen kendt og elsket i denne buffer-rolle. Da han kom fra folkehøjskolerne, som hans hjerte bankede utvetydigt for, kunne han og andre undervisningsinspektører, mildne evt. norm-sammenstød, hvilket den nævnte forvaltningsform gav gode muligheder for. En anekdote, fortalt af undervisningsinspektør Jørgen Olsen, som havde efterskole-området under sig, siger på en rammende måde meget om løsningen af sådanne sammenstød[8]. Ifølge 1970-loven skulle forstanderen godkendes af ministeriet, hvilket skulle bero på en vurdering af vedkommendes faglige kvalifikationer, pædagogiske erfaringer og ledelsesevner. M.a.o. et område for potentiel konflikt mellem en privat og en offentlig organisationsform. If. anekdoten kunne en person, som var indstillet til ansættelse som forstander, kun pege på sin uddannelse som tømrer som kvalifikationsgrundlag. Da dette spinkle ansættelsesgrundlag blev problematiseret i ministeriet under et møde, skulle K. E. Larsen ifølge Jørgen Olsen havde "løst" problemet med følgende bemærkning: "Jesus' far var vist også tømrer, så mon ikke det går!" Forstanderen blev godkendt selvfølgelig ikke pga. K. E. Larsens bemærkning, men fordi K. E. Larsen brugte "Civilsamfundets" kode: En folkelig kreds bag skolen havde peget på tømreren som forstanderemne og måtte derfor respekteres. Det var m.a.o. den konkrete person som talte og ikke almene kvalifikationer i evt. eksamensbeviser.

Demokrati og folkehøjskole

Som det er forsøgt påvist i det foregående, har folkehøjskolen i Danmark med relativ stor succes formået at holde fast i dens oprindelige organisationsform, som er præget af en simpel kompleksitet: "Samfundet" overfor "Staten". Det øvrige samfund

7 Jf. papirer og oplæg fra styrelseschef i Undervisningsministeriet Berrit Hansen på kurset Forholdet mellem stat og folkeoplysning. Set i et forvaltningsmæssigt perspektiv. Den 8.-9. november 1999.

8 Anekdoten blev fortalt på forskningsseminaret Forholdet mellem stat og folkeoplysning. Set i et forvaltningsperspektiv. Den 8.-9. november 1999.

»

Ifølge 1970-loven skulle forstanderen godkendes af ministeriet, hvilket skulle bero på en vurdering af vedkommendes faglige kvalifikationer, pædagogiske erfaringer og ledelsesevner. M.a.o. et område for potentiel konflikt mellem en privat og en offentlig organisationsform.

er imidlertid blevet præget af at være funktionelt uddifferentieret i flere del- eller subsystemer med hver deres kode og accepterer ikke længere en enkelt overkode, som f.eks. det folkelige. Dette har bl.a. især betydning for de sammenstød, man i dag kan registrere mellem folkehøjskolerne og statsmagten mht. forholdet mellem demokrati og uddannelse.
Folkehøjskolernes organisationsform er opbygget omkring en liberalistisk opfattelse af uddannelsessystemet. Det afspejler sig i en beskyttende demokratiopfattelse, som er bygget op omkring beskyttelsen af civile rettigheder, med sondringen mellem "Samfundet" og "Staten" eller det offentlige som det centrale omdrejningspunkt. Det drejer sig på den ene side om ejendomsretten og på den anden side om ytrings- og religionsfriheden. Centralt for det sidste er "retten til selv at undervise de kommende generationer i overensstemmelse med sin egen livsholdning, politiske overbevisning og tro". Her er vi ved det centrale punkt, hvis vi skal forstå folkehøjskolens stædige holden fast ved folkelighedsbegrebet og dens berøringsangst over for den offentlige organisationsform.
Sagt på en anden måde er det den holdningsmæssige livsoplysning, som er det centrale i folkehøjskolen. Demokratiet er til for at beskytte denne ret, men det skal ikke selv indgå som eksplicit grundlag for denne livsoplysning.
Demokrati handler om forholdet mellem individ og fællesskab. Folkehøjskolen har imidlertid en særlig - og gennemgående apolitisk – opfattelse af dette forhold, sådan som vi også så det hos Christen Kold: Nemlig at subjektet er en del af dette fællesskab; af det folkelige, som højskolen er sat til at vogte og tyde. Derfor taler man hellere om folkestyre end om demokrati. Det folkelige er ifølge denne opfattelse ikke bare noget man konstruerer, men noget der er der og som evt. blot skal vækkes. Man knytter sig hermed til den etnisk-kulturelle eller tyske opfattelse af det folkelige eller nationale, noget man m.a.o. ikke kan stemme om: Etnos i stedet for demos (Korsgaard 1999a). Demokratiet kan bruges til at beskytte folkehøjskolernes ret til at drive folkelig livs oplysning med fag, men kan ikke selv være substansen i denne oplysning. Pladsen er så at sige optaget af begrebet om det folkelige og dets identitetsdiskurs.
Når folkehøjskolerne af og til opfordres til at tage den demokratiske udfordring op, reagerer de derfor typisk på en af to måder: Enten ved eksplicit at afvise udfordringen eller ved upræcist og diffust at tale om demokrati som en abstrakt fællesskabsdyrkelse. Den første reaktion - afvisningen - var f.eks. tydelig i folkehøjskolernes reaktion på undervisningsminister Margrethe Vestagers forslag om at indføre demokratiske styringsformer på de frie skoler, inklusiv folkehøjskolerne.
På FFDs generalforsamling 1999 afviste den daværende formand Søren Bald forslaget med ordene: "Det er ikke det, de vil lave demokrati i uddannelsessystemet. Det er måden, de laver demokrati på" (Bald 1999). Underforstået: Ja til demokrati som livsform, nej til demokrati som styreform (formaliseret medbestemmelse for elever mv.). I Højskolebladet tog redaktør Niels Højlund langt mere håndfast fat, idet han beskyldte Margrethe Vestager for at ligge under for socialdemokratitis og fastslog, at demokrati ikke er et værdigrundlag, men en styreform, som altså ikke har noget med højskole at gøre: "Og lad det endelig blive ved det. Ellers ender vi i demokratidiktatur:'(Højlund 1999, s.2). Højlund forsvarede ikke alene et demokratibegreb centreret omkring beskyttelsen af de civile rettigheder, men satte det i modsætning til det udviklende demokratibegreb centreret omkring en udfoldelse af de sociale rettigheder: "Regler og love er nemlig altid nødløsninger, det gode liv behøver dem ikke, det klarer sig faktisk bedre uden" (Ibid.). Hvis skolerne finansierede sig selv, er Højlunds liberale synspunkt uproblematisk. Men når man faktisk i stor udstrækning finansieres af det offentlige, kan man vanskeligt afvise, at man har et demokratiproblem, således som Morten Knudsen har formuleret det i sit opgør med folkehøjskolens system/livsverden polarisering. (Knudsen 1999).
Den anden reaktion på demokrati-diskussionen, som man ser på folkehøjskole-området, er centreret omkring en diffus og almen fællesskabsdyrkelse, som det kan være svær at skelne fra andres dyrkelse af fællesskaber, f.eks. det stammefællesskab som opstår under en fodboldkamp (se f.eks. Niels Buur Hansen 2001). Denne diffuse opfattelse af demokratiet var f.eks. påfaldende i undervisningsministeriets redegørelse om folkehøjskolerne fra 1997: Undervisningsministerens redegørelse til Folketinget om folkehøjskolerne. Denne redegørelse er på mange måder i god overensstemmelse med folkehøjskolens selvforståelse. Det betyder, at den taler om forholdet mellem individ og fællesskab på en måde, som mest er præget af "Fællesskabets" kode. To steder i redegørelsen trækkes der på metaforen om folkehøjskolen som et "fælleshjem" eller et hjemligt præg, der knyttes til det fællesskab, som højskolen kan etablere. Tankegangen bruges f.eks. i forbindelse med argumentationen for, at den enkelte højskole ikke må blive større, end at det hjemlige præg kan fastholdes.
Redegørelsen førte til nedsættelse af Højskoleudvalget, som fik Ole Vig Jensen som formand. Det er tydeligt, at der i løbet af Højskoleudvalgets arbejde skete en forskydning i forhold til redegørelsens opfattelse af forholdet mellem individ og fællesskab. Udvalget præciserede sine forventninger til folkehøjskolerne på følgende måde i Folkeskolernes fremtid - rapport fra Højskoleudvalget:

"Højskoleudvalget forventer; at den enkelte højskole ud fra sit særlige værdigrundlag arbejder for at fremme almen oplysning om de fælles menneskelige vilkår. Målet er at fremme

Foto: Jesper Øland

elevernes evne og mulighed for at være aktive i folkeligt og mellemfolkeligt arbejde."

Efter at udvalget i rapporten har undret sig over, hvor lukket folkehøjskolens værdier og sprogbrug kan være for udenforstående, giver udvalget en grundig redegørelse for sit syn på forholdet mellem individ og fællesskab. Her er det især påfaldende og interessant, at begreber som borger og civilsamfund - her i en mere politisk betydning – dukker frem. Det slås fast, at denne kobling må styrkes i folkehøjskolernes arbejde; at man både har en demokratisk forpligtelse som individ og som borger. En åbning af folkehøjskolernes kode for andre delsystemer anbefales også og kan f.eks. gennemføres ved at kræve løbende offentlige selvevalueringer af folkehøjskolen "i en form, som er tilgængelig for de, der ikke har særlige forudsætninger':

s. 24

Afslutning

Jeg har i det foregående hævdet, at folkehøjskolen i såvel sin ideologi som i sin organisationsform har haft svært ved at frigøre sig fra at tænke og organisere sig i simpel kompleksitet. Måske var 68er generationen og 70er generationen de sidste generationer, som uproblematisk gled ind i denne tankegang og organisationsform, fordi de delte dens utopiske, romantiske tænkning i simpel kompleksitet (Buur Hansen 1989). Meget tyder på at folkehøjskolernes økonomiske trængsel og globaliseringens følger i form af multikulturalitet og overnationalt samarbejde stiller folkehøjskolen overfor helt nye udfordringer. Er det tilfældet, kan folkehøjskolerne ikke længere nøjes med at tænke i en identitetsdiskurs, men må også til at tænke i en politisk diskurs. Sikkert er det, at vi er på vej ind i et globaliseret og multikulturelt videnssamfund, hvor den tid snart er forbi, hvor vi kan nøjes med at hævde, at en højskole er en højskole er en højskole. ✽

Litteratur

Bald, S: "Formandens tale til generalforsamlingen". I: Højskolebladet, nr. 24, 1999.

Bergstedt, B: "Et moderne svensk par" Voksenuddannelseunderforandring,GADs Forlag 2001.

BuurHansen,N:"Danskkulturlivi90erne".I: Højskolebladet, nr. 28-29, 1989.

BuurHansen,N:Pædagogikkenstreklang. Gyldendal 2000.

BuurHansen,N.:"Demokratiskdannelsehos ungehøjskoleelever".I:RahbekSchou(red.): Livslanglæringogvoksenpædagogikidet multikulturellevidens-oginformationssamfund". GADs Forlag 2001.

Engberg, P. m. fl. (red.): Fædre og arv, Rønshovedhøjskole1921-1996.Rønshoved Højskole1996.Folkehøjskolensfremtid.Rapport fra Højskoleudvalget. 1999.

Fransson, Ola: "Danska bånder och den svanskastaten".I:Ord&Bild,nr.4-5,1998. Side 98 -106.

Habermas,J.:Borgerligoffentlighed.Fremad 1980.

Højlund,N.:Højskolen.Aschehoug1983.

Højlund,N.:"Socialdemokratitis".I:Højskolebladet, nr. 25, 1999.

Højrup,T.:Detglemtefolk.Institutforeuropæiskfolkelivsforskning.København1983.

KlaudiKlausen,K.:"Ethistoriskridsoverden tredjesektorsudviklingiDanmark".I:Klaudi KlausenogSelle(red.):Frivilligorganiseringi Norden. TANO. Otta 1995.

Knudsen,Morten:"Degodeviljersmøde".I: Højskolebladet, nr. 10, 1999.

Knudsen, Tim: " Undervisningsministeriet-Fraklientministeriumtil New Public Management".I:Voksenuddannelseunder forandring. GADs Forlag 2001.

Kold, Christen: Om børneskolen. Dansk Friskoleforening 1986.

Korsgaard,O.:Kampenomlyset.København: Gyldendal 1997.

Korsgaard,O.:Kundskabs-kapløbet.København: Gyldendal 1999.

Korsgaard,O:"Folkeoplysning,demokrati ogdeneuropæiskeunion".I:Uddannelse,nr. 8, 1999a.

Luhmann,N.:Socialesystemer.København: Reitze!s forlag 2000.

Nissen,G.:UdfordringertilHøjskolen.Foreningen for Folkehøjskolers Forlag 1994.

Pestoff,V.:"Dentredjesektorogcivilsamfundet-noglebegrebsmæssigeovervejelser". I:RasmussenogKoch-Nielsen(red.):Den tredjesektorunderforandring.Socialforskningsinstituttet, København 1996.

Qvortrup,L.:Dethyperkompleksesamfund. København: Gyldendal 1998.

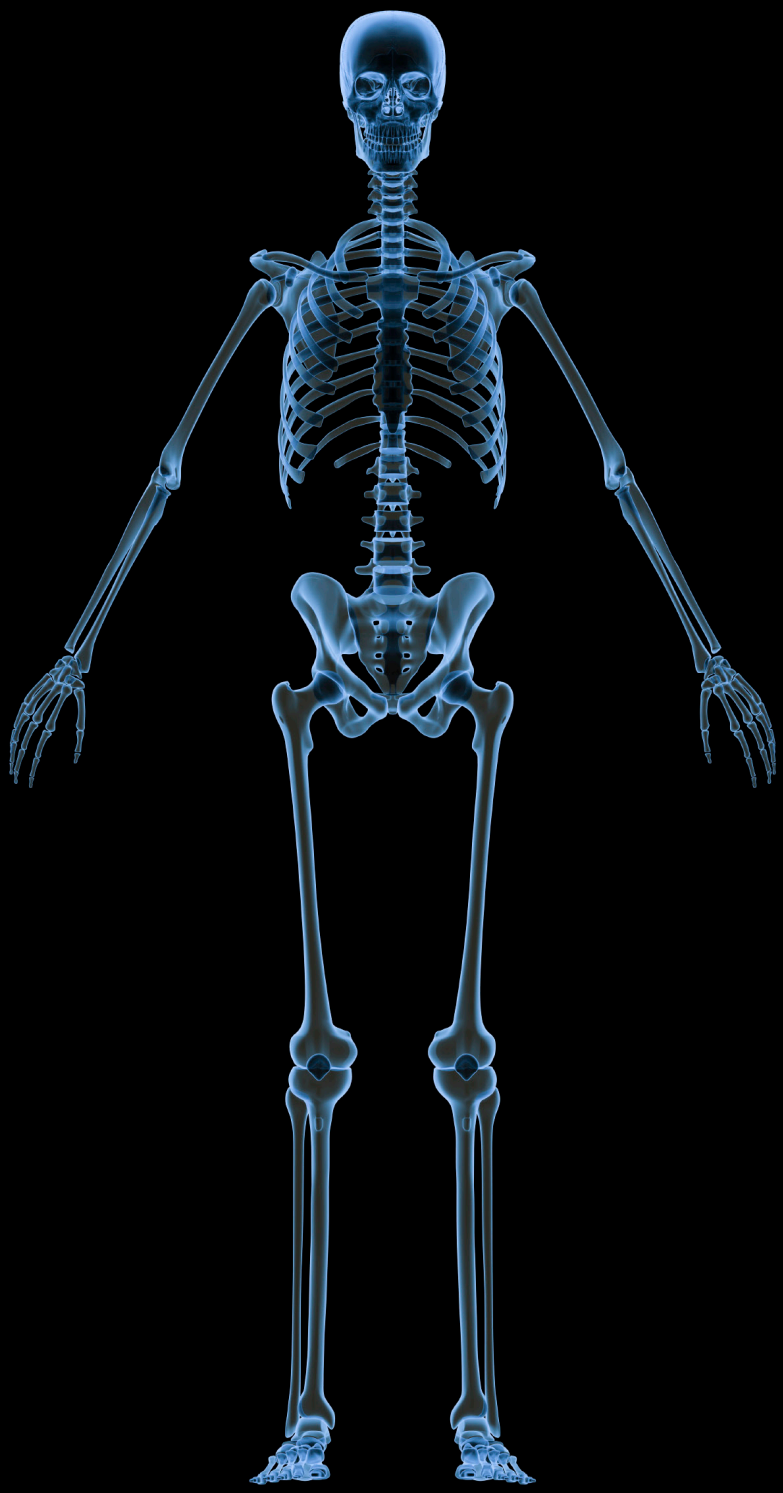
Rørdam, T.: De danske folkehøjskoler. Odense: Det danske selskab 1979.

Undervisningsministerensredegørelsetil Folketingetomfolkehøjskolerne.Undervisningsministeriet 1997.

»

Meget tyder på at folkehøjskolerne ikke længere kan nøjes med at tænke i en identitetsdiskurs, men må også til at tænke i en politisk diskurs. Sikkert er det, at vi er på vej ind i et globaliseret og multikulturelt videns-samfund, hvor den tid snart er forbi, hvor vi kan nøjes med at hævde, at en højskole er en højskole er en højskole.

Folkelighed



To forståelser af Folkelighed

Højskolebladet har spurgt to mennesker, der lever af folkeligheden, Ekstra Bladets chefredaktør Bent Falbert og DGI's formand Søren Møller om, hvad folkelighed er. Eksisterer den stadig - og hvilke institutioner eller fænomener er for dem sandt folkelige?

AF METTE BOM
FOTO: DGI OG POLFOTO

BENT FALBERTS FORSTÅELSE:
FOLKELIGHED ER UBEGRÆNSET ADGANG TIL SAMTALEN

Internettet er dér, hvor den mest interessante og dynamiske folkelige debat foregår lige nu, og Ekstra Bladets debatforum 'Nationen' er et træffende eksempel på et bredt folkeligt medie, som nu har 50.000 aktive brugere og vokser hurtigt, rekrutteret via papir- og netavisens 800.000 læsere.

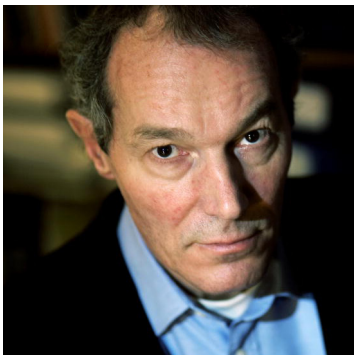
Den folkelige debat har hidtil været forbeholdt relativt få medievante figurer, som politikere, mediefolk og eksperter. Nu kan alle og enhver - selv ordblinde og dem, der knapt kan stave deres eget navn - deltage i den demokratiske samtale. Du har pludselig mange hundrede tusinde ukendte mennesker, der kaster sig entusiastisk ud i debatten døgnet rundt med masser af læsere uden at være bange for, om de udtrykker sig korrekt. Det er det største folkelige og demokratiske fremskridt i mange år.

Folkelighed er at kommunikere i et sprog, som alle kan forstå - både professorer og arbejdsmænd, høj og lav. Emnemæssigt skal man som avis – både på papir og net - forsøge at skrive om emner, der interesserer de mange. Emner for de få må vi henvise til specieltidsskrifter eller særlige hjørner på nettet. Folkelige avistemaer kan være sportsbegivenheder, overenskomstforhandlinger, skattereformer eller integrationspolitik.

Emnerne kommer på dagsordenen via en vekselvirkning imellem de to parter: Vi journalister, der får penge for at holde øje med brændpunkterne, og læserne, som reagerer, bidrager og kommenterer med afsæt i deres hverdag. Mange gange ved folk ikke, hvad de gerne vil have, så vi prøver selv at sætte den folkelige dagsorden ved at have blik for nye problemstillinger, som vi tror, vil vedrøre læserne.

Det er ikke så svært i Danmark, fordi vi har et meget homogent samfund. Der findes ikke provokerende økonomiske eller sociale forskelle. Overklassen er minimal og underklassen kun lidt større. 95 pct. af danskerne lever i midterfeltet og har meget stor fælles forståelse for, hvordan samfundet skal indrettes socialt. Vi har 8 socialdemokratier i Folketinget, som plus-minus 10 procent mener det samme. Denne konsensus bevirker, at det bliver nogle meget små emner, vi diskuterer i vældig lang tid, som f. eks. Jeppe Kofod-sagen og kritikken af Lars Løkke Rasmussens små, men talrige bilag. Altså ofte moralske debatter mere end fordelingspolitiske.

Gamle forvaltere af den folkelige debat som folkehøjskolerne er faldet i søvn. Jeg har selv mange gange været foredragsholder på landets højskoler, men jeg gider ikke rigtigt mere, fordi debatten dér er så forsinket. De fleste diskussioner er spændende lige nu og her. Så går man i tv, i aviser eller radio samt hen, hvor kvikke folk sætter et hurtigt møde op. Men højskoleforstanderne sidder som nisser på hylden og kigger på livet, som går forbi. En gang eller to om året lægger de så et program, som trykkes – hvorefter almuen langt om længe kan tilmelde sig et kursus, hvor sådan nogle som jeg bliver bedt om at genopføre en for længst afsluttet debat, som mange på det tidspunkt er dødtrætte af. Højskolerne skal være hurtigere på aftrækkeren og ikke et opsamlingstrug for en masse drøvtygning af genbrugsfoder. Lige nu, i aften, burde de fx invitere til en debat om, hvor solidariteten og fællesskabet



Bent Falbert
- er uddannet journalist fra Dagbladet Ringsted/ Køge/Roskilde. Falbert har siden 1988 været ansvarshavende chefredaktør af Ekstra Bladet, hvor han blev ansat i 1971. Flabert, som han
kaldes blandt venner, er frontfigur i Ekstra Bladets juridiske slagsmål. Af over 400 sager har han tabt under 50 i sine 20 år som juridisk ansvarlig for avisens indhold.

Søren Møller
- er læreruddannet fra Silkeborg Seminarium og efteruddannet på Danmarks Forvaltningshøjskole. Siden 2002 har Søren Møller været landsformand for DGI. Her har Møller blandt andet markeret sig ved at sætte en større debat i gang om foreningslivets fremtid, ligesom han som medlem af kulturministerens tæskehold har været med til at undersøge, hvor uhensigtsmæssige regler og love lægger hindringer i vejen for det frivillige foreningsarbejde. Søren Møller var forstander på Gerlev Idrætshøjskole fra 1992 til 2001 og var medlem af Højskoleudvalget 2005.

imellem fagforeningerne i nærværende overenskomstforhandlinger er blevet af. Selv højtlønnede akademikere nægter at bidrage til, at hjemmehjælperne får et niveauløft. Se dét emne angår alle, der planlægger at blive gamle. Men debatten finder sted NU. Ikke til vinter.

SØREN MØLLERS FORSTÅELSE: FOLKELIGHED ER AT FINDE FÆLLESSKAB I FORSKELLIGHEDEN

I den daglige praksis på landets efterskoler, højskoler og i foreningslivet i Danmark foregår der noget rigtigt og god folkelighed. Dét, at man samler hundrede mennesker med forskellige baggrund og nationalitet på en skole, og får dem til at leve sammen og forstå hinanden på trods af deres indbyrdes forskelligheder er stærkt, og det er vigtig folkelighed i praksis. Jeg ville bare ønske, at der var mindre retorik og svulstighed om folkeligheden og mere folkelig praksis.

Den faldende tilslutning til højskolerne mener jeg hænger mere sammen med de små ungdomsårgange og de faldende statslige tilskud, end det er et udtryk for tidsånden. Højskolerne er public service og ligesom med TV2's radiokanal kan de ikke udelukkende fungere på kommercielle vilkår uden at blive banale og intetsigende. Men public service institutioner skal selvfølgelig også udvikle sig. Der er sket det for højskolerne, at der er masser af innovation og udvikling i kursusindholdet - fx er der kommet mange studerende fra Østeuropa og mange fag, der perspektiverer det nye Europa, men højskolernes image har ikke fornyet sig i samme takt. Der er ikke blevet lukket ned for de gamle ikoner og krisehistorier fra Rødding og Askov. Og det er en fejl. Det svarer til at B&W absolut skulle holdes i live af sentimentale årsager, fordi det var det ældste skibsværft i København, selvom der ikke var basis for at drive skibsværft.

Dansk tv-dramatik er et andet godt eksempel på sand folkelighed. *Rejseholdet, Forbrydelsen, Ørnen, Krøniken* handler alle sammen om danske forhold og fortæller historier, som vi kan identificere os med, og som samtidig sætter fokus på almene menneskelige forhold og værdier.

Vi bruger en masse tid på at diskutere, hvad der er dansk, danske værdier og hvad det vil sige at være dansker i en globaliseret verden. Den diskussion synes jeg faktisk er meget folkelig og væsentlig. Tidligere handlede det om at finde en fællesnævner for borgere, bønder og adel i Danmark. Nu handler det om at finde meningsfulde fællesskaber på tværs af vores etniske, religiøse, uddannelsesmæssige, sociale og kulturelle forskelligheder. Folkelighed er at være opmærksom på vores forskelligheder og så finde frem til det, vi alligevel kan være fælles om. I stedet for at gøre vores forskelligheder og uoverensstemmelser til et problem, så at gøre det til noget spændende, noget vi kan lære af. ✿

Giv karakter fra 1–10

10 er meget folkelig og
1 er meget lidt folkelig.

Socialistisk Folkeparti
FALBERT: 8 - De har ramt en folkelig stemning, men de får svært ved at realisere og finansiere deres løfter.
MØLLER: 5 - Politiske partier vil aldrig få højere karakter, fordi de samtidig med at finde en sammenhængskraft i samfundet, jo skal profilere sig som parti imod de andre partier og derved mister de fællesskabet.

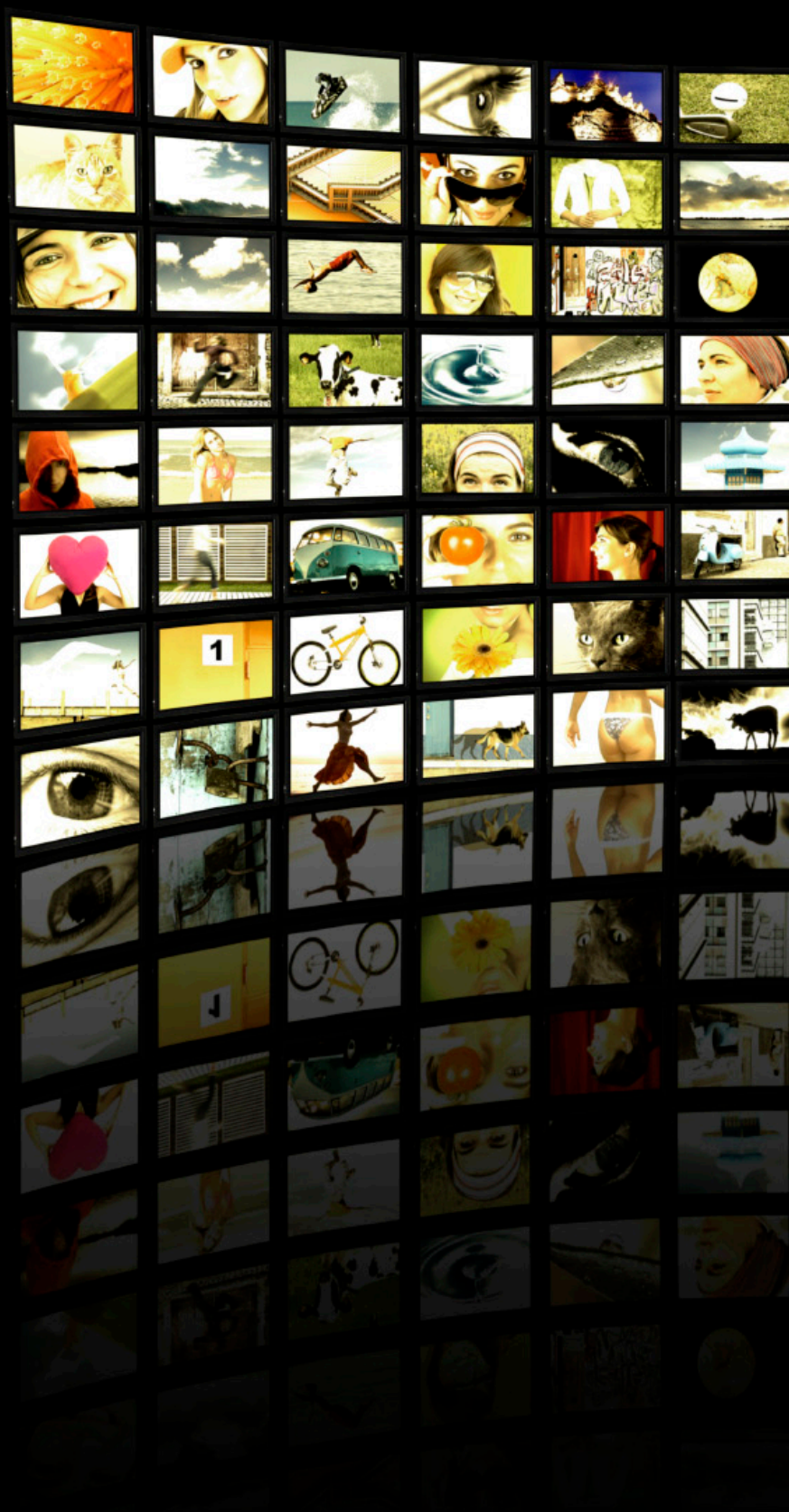
Konservativt Folkeparti
FALBERT: 5 – De er for smalle – og kun folkelige på tre punkter: Lene Espersen med hendes konsekvent stramme retspolitik, Connie Hedegaard, der strider for at gøre klimadebatten folkelig, og Lars Barfoed, der vil have indkomstskatten ned.
MØLLER: 5 - som SF.

Folkedans
FALBERT: 1 - Det er ligeså latterligt og tungt som tyrolermusik. Det er kun for den promille af befolkningen, der er ansat på Frilandsmuseet.
MØLLER: 8 – Hvis det er noget ordentligt musik med dygtige spillemænd, så er det virkelig fascinerende. Og folk som aldrig havde set sig selv på et danse-gulv, bliver revet med.

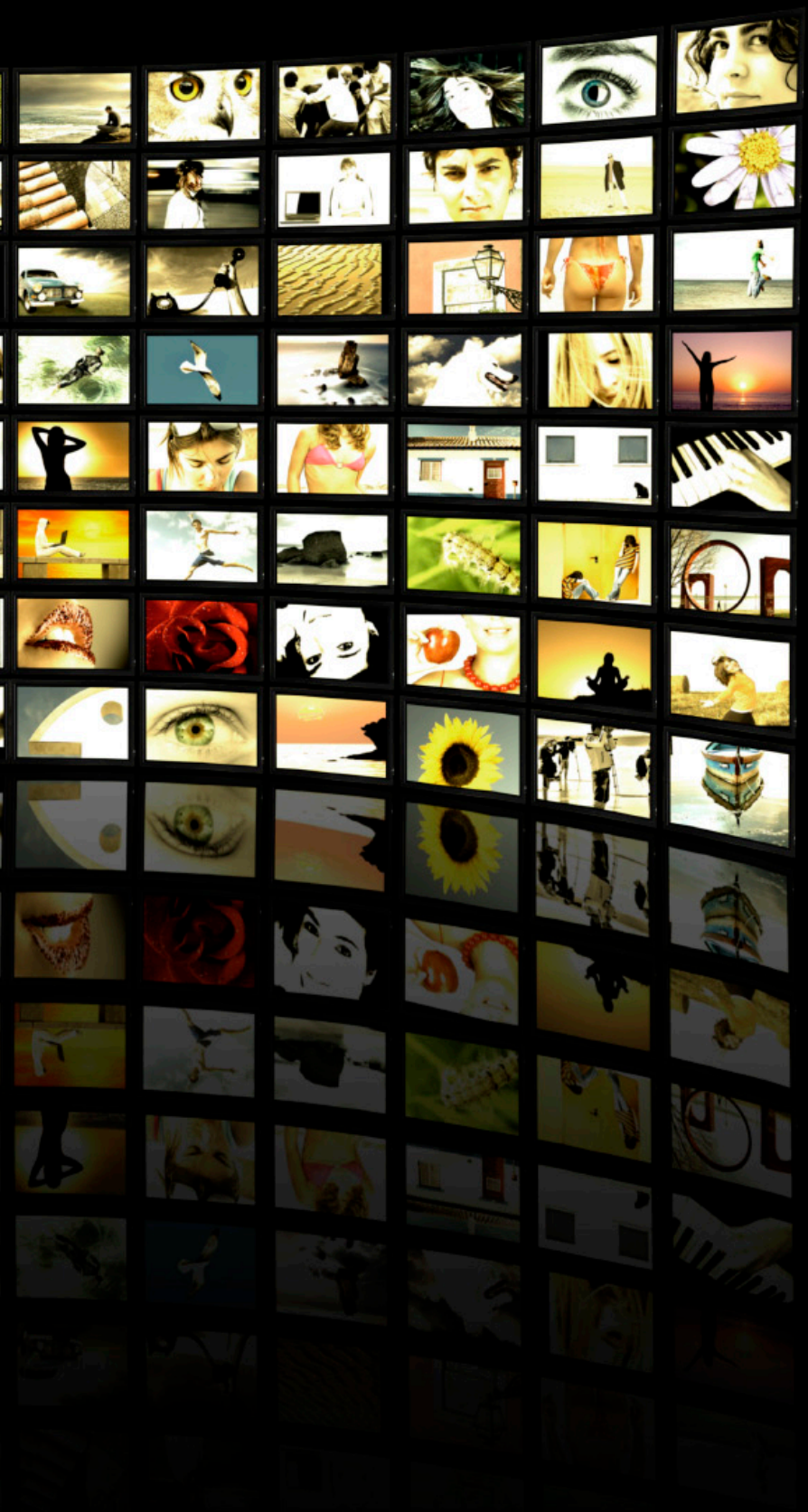
Folkevogn
FALBERT: 2 - Det er ikke længere en folkelig bil. Nu kan al-mindelige småfolk jo ikke engang betale dem.
MØLLER: Den findes jo ikke længere, så den kan ikke få en særlig høj karakter. Nu lanceres den som et særligt livsstilsvalg.

Folkehøjskoler
FALBERT: 3 - Fordi de i det mindste stadigvæk overlever, men mange ser skindøde ud – med megen rette.
MØLLER: 10 - For den daglige praksis, 3 for deres image, fordi der holdes kunstigt liv i nogle skoler, der burde være lukket for længst.

Demo
dann



okratisk
nelse



Højskolen og den demokratiske dannelse

Niels Buur Hansen
Ph.d., Cand. Psych.
Lektor
Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier på Syddansk Universitet

Lektor Niels Buur Hansen
Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet

Udgangspunktet for at sige noget om demokratisk dannelse og den danske højskole kan være at stille det paradoksale og umiddelbart provokerende spørgsmål, om højskolen bidrager til at fremme den demokratiske dannelse i Danmark?

Spørgsmålet er provokerende, fordi vi i vores egen selvforståelse anser højskolen for at være en integreret del af og for mange den fornemmeste repræsentant for den danske demokratiske tradition, således som den traditionelt er udfoldet gennem den unikke danske sammentænkning af folkestyre og folkeoplysning. Set i det perspektiv er det ovennævnte spørgsmål fuldstændig malplaceret. På den anden side virker det derfor umiddelbart paradoksalt, at det først er med loven for højskolen og de øvrige frie kostskoler fra 2006, at begrebet demokratisk dannelse eksplicit nævnes som en del af skoleformens hovedsigte. Som det forhåbentligt vil fremgå af det følgende, tvinges vi dog i dag af den aktuelle politiske situation til at overveje dette spørgsmål.

Demokrati eller folkeoplysning

Sammen med begreberne livsoplysning og folkelig oplysning blev demokratisk dannelse formuleret som højskolens hovedsigte i Bekendtgørelse af lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler) i 2006. Dette tredelte hovedsigte blev indskrevet i loven på anbefaling af et ministerielt nedsat Højskoleudvalg, som i 2004 skrev sin rapport: Rapport fra Højskoleudvalget.[1]

Ved læsningen af denne rapport får man en fornemmelse af, at begrebet demokratisk dannelse har svært ved at finde indpas i hovedsigtet, set i forhold til de to andre begreber – livsoplysning og folkelig oplysning – som traditionelt set altid har været en del af højskolens selvforståelse. To forhold understøtter denne fornemmelse. For det første kunne udvalget ikke blive enig om at formulere højskolens hovedsigte. Et mindretal af udvalget mente, at det traditionelle danske begreb folkelig oplysning stadig var en dækkende betegnelse for højskolens hovedsigte, idet begrebet "rummer både livsoplysning og demokratisk dannelse". Resten af udvalget var ikke enig i den konklusion, men pegede på det tredelte hovedsigte, som nu er indskrevet i loven som højskolens hovedsigte. For det andet nedtonede flertallet dog betydningen af den demokratiske dannelse, idet de ligesom mindretallet også foretog en hierarkisering af de tre begreber i hovedsigtet dog med den forskel, at udvalget satte livsoplysning op i toppen af begrebshierarkiet: "På denne måde er demokratisk dannelse en del af den folkelige oplysning, som igen er en del af livsoplysningen".[2] Denne hierarkisering af begreberne er ikke med i loven fra 2006, men indgår dog i bemærkningerne til lovforslaget, hvor der står: " "Demokratisk dannelse" skal ses som en del af den "folkelige oplysning", som igen skal ses som en del af "livsoplysning" ".

1 Rapport fra Højskoleudvalget, Undervisningsministeriet 2004
2 http://www.folketinget.dk/doc.aspx?/samling/20051/menu/00000002.htm(lov nr. L221, Bemærkninger til lovforslaget)

»

Set med historiske briller er det ikke mærkeligt, at begrebet demokrati og nu demokratisk dannelse har svært ved at finde sin selvstændige plads som en del af højskolens hovedsigte

Denne hierarkisering peger for mig at se på, at flertallet i udvalget nok så et behov for at fremhæve den demokratiske dannelse som en vigtig del af højskolens hovedsigte, men også på, at begrebet dermed tildeles en underordnet plads set i forhold til de to andre begreber. Hvorfor ikke droppe denne hierarkisering og tildele de tre begreber en ligeværdig placering i hovedsigtet, kan man med rette spørge?

Set med historiske briller er det imidlertid ikke mærkeligt, at begrebet demokrati og nu demokratisk dannelse har svært ved at finde sin selvstændige plads som en del af højskolens hovedsigte. Bortset fra enkelte arbejderhøjskoler er det først med Hal Kochs grundlæggelse af Krogerup Højskole i 1946, at demokratibegrebet eksplicit indgår som en del af højskolens værdigrundlag. Hal Koch og Krogerup blev ved sin grundlæggelse mødt af stor modstand i mange grundtvigske kredse. Højskolen skulle ikke bekende sig til det abstrakte demokrati, men til det konkrete danske folkestyre, var argumentet. Og folkestyret blev anset som noget kvalitativt forskelligt og bedre end demokratiet, idet folkestyret var bundet til det danske folk, mens demokratiet havde en mere abstrakt karakter.

Indtil efter 2. verdenskrig anså højskolen sig selv som folkets repræsentant og talerør overfor statsmagten. Man hyldede derfor demokratiet i klassisk liberal forstand, nemlig som et beskyttende demokrati overfor bl.a. statsmagten. Demokratiet skulle beskytte højskolens ret til at undervise kommende generationer i overensstemmelse med egen livsholdning, overbevisning og tro, men det kunne aldrig selv blive til et eksplicit grundlag for denne livsoplysning.[3]

Tænkning i simpel dualitet

Skal man gå dybere ind i en forståelse af denne indstilling til begrebet demokrati og dermed til begrebet demokratisk dannelse, hænger indstillingen efter min mening sammen med, at højskolen har svært ved at frigøre sig fra en nationalromantisk tendens til at tænke i simpel dualitet.

Tænkningen i simpel dualitet kender vi helt tilbage fra Platon og den reaktualiseres især i bevidsthedsfilosofiens og erkendelsesteoriens modsætning mellem individet og dets (om)verden. Individet eller subjektet sættes dermed udenfor den verden, som det er kastet ind i. Det fører enten til en idealistisk ophøjelse af subjektet eller til en materialistisk nedgørelse eller endog til en afskaffelse af subjektet. Alternativet er at tage udgangspunkt i det forhold, at det menneskelige subjekt netop konstitueres gennem forskellen og sammenhængen mellem både at være adskilt fra sin (om)verden og at være indfældet i den samme verden. En sådan opfattelse kan kaldes at tænke i kompleks dualitet.[4]

I en pædagogisk kontekst fører tænkningen i simpel dualitet til, at man sætter en absolut modsætning op mellem to positioner: den pædagogiske idealisme overfor den pædagogiske realisme. I den pædagogiske idealisme udvikles individet indefra, gennem en udfoldelse af sit iboende potentiale, således som det typisk udfoldes gennem den bløde og organiske gartner-blomst metaforik. I den pædagogiske realisme formes individet udefra, gennem påvirkning fra omverdenen. Her er den førmoderne pottemager-metaforik (barnet som det formbare ler) i dag erstattet af moderne instrumentalistiske metaforer, som f.eks. den yndede tankpasser-metafor (viden og kundskaber hældes på børnene af "tankpasserlæreren").

I højskolehistorien er Christen Kold et skoleeksempel på en tænkning i simpel dualitet, i det han gik imod oplysningstidens realistiske pædagogik, som ifølge Kold satte oplysning (udefra) før oplivelse (indefra). Kold satte derimod oplivelse før oplysning. Ideelt set skal oplivelsen ifølge Kold altid komme før oplysningen, til nød kan de følges ad, men oplysningen må aldrig komme før oplivelsen:

"...Oplysning har jeg neppe så godt Greb paa, som jeg har på Oplivelse. Jeg opliver først, og saa oplyser jeg bagefter, eller i alt Fald opliver og oplyser jeg paa engang, og det troer jeg er rigtigt, thi Oplivelse er det, som man trænger til." [5]

Ja, Kold anså det ligefrem for en synd at sætte oplysning før oplivelse (af Kold kaldt den kateketiske metode), især når det drejer sig om religion og historie. Den kateketiske metode kan anvendes i naturvidenskabelige og matematiske discipliner, men ikke i fag vedrørende religion og historie:

3 Niels Buur Hansen (2001): "En højskole er en højskole er en højskole" i Gleerup (red.): Voksenuddannelse under forandring, Gads Forlag.

4 For en udfoldelse af dette perspektiv se Niels Buur Hansen (2007): Mennesket i verden, verden i mennesket –bidrag til en dekonstruktion af den pædagogiske tænkning, Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.

5 Christen Kold (1966): Højskoleforstander Christen Kolds levned, fortalt af ham selv, s. 97, Statens pædagogiske Studiesamling.

”Meningen heraf er altså, at vi skulle anvende den kateketiske metode, hvor den er på sin plads: Ved undervisning i matematik, geometri og den almindelige regning, som består af bestemte følgeslutninger; medens bibelhistorie, fædrelandshistorie, og hvad der ellers kan drage menneskene op til levende medlemmer af samfundet, så vel det himmelske som det borgerlige, kan efter min mening og erfaring sikrest og lettest bibringes ved fortællingen.”[6]

Ifølge Kold er det derfor direkte skadeligt, hvis børnene begynder at reflektere over deres religiøsitet og historiske placering i slægternes gang:

”da, spiren til, hvad mennesket skal vorde, er allerede nedlagt i det begyndende liv, til det kristelige liv i dåben, og til det folkelige arvet fra fædrene, så en dunkel anelse derom er allerede til stede.”[7]

Simpel dualitet og demokratisk dannelse

Denne tænkning i simpel dualitet finder man også tegn på i Grundtvigs forfatterskab, f. eks. i hans vedvarende påpegning af det levende/talte ords forrang frem for det skrevne ord – skrevet af en dansk forfatter, som hører til de absolut mest skrivende i Danmark! Grundtvig tænker dog også i kompleks dualitet, f.eks. gennem hans brug af vekselvirkningsbegrebet.[8] Der er dog ingen tvivl om, at højskolens og vel også Grundtvigs samfundsopfattelse logisk nok, set i lyset af de slesvigske krige i anden halvdel af det 19. århundrede, blev tænkt i simpel dualitet: det danske folk over for resten af verden/de andre/de fremmede. Som påpeget af bl.a. Ove Korsgaard blev højskolen en af de varmeste

fortalere for en etnisk-kulturel eller tysk Herder-inspireret demokratiopfattelse, som gør politik til et spørgsmål om folkelig identitet.[9] Det unikke sammenfald i Danmark (bl.a. på grund af de mange tabte krige) af etnicitet, stat og nation har ført til tanken om, at vi er ét folk og at folkestyret handler om at give dette folk en stemme. Spørgsmålet er, hvorledes denne opfattelse spiller sammen med begrebet demokratisk dannelse?

Et bud på en formulering af demokratisk dannelse kan lyde som følger: Demokratisk dannelse består i både at sondre mellem og sammenføje demokratiet som styreform og som livsform. Demokratisk dannelse opstår derfor, når man kan tænke og leve

6 Christen Kold (1877): Om børneskolen, en efterladt afhandling, s. 8-9, Karl Schönbergs Forlag.

7 Ibid. s. 48.

8 Dette aspekt er især fremhævet i K.E. Bugges Grundtvig-læsning.

9 Ove Korsgaard (2004): Kampen om folket, Gyldendal.

demokrati som en kompleks dualitet mellem demokrati forstået som en styreform med formelle demokratiske spilleregler (demokratiets bogstav) og demokrati forstået som en livsform, der "udfylder de formelle former" (demokratiets ånd).

Det er for mig tydeligt, at højskolens etniske demokratiopfattelse er udtryk for en tænkning i simpel dualitet, idet den kun tænker demokrati som et spørgsmål om, at folket kan udfolde sin livsform. Demokrati reduceres herved til et identitetsspørgsmål. Koblingen og samspillet med den formelle side af demokratiet er man derimod ikke synderlig optaget af.

Denne svaghed ved højskolens – og vel ved de fleste danskeres demokratiopfattelse - får vi først øje på nu, hvor vi er gået fra at være et folk til at være en befolkning. Migrationen i Danmark og vores gradvise integration i EU betyder først og fremmest, at vi er blevet til en befolkning, som indadtil består af forskellige grupperinger og udadtil indgår i et forpligtende internationalt samspil med andre befolkningsgrupper.

»

Højskolen har, som de fleste af os i Danmark, sovet i timen i de sidste 20 år. Det er først nu langsomt ved at gå op for os, at vi har forvandlet os fra et folk til en befolkning, såvel udadtil som indadtil. Det stiller højskolen over for en helt ny opgave

To aktuelle eksempler

Hvis vi nu vender tilbage til denne artikels indledende spørgsmål, kan vi besvare det som følger. Selvom vi i dag kan se, at højskolens etniske demokratibegreb ikke slår til, kan det jo godt være, at dette demokratibegreb var en fyldestgørende og vigtig positiv faktor i den demokratiske udvikling i Danmark op til i dag. Selvom højskolen måske har en tilbøjelighed til at overdrive sin egen betydning, er der for mig at se ingen tvivl om, at den med rette kan bryste sig at sin historiske betydning for udviklingen af den demokratiske dannelse i Danmark.

Der er dog for mig at se heller ingen tvivl om, at højskolen nu må tage et selvopgør og revidere sin egen demokratiopfattelse, idet den etniske demokratiopfattelse simpelthen ikke fungerer længere, hvis man da ikke som Dansk Folkeparti vil lukke øjnene for udviklingen fra folk til befolkning. Her blot to eksempler på, hvorfor vi ikke længere kan tænke demokrati som simpel dualitet.

Det første eksempel er Muhammed krisen. Da krisen brændte allermest på gik næsten hele det politiske establishment i selvsving i en simpel os/dem tænkning, der afspejlede Bushs' simple duale svar på terrortruslen: Enten er du med os, eller du er imod os! I debatten forekom utallige kategorifejl, der udsprang af denne duale tænkning, f.eks. i modstillingen af danskere og muslimer. Man kan godt modstille danskere med andre nationer, ligesom man kan modstille muslimer med andre religiøse grupperinger. Men modstillingen af muslimer med danskere er absurd og usynliggør den befolkningsgruppe, som består af muslimer med dansk statsborgerskab. De synliggøres først, når man opgiver at tænke i os/dem (folket/de andre) og begynder at opfatte danskere som en befolkning, der bl.a. rummer muslimske grupperinger.

Det andet eksempel er den aktuelle sag mellem EF-domstolen og den danske stat. Domstolens reaktion på de danske regler om indvandring opfattes af mange danske politikere som en utidig indblanding i det danske folketings ret til at tolke folkets (eller rettere sagt befolkningsflertallets) vilje. Man kan imidlertid også anskue det anderledes, nemlig som en kamp mellem en dansk etnisk demokratiopfattelse og en oplysningsinspireret eller republikansk demokratiopfattelse, som vi kender det fra bl.a. U.S.A., Frankrig og Tyskland. Ifølge en sådan opfattelse betyder magtens tredeling bl.a., at domstolene ikke kun har rollen som "strafudmåler", men også indgår i en rolle som garant for menneske- og mindretalsrettigheder. Ifølge en sådan demokratiopfattelse er EF-domstolen altså en legitim medspiller i den demokratiske proces.

Højskolens fremtidige rolle

Højskolen har, som de fleste af os i Danmark, sovet i timen i de sidste 20 år. Det er først nu langsomt ved at gå op for os, at vi har forvandlet os fra et folk til en befolkning, såvel udadtil som indadtil. Det stiller højskolen over for en helt ny opgave og højskolen må altid, hvis den vil overleve som højskole med Ludvig Schrøders ord være der, hvor folkets eller nu rettere befolkningens trang møder lærerens evne.

Højskolen og de frie kostskoler er dog ved at vågne, for nu at forblive i den Koldske metaforik. Især efterskolerne har i disse år stor succes med at modtage elever fra mange etniske befolkningsgrupper. Gennem højskolens unikke pædagogik, hvor samspillet mellem undervisning og pædagogisk tilrettelagt samvær spiller en afgørende rolle, vil der i fremtiden være gode muligheder for at fremme et komplekst samspil mellem demokratiet forstået som livsform og som styreform.

Hvis vi slutteligt skal vende tilbage til artiklens indledende spørgsmål, er svaret måske, at højskolen i de sidste par årtier har haft svært ved at fremme den demokratiske dannelse hos eleverne, idet man nøjes med blot at lancere sig selv som en arena for det store varme fællesskab. I dag er der dog tegn på, hvilket bl.a. ses gennem det nye treleddede hovedsigte for de frie kostskoler, at højskolen igen er ved at finde sin plads og i fremtiden vil komme til at spille en afgørende rolle for den demokratiske dannelse i Danmark. ✻

Social kapital i netværks-samfundet

Klaus Levinsen
Ph.D.
Lektor, studieleder
Institut for Statskundskab
Syddansk Universitet

»Dagens netværks-samfund skaber nogle nye udfordringer for højskolernes rolle i den sociale netværksdannelse og brobygning.

Lektor Klaus Levinsen
Institut for Statskundskab, Syddansk Universitet

Det er med social kapital, som det er med økonomisk kapital man kan næsten ikke få for meget af den! Social kapital handler om tilstedeværelsen af fællesskaber, venner, og bekendtskaber. Alt sammen udtryk for sociale netværk, som har værdi, fordi de muliggør gensidig hjælp, samarbejde og forfølgelse af fælles mål. Hovedpointen i teorier om social kapital er, at sociale netværk og gensidig tillid skaber gunstige betingelser for samarbejde, produktivitet og kreativitet (Putnam 2000; Halpern 2005; Svendsen & Svendsen 2009).

Folkehøjskolen har historisk set bidraget til dannelsen af social kapital, både på det individuelle og det samfundsmæssige plan. Men med den tiltagende samfundsmæssige individualisering og differentiering - som også har forplantet sig i højskoleverdenen - er det tvivlsomt, hvorvidt der fortsat findes en sådan positiv "højskole-effekt". Dagens netværkssamfund skaber nogle nye udfordringer for højskolernes rolle i den sociale netværksdannelse og brobygning.

Social kapital – knytte bånd og bygge broer

Når begrebet social kapital i stigende omfang er kommet på de internationale videnskabelige og politiske dagsordner, så skyldes det først og fremmest, at man har opdaget, at social kapital er positivt forbundet med en række andre vigtige individuelle og sociale forhold, som f.eks. lykke, sundhed, demokratisk deltagelse og velfungerende samfundsinstitutioner (OECD 2001). Dernæst skyldes den stigende opmærksomhed, at en række samfund og lande (heriblandt USA) gennem de seneste årtier har oplevet en svækkelse af den sociale kapital. Det er bl.a. registreret ved en faldende deltagelse i foreningslivet, en mindsket social kontakt i lokalsamfundet og en svækkelse af den gensidige sociale tillid. På globalt plan ser de skandinaviske lande dog fortsat ud til at være undtagelserne i denne nedadgående tendens, og de væsentligste forklaringer herpå, er den høje generelle levestandard i kombination med en relativt lav social ulighed
Blandt de forhold som har en stærk positiv indflydelse på dannelsen af social kapital er uddannelse. Det gælder både individuelt og samfundsmæssigt, og det er en sammenhæng, som er veldokumenteret i adskillige undersøgelser på tværs af lande og kulturer (Putnam 2000, Svendsen & Svendsen 2009). Folk med et længerevarende uddannelsesforløb bag sig har et mere omfattende socialt netværk, og er generelt mere engagerede i det omgivende samfund. Det skyldes blandt andet, at man i et uddannelsesforløb sættes i kontakt med mange forskellige mennesker, at man tilegner sig nogle vigtige sociale kompetencer, og at mange uddannelser styrker de normer og værdier, som får elever og studerende til at engagere sig socialt.
I debatten om social kapital er der især to egenskaber, som spiller en fremtrædende rolle - nemlig evnen til at knytte bånd (bonding) og evnen til at bygge broer (bridging) (Gittell & Vidal 1998). Nogle former for social kapital er funderet i meget stærke sociale bånd, typisk skabt gennem fælles identitet

og samhørighedsfølelse, mens andre er skabt gennem mere løst koblede sociale netværk. Typiske eksempler på "bonding" findes i fællesskaber knyttet til familie, lokalsamfund, og små etniske og religiøse grupper, mens eksempler på "bridging" ofte findes i tværgående foreningsformer og i de store sociale og politiske bevægelser. Billedligt talt er "bonding" beskrevet som den sociale kapitals superlim, mens "bridging" er en slags multifunktionsolie, der får kontakten mellem mennesker til at fungere gnidningsfrit (Putnam 2000).

Ligesom andre skoler og uddannelser har folkehøjskolen også bidraget til at løfte uddannelsesniveauet og sætte folk i forbindelse med hinanden. Der hvor folkehøjskolerne positivt adskiller sig fra mange andre skoleformer og uddannelsesinstitutioner, er ved at de konsekvent har prioriteret det forpligtende fællesskab som grundlag for den personlige og sociale udvikling. Og set i lyset af den stærke samfundsmæssige individualisering op gennem sidste halvdel af 1900-tallet, er det faktisk interessant, at der har været så stor kontinuitet i vedligeholdelsen af fællesskabet som praksis og norm i højskolelivet. Mange elever fortæller, at højskoleopholdet - i modsætning til andre skole- og uddannelsesforløb - netop er værdifuldt, fordi mange af de personlige og faglige udfordringer skal håndteres inden for rammerne af et tids- og stedbundet socialt fællesskab. Både højskolelærere og forstandere er særdeles bevidste om, at dannelsen af et reelt og oplevet fællesskab er afgørende for et vellykket højskoleophold, og de fleste højskoler ser ud til at være gode til at håndtere alle de udfordringer, der er forbundet med at etablere forpligtende fællesskaber - så gode, at mange tidligere elever retrospektivt beskriver deres højskoleophold som at leve på en afsondret ø. Det fortæller selvfølgelig noget om den positive følelse af intimitet og nærvær, der findes på højskolen til tider kan opleves som fraværende i andre dele af samfundet. Men det kan selvfølgelig også være en indikation på, at atmosfæren og dagligdagen på en højskole en gang i mellem forekommer at være for lukket i forhold til omverdenen. Her bliver spørgsmålet om "bridging" - evnen til at bygge bro mellem forskellige sociale verdener centralt. Hvordan bruger eleverne

Foto: Ulrik Jantzen

deres højskoleerfaringer til at bygge bro mellem forskellige sociale arenaer - både under og efter højskoleopholdet? Oprindeligt kom langt hovedparten af de danske højskoleelever fra den danske bondestand. Et højskoleophold var bønderbørnenes mulighed for at få noget ekstra skolegang ud over de syv år i landsbyskolen. Når man ser bort fra de geografiske forskelle, så var den kultur, og de værdier, som eleverne havde med i bagagen ret ensartet. Det samme gjaldt de værdier, som mange af de grundtvigianske højskoler prægede deres elever med - en særlig blanding af jordnær kristendom og folkelig nationalisme. Meget tyder på, at højskolebevægelsen havde en væsentlig mobiliserende betydning for etableringen og udviklingen af både landboforeningerne, andelsbevægelsen, og for udviklingen af forenings- og kulturlivet på landet. En del af dem som optog pladserne i sognerådene, sparekasserne og andelsselskabernes bestyrelser havde højskoleerfaringer, ligesom det også var mange af disse folk, som engagerede sig i de mange opblomstrende gymnastik- og idrætsforeninger og lokale aftenskoler omkring det forrige århundredeskifte. Selvom det historisk set er vanskeligt at afgøre dette årsagsforhold, fordi opkomsten af bevægelserne og foreningslivet faktisk skete nogenlunde samtidigt (Gjelstrup 1979; Mørch 1996), så er der meget som tyder på, at der fandtes en sådan positiv effekt. Denne forestilling om "højskoleeffekten" lever fortsat rundt omkring i højskoleverdenen, men det er tvivlsomt, hvorvidt den stadig gør sig gældende, og om den har konsekvenser for højskoleelevernes senere engagement i det omgivende samfund. Spørgsmålet er med andre ord, om højskolen også i dag bidrager til social netværksdannelse og brobygning.

Fra ydre til indre dannelsesprojekter

Højskolernes rolle som dannelsesinstitutioner har ændret sig gennem tiden. Det gælder både kursernes form og indhold, men også når man ser på, hvem der tager et højskoleophold. Nye typer af unge vælger et ophold som et frirum eller et sabbatår - mellem ungdomsuddannelsen og et videre uddannelsesforløb, og folkehøjskolerne har - i evig debat med sig selv og med hinanden - forsøgt tilpasse sig tidens kulturelle strømninger og samfundsmæssige konjunkturer.
I dag er folkehøjskolerne mere forskellige end nogensinde. Samlet set er udbuddet af fag og kurser blevet bredere og mere varieret, og de enkelte højskoler har hver især søgt at specialisere og profilere sig på snævre fagområder og ved at målrette deres kursustilbud til bestemte segmenter i befolkningen. Selvom højskolerne nok har forsøgt at fastholde et dannelsesbegreb tæt knyttet til den folkelige oplysningstænkning, så har der gennem de seneste tyve år været en kraftig drejning over mod eksistentielle, æstetiske og såkaldt personlighedsudviklende temaer. Når man kaster et blik på højskolernes hjemmesider, højskolekatalogerne, kursusoversigterne og alt det dyre markedsføringsmateriale forvisses man dog om, at fællesnævneren er "personlig udvikling". Tendensen har fulgt den generelle individualisering i ungdomskulturen og resten af samfundslivet. Det, som står centralt, er hvordan man som individ skaber sig selv i en flygtig og foranderlig verden. Senmoderne fællesskaber er ikke længere givne størrelser, men derimod noget der skal vælges og tilrettelægges individuelt. De er ikke forsvundet, men skal helst tilpasses forventningerne om selvbestemmelse på den ene side, og selvrealisering på den anden. Det betyder også, at dannelsesforestillingerne har ændret karakter, fra at handle om fælles "ydre" projekter (pædagogiske, kulturelle og politiske), til at handle om den "indre" selvdannelse - sådan som det også fremhæves i et af bogens tidligere kapitler (Odde 2009).
Med disse udviklingstræk i baghovedet må man stille spørgsmålstegn ved om dyrkelsen af den eksistentielt orienterede selvrealisering og selvdannelse også bidrager til udviklingen af de væsentlige sociale kompetencer, som er forudsætningen for udviklingen af social kapital.

Netværkssamfundets udfordringer

De former for sociale netværk som dominerede det danske samfund dengang de første højskoler blev etableret, var tætte netværk funderet i familien og lokalsamfundet. Det var skæbnefællesskaber med en stor grad af identitetsmæssig samhørighed og stærke sociale bånd. Overgangen til det moderne industrisamfund var karakteriseret ved dannelsen af nye interessefællesskaber omkring arbejde, erhverv, samt kulturelle, religiøse og politiske værdier, og det var i den periode at opblomstringen af nye organisationer og foreninger fandt sted. Når man i dag omtaler samfundet som et "netværkssamfund", ligger der en markering af, at betingelserne for dannelsen af sociale netværk og fællesskaber har ændret karakter på ganske radikal vis. Og det har store konsekvenser for de måder, hvorpå mennesker finder sammen på - og er sammen på. Det er især de nye transport- og kommunikationsteknologier, som har ændret og udvidet betingelserne for netværksdannelse (Castells 1996, Well-

man 1999). Vores potentielle sociale aktionsradius har udvidet sig fra det lokale til det globale, ligesom det mulige antal af sociale forbindelser - takket være udbredelsen af internettet, mobiltelefonien, og de faldende kommunikations- og transportomkostninger - nærmest er uendeligt. Der er mange forskelligartede konsekvenser af disse forandringer - økonomiske og politiske, såvel som kulturelle og sociale. Optimistisk orienterede samfundsanalytikere fremhæver, at de nye sociale informations- og kommunikationsteknologier ikke blot giver os mangfoldige muligheder for at skabe nye kontakter, men også gør det muligt at vedligeholde og udvikle de personlige og sociale netværk. En væsentlig pointe er her, at flere og flere af de fællesskaber, som er etableret på traditionel vis gennem nære personlige bekendtskaber i familiesfæren, lokalsamfundet, skolerne, foreningslivet og - for den sags skyld - højskolerne, i dag understøttes, og i stigende omfang vedligeholdes ved hjælp af sociale kommunikationsteknologier som f.eks. facebook, twitter og blog's. Omvendt hævdes det blandt skeptikerne, at vore sociale forbindelser i dag er blevet langt mere flygtige og ustabile, og at vi trods netværkenes potentielle rækkevidde er dårlige til at forankre dem i nære personlige bånd. En anden parallel kritik er, at netværkssamfundets nye informations- og kommunikationsteknologier understøtter den tiltagende sociale differentiering: Mange af de netværk som f.eks. findes på internettet er mere eller mindre specialiserede interessenetværk, som blot understøtter og uddyber de i forvejen eksisterende sociale kløfter og forskelle i samfundet. Og det er især mennesker, som i forvejen er begunstiget med høj uddannelseskapital og gode kommunikative færdigheder, som er i stand til at udvide deres sociale netværk.

En af de væsentlige udfordringer, som folkehøjskolerne står over for i dag, er derfor at finde ud af, hvordan højskolen vil definere sin egen rolle i netværkssamfundet. Mange sociale netværk viser sig også i dag - ved nærmere eftersyn - at være ret lukkede og er bestemt af særlige kulturelle, uddannelses- eller erhvervsinteresser. Forskningen i social kapital viser, at det især er folk, der kan bevæge sig på tværs af forskellige sociale arenaer, som bidrager til dannelsen af social kapital. Det er med andre ord dem, som både evner at krydse og forbinde forskellige miljøer, der udgør et potentiale – ikke blot for dem selv, men også for deres omgivelser. En af forudsætningerne for at dette sker, er åbenhed, tolerance og nysgerrighed over for andre mennesker, og en vilje til at skabe nye kontaktflader. Nogle er født med disse sociale kompetencer, mens andre har brug for at udvikle og lære dem. Hvis folkehøjskolerne fortsat ønsker at bidrage til, at der både knyttes bånd og bygges broer, så er det ikke nok at skabe stemningsmættede oplevelser for livet. Højskolerne må også interessere sig for de forskellige sociale og kulturelle erfaringer, som elever bringer med ind i højskolefællesskabet, og for hvordan de lærer at udvikle og bruge deres sociale netværk kreativt og produktivt fremover i livet. ✲

Referencer

Gittel, Ross J. & Avis Vidal (1998). Community Organising: Building Social Capital as Development Strategy. Thousand Oaks, California: Sage.

Gjelstrup, Ejnar (1979). Veje til livslang uddannelse. Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlag.

Halpern, David (2005). Social Capital. Cambridge: Polity Press.

Levinsen, Klaus (2007). "Social tillid og velfærdsstaten", i Jørn Henrik Petersen, Klaus Petersen og Lis Petersen (red.) (2007). 13 værdier bag den danske velfærdsstat. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Mørch, Søren (1996). Den sidste Danmarkshistorie. København: Gyldendal.

OECD (2001). The Well-Being of Nations: The Role of Human and Social Capital. Paris: OECD.

Putnam, Robert (2000). Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon and Schuster.

Svendsen, Gert Tinggaard & Gunnar Lind Haase Svendsen (2009). Handbook of Social Capital. The Troika of Sociology, Political Science and Economics. Edward Elgar.

Foto: Ulrik Jantzen

Folkelig oplysning

Folkelig oplysning og dannelse til det globale

Svend Brinkmann
Adjunkt
Psykologisk Institut, Århus universitet

Adjunkt, Svend Brinkmann
Psykologisk Institut, Århus Universitet

Folkelig oplysning. Det lyder som et oxymoron, altså en sammensætning af to begreber, der er indbyrdes modstridende. For det folkelige er det førmoderne, som vi fx kender det fra folkeeventyr og folkemusik. Det folkelige er noget, der er rodfæstet i et bestemt folk, en bestemt region eller en bestemt kultur. Det folkelige er det traditionsbundne, lokale og partikulære. I modsætning hertil er oplysning det moderne, som vi kender det fra Oplysningstiden. Oplysning handler om, via videnskabelige metoder, at udbrede kendskabet til videnskabens faktuelle resultater og få overtroen og den undertrykkende tradition til at forsvinde. Oplysning er det rationelle og det universelle.

Hvordan kan disse modstridende betydninger kobles sammen? Hvordan kan det kultur- og traditionsbundne sameksistere med det universelle? Og hvordan kan højskolerne tænke om denne vanskelige sammenkobling, hvis de ønsker at gøre folkelig oplysning til grundlag for højskolens praksis.

Efter det moderne

I den såkaldt postmoderne tid – tiden efter det moderne, som vi muligvis lever i – har vi set en interessant tilbagevending til "det folkelige" i bred forstand. Der har været en mistro over for modernitetens store fortællinger om fremskridt, fornuft og oplysning som universelle størrelser. I stedet har vi set en forøget interesse for lokale fællesskaber, kulturspecifikke forestillinger og relative sandheder. Kort sagt en interesse for det folkelige på bekostning af det universelle. Selve modernitetens jagt på det universelle er endda blevet set som udtryk for en bestemt form for folkelighed. Denne postmoderne diskussion har været ført siden slutningen af 1970'erne.

I den vestlige tænkning har opgøret med moderniteten i de senere år især været et venstrefløjsprojekt. Venstreorienterede universitetsforskere, især i USA, har forsvaret en kultur- og værdirelativisme og har argumenteret for en tolerant, legende og ironisk livsindstilling. Men opgøret med modernitetens universalisme har også været et højrefløjsprojekt, da man her har kunnet henvise til nationen, etniciteten eller endda racen som det, der konstituerer menneskers identitet, og derfor bør beskyttes mod udvanding. I en ekstrem variant bliver synspunktet: Væk med det universelle (fx menneskerettigheder) og ind med det lokale (tradition og "det folkelige").

Både det venstreorienterede og det højreorienterede opgør med det moderne virker imidlertid i stigende grad som blindgyder. Det er efterhånden indlysende for de fleste, at individer og fællesskaber bliver knyttet sammen på kryds og tværs i den moderne, globale verden. Processen omtales ofte som globalisering. Vi må lære at håndtere processen og begå os i den, snarere end at vende ryggen til den – som både dele af venstrefløjen ellers ønsker (fx diverse anti-globaliseringsbevægelser) og dele af højrefløjen (fx de nynationalistiske partier i Europa).
Globalisering fører en multikultu-

» Højskolerne, der har den folkelige oplysning som et af sine kernebegreber, står med et interessant og udfordrende dilemma i den postmoderne tid: Skal man satse på "det folkelige" i førmoderne forstand – eller skal man overgive sig til det postmoderne forbrugersamfund og tilbyde oplevelser til kunderne (forbrugerne)?

Foto: Jesper Øland

ralisme med sig, som udfordrer det folkelige, for pludeselig er der ikke ét folk, men mange forskellige folk, som endda kan være inkarneret i ét og samme individ. Det er kun en rigid flertydighedsintolerance, der ikke tillader, at man kan være dansker og iraker på samme tid. Eller muslim og demokrat.

Højskolerne, der har den folkelige oplysning som et af sine kernebegreber, står med et interessant og udfordrende dilemma i den postmoderne tid: Skal man satse på "det folkelige" i førmoderne forstand – eller skal man overgive sig til det postmoderne forbrugersamfund og tilbyde oplevelser til kunderne (forbrugerne)? Den første vej leder tilbage til en nationalromantisk betoning af det folkelige og nationale fællesskab, mens den anden vej leder til en konkurrence på markedet for oplevelser. Faren ved den første vej er, at højskolebevægelsen bliver sekterisk og ekskluderende, mens faren ved den anden vej er en tivolisering på et brutalt oplevelsesøkonomisk marked, hvor der er rigtig mange andre stærke udbydere af oplevelser. I disse år er det nok især den anden vej, som de fleste højskoler vælger. I hvert fald bedømt ud fra den måde, som højskolerne præsenterer sig på ("kom og få oplevelser" eller "Højskolen – få en oplevelse for livet"). Mit gæt er at begge veje vil føre til højskolebevægelsens endeligt. Den første vej fører til en hurtig død, mens den anden fører til langsom kvælning.

Folkelig oplysning og dannelse til fællesskab

"I folkelig oplysning er det individuelle og det fælles to sider af samme sag", hedder det i en udvalgsrapport om højskolerne. Hvis man tager udgangspunkt i dynamikken mellem det individuelle og det fælles, kan man muligvis fnde en tredje vej mellem førmoderne nationalromantik og postmoderne tivolisering på oplevelsesøkonomiens præmisser. Dynamikken mellem det individuelle og det fælles er central i en globaliseret verden. På den ene side er der ubetvivleligt nogle individualiseringsprocesser i gang, som udfordrer fællesskaberne, idet individer vil være mindre tilbøjelige til at forpligte sig på kollektive projekter end tidligere. Men på den anden side tilbyder den globalt forbundne verden også nye muligheder for fællesskab. Jeg kan have meget til fælles med både en amerikaner i Boston og en kineser i Beijing, og i kraft af bl.a. Internettet kan vi kommunikere om vores interesser, holdninger og værdier. Men både de fællesskaber, jeg kan indgå i på global skala, og de fællesskaber, jeg går ind og ud af i mere lokal skala, har forandret sig i den postmoderne tid. For det første deltager de fleste i flere forskellige fællesskaber end tidligere, og for det andet er deltagelsen ofte mere flygtig. At udvikle menneskers evne til at deltage i og kommunikere om vore dages fællesskaber kunne være en relevant nyfortolkning af den folkelige oplysning.

Filosoffen Martha Nussbaum har hævdet, at der er tre evner, som mennesker bør besidde i dag for at kunne begå sig i den globalt forbundne og multikulturelle verden.[1] At besidde disse evner vil sige at være dannet i og til tidens fællesskaber. Når man besidder dem, vil man være bedre egnet til at agere som borger i demokratiske samfund, end hvis man udelukkende tænker om sig selv som forbruger.

Den første evne er evnen til kritisk at undersøge og vurdere sig selv og sine traditioner. Nussbaum henviser her til Sokrates og dennes forsvar for vigtigheden af den menneskelige kapacitet til at underkaste sine egne og kulturens overbevisninger en kritisk undersøgelse. En træning af denne evne forudsætter, at man udvikler sine potentialer til at tænke stringent og logisk, og det forudsætter et mod til at undersøge sine egne overbevisninger. Denne udvikling faciliteres eksempelvis af logik og filosofi.
Den postmoderne filosof Richard Rorty har i lighed hermed fremhævet den postmoderne ironiker positivt som den, der er i stand til at se sit eget eksistentielle udgangspunkt som én mulighed blandt mange andre, og som dermed kan betvivle sit eget "endelige vokabular", som han siger (hvilket

1 Se fx hendes Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education (Harvard University Press, 1997) eller den mere overskuelige artikel fra 2002 "Education for citizenship in an era of global connection" i Studies in Philosophy and Education, vol. 21, pp. 289-303.

ideelt udvikler tolerance over for anderledes tænkende).
Nussbaums fordring handler i modsætning til Rortys ikke om ironi men om at bruge sin fornuft kritisk. Men målene ligner hinanden: Vi skal erkende, at ikke alle deler vores tilværelsestolkning, og vi skal derfor være parate til at kaste kritisk lys på egne overbevisninger og traditioner. Dette vil ideelt set kunne danne individer til at deltage i en verden af mangeartede og ofte globalt forbundne fællesskaber, og det kunne være en væsentlig opgave for højskolerne.

Den anden evne, som omtales af Nussbaum, er evnen til at se sig selv ikke blot som borger i en bestemt lokal region men først og fremmest som et menneske, der, i kraft af menneskeligheden, er bundet til alle andre mennesker. Vi er knyttet til andre – alle andre – via bånd af anerkendelse og menneskelige anliggender, som Nussbaum siger. Vi har unægteligt en tendens til at tænke om os selv i gruppe-kategorier først: Som dansker, morsingbo eller socialdemokrat. Men i en globaliseret verden bliver det en fordring også at kunne tænke sig som menneske først. Ikke at man altid skal tænke sig som menneske først, men man bør have evnen til at kunne det. Dette forudsætter, at man ser menneskeligheden i andre, hvilket bl.a. kræver kendskab til fremmede sæder og skikke. Intet menneskeligt bør være os fremmed, som den stoiske filosof Seneca sagde. Højskolerne har en unik mulighed for at tilbyde et blik for det fremmede. For det, som vi ikke umiddelbart møder i hverdagen. Dette blik kan handle om andre kulturer, andre historiske epoker og andre muligheder for menneskelig erfaring (fx fra psykiatrien eller lignende).

Den sidste evne, som Nussbaum omtaler, er med hendes ord den narrative fantasi. Vi kunne også kalde den for forestillingsevnen. Den handler om at kunne forestille sig forskellige mulige fremtider, at kunne sætte sig i andre menneskers sted, at kunne forstå andres historier, tanker og følelser. Det er en evne til fantasi, idet den gør det fraværende nærværende og det uvirkelige virkeligt. Og det er en narrativ evne, idet den som noget helt centralt betjener sig af historier og hændelsesforløb. Det er en evne, der først og fremmest trænes gennem kunst og litteratur. Både når man læser de store litterære værker og har andre typer æstetisk erfaring, men også når man selv skaber kunst. Æstetik kommer af det græske ord for sansning, og for at begå sig i den moderne, komplekse verden, er det med Nussbaums ord nødvendigt at uddanne menneskers øjne. Vi skal trænes i evnen til at sanse og erkende menneskeligheden, også de steder hvor vi er vant til at overse den (fx fordi noget er fremmed, anderledes eller blot rutinepræget). Denne sansning og erkendelse er altså tæt knyttet til litteratur og kunst, og også her har højskolerne traditionelt meget at byde på.

Det lokale og det universelle – Folkelighed og Oplysning

Alle tre evner, som Nussbaum fremhæver, involverer noget universelt, og alle involverer noget lokalt. Alle handler om Oplysning, og alle hæfter sig op på folkelighed. Evnen til kritisk at diskutere sine egne overbevisninger og traditioner er selvfølgelig, som kritisk selvundersøgelse betragtet, først og fremmest knyttet til modernitet og Oplysning. Oplysning er jo, med Kants berømte formulering, menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. At underkaste sine overbevisninger en kritisk undersøgelse er at tage myndigheden på sig. Men det er også et projekt, der går tilbage til Sokrates. Og det er et projekt, som er lokalt i den forstand, at det i høj grad er knyttet til en særlig vestlig dannelsestænkning, som dog i disse år er under pres af "selvdannelsen". Desuden er evnen til at se sig selv som knyttet til alle andre mennesker forbundet til det lokale i kraft af at hænge sammen med de lokale betingelser, mennesker omkring i verden lever under. Men det er samtidig netop en universel fordring, at man bør stræbe mod at forstå det lokale og partikulære. Og endelig er evnen til narrativ fantasi både noget lokalt, der fx involerer kendskab til kulturens væsentlige frembringelser, men den er samtidig en fordring om at tænke universelt humanistisk om det menneskelige.

Denne skitse over evner, som det dannede menneske – vi kunne måske sige det "folkeligt oplyste" menneske – bør besidde i den globalt forbundne verden for at kunne deltage adækvat i mangeartede fællesskaber, kan måske tjene som inspiration til at gentænke begrebet om folkelig oplysning. Måske endda på måder, hvor dels den lokale (nationalistiske) blindgyde undgås, og dels hvor den totale postmoderne relativisme (knyttet til forbrugersamfundet) overvindes.

Selv om postmodernismen kan have ret i, at der ikke findes universelle fornufts-Sandheder (med stort S), bør vi i vores praktiske liv stadig stræbe efter at kunne indgå på ansvarlig og forsvarlig vis i diverse fællesskaber. Vi bør stadig stræbe mod en moralsk dannelse baseret på fællesskaber. Som filosoffen Hannah Arendt sagde: "selv om der ikke er nogen sandhed, kan mennesket stadig tale sandt, og selv om der ikke er nogen pålidelig sikkerhed, kan mennesket stadig være pålideligt.".[2] Selv om grundlaget for dannelse har ændret sig – fordi fællesskaberne har ændret sig – er der stadig noget alment at dannes i forhold til. Nemlig en moralsk formåen, som involverer nogle basale menneskelige evner, hvoraf eksempelvis Nussbaum har peget på tre. At kultivere disse kunne være en relevant opgave for en moderne højskole, der hverken vil begrave sig i nationalromantik eller lave knæfald for markedet og oplevelsesøkonomien. Samtidig vil en sådan dannelse som noget essentielt kunne forberede mennesker til at deltage i en global verden, hvor de uundgåeligt møder andre, der er meget forskellige fra dem selv. ✲

2 Arendt, H. (1958). The Human Condition. (Denne udgave 1998). Chicago: University of Chicago Press, s. 279

s. 42

Hvad vil jeg med det, jeg er blevet gjort til?

– højskolerne som eksemplarisk sted for moderne selvdannelse?

Dorte Odde
Mag.art, Ph.d
Filosofisk praktiker
Oroboros

mag.art, Ph.d, Dorte Odde Oroboros

"Folkelig oplysning" er en forestilling som traditionelt hører højskolen til, og som i udvalgsrapporten: "Højskolernes nye hovedsigte" tages op til fornyet overvejelse. Men forestillingen om folkelig oplysning er et forældet, ja et utidssvarende projekt, der hører en helt anden samfundsform til, end den vi lever i nu. Folkelig oplysning hører 1800 tallet til og var forbundet med et nationalstatsprojekt, hvor individerne (dvs bønderne) skulle gøres myndige. I dag lever vi i et internationalt massesamfund, hvor (ud)fordringen for den enkelte er at danne sig selv, at finde ud af, hvad den pågældende vil med det han eller hun er blevet gjort til. Denne selvdannelse foregår imidlertid ikke i et vakuum, men kan kun tage form, der hvor der også skabes mulighed for, at den enkelte kan møde sig selv i det sociale. Det synes derfor langt mere aktuelt for højskolerne at investere i et moderne selvdannelsesprojekt. Det skal dog samtidig pointeres, at både folkelig oplysning og moderne selvdannelse har sit udspring i en dannelsestanke, som højskolerne netop tog sit idémæssige udgangspunkt i ved deres opkomst. Der er således paradoksalt nok, samtidigt, en kontinuitet mellem folkelig oplysning og selvdannelse. Dannelsestænkning er imidlertid ikke nogen entydig størrelse og ej heller upåvirket af den tid, den forstås i. Og det skal den heller ikke være. Dannelsestænkning må nødvendigvis altid gentilegnes for den pågældende tidsalder for at kunne give mening og være aktuel – og ikke blot blive til tradition for traditionens skyld. I 1800-tallet var det meningsfyldt at have et dannelsesprojekt, der handlede om at myndiggøre bønderne ved at give dem menneskelig relevant dannelse og faglig kunnen. I dag skal dannelsesprojektet vedrøre noget andet og nogle andre, hvorfor også forståelsen af hvad dannelse er og skal kunne, ændrer sig. Det er vigtigt at højskolerne præciserer det projekt.

I denne artikel vil jeg argumentere for, at dannelsesprojektet på højskolen burde handle om (og i realiteten formentlig allerede handler om mange steder) at skabe nogle gode rammer for undersøgelsen af, hvad man vil med det, man er blevet gjort til. Rammen er det fællesskab eller den socialitet som højskolen er, og den tradition som højskolen er en del af. Selvdannelse foregår i spænding og dialog med den ramme.

Dannelse, selvdannelse og uddannelse

Dannelse handler om vores forhold til os selv, til den anden og til samfundet; det handler om at lære sig selv at kende, også i forhold til andre, det samfund og den tid man lever i. Dannelsestanken rummer et normativt aspekt: en utopi om udviklingen af det hele menneske i harmoni med sin omverden; herunder en forestilling om muligheden af en forening af det individuelle med det samfundsmæssige. Der er tale om noget man tilstræber, vel vidende at det aldrig vil kunne indfries til fulde. Man kan også sige, at der i dannelsestanken ligger en vilje til at være mere menneskelig – dvs en vilje til at udfordre sin egen selvdannelse, egne standpunkter og grundlæggende værdier i mødet med det fremmede; om det fremmede så

»

Mange fags raison d'etre er jo et dannelsesaspekt, men det forhindrer ikke, at man også lærer noget faktuelt eller håndværksmæssigt/teknisk etc eller omvendt. Ligeledes har højskolen tidligere også været fagskole for bønder og andre som ellers ikke ville have fået en uddannelse.

er repræsenteret ved den anden, fx af anden etnisk herkomst eller ved noget som er anderledes og andet end det man selv kommer af, fx den tradition, som en højskole repræsenterer. Eller det fremmede udgøres af det faktum, at man ser andre menneskers måde at forholde sig til deres liv på, hvorved man kan få sit eget grundsyn på sig selv og tilværelsen perspektiveret. Heri ligger også, at der så at sige indlejret i dannelsestanken er en forestilling om selvdannelse ved det andet, eller som det reformuleres af Lars-Henrik Schmidt i en moderne forståelse: i eller ved det sociale (Schmidt, 1999). Denne utopi og problematik er højaktuel i det moderne samfund i dag. Højskolerne kan være et sted for denne vilje til at være mere menneskelig.

Heller ikke dannelse og uddannelse er modsætninger, hverken begrebsmæssigt, konkret institutionelt eller historisk. For dannelse uden indhold (faglighed) og uddannelse uden dannelse er to lige amorfe størrelser. Mange fags raison d'etre er jo et dannelsesaspekt, men det forhindrer ikke, at man også lærer noget faktuelt eller håndværksmæssigt/teknisk etc eller omvendt. Ligeledes har højskolen tidligere også været fagskole for bønder og andre som ellers ikke ville have fået en uddannelse. Måske er vi i dag tilbøjelige til at tænke en modsætning eller adskillelse imellem de to begreber, fordi uddannelserne i mange henseender netop har mistet mere og mere af dannelsesaspektet – her forstået som måden man tilegner sig stoffet på, at man selv er udgangspunkt og endemål. Dannelse er derfor blevet til en særlig kategori eller en luksusret for de få indviede. Det paradoksale er, at videnssamfundet netop har brug for selvstændige og fleksible individer, som er omstillingsparate, men at uddannelsespolitikken søger tilbage til kun at ville støtte den helt eksakte og målelige viden etc., noget som bestemt ikke bidrager til dannelsen af refleksive og selvkørende individer. Det er her højskolerne kommer ind i billedet. Netop ikke som rene dannelsesinstitutioner, men som institutioner, der fastholder og videreudvikler et dannelsesaspekt som supplement til markedet, organisationer, uddannelsesinstitutioner og medier m.m. som i

Foto: Ulrik Jantzen

højere og højere grad enten kun vægter et kompetence-, kvalifikations- og/eller uddannelsesaspekt eller rene oplevelser, som ikke danner erfaring.

Selvdannelse som eksistensprojekt

Det er karakteristisk for den moderne tid, at sætte udvikling i højsædet. Ikke kun teknologisk, samfundsmæssig og økonomisk udvikling, men i høj grad også udvikling af mennesket. Udvikling synes i sig selv at være et gode, uden tanke på hvad det egentlig fører til. Udvikling er, især når det gælder mennesket, blevet et mål i sig selv. Udvikling er at realisere sig selv og at realisere sig selv er at skabe sig selv som et autentisk selv (Taylor 1992); at være i overensstemmelse med sig selv og ens sande identitet – uafhængigt af andre og andet omkring én. Således lever vi i en tid hvor selvrealisering og selvudvikling (se fx Brinkmann & Eriksen (2005); Kristensen (2006)) er blevet et krav, et must, en forventning til den enkelte, ikke kun i privatlivet, men i høj grad også i arbejdslivet. Dette er måden man med succes kan blive en del af samfundet på, og dette er måden vi typisk forstår os selv på som mennesker. Det er også i stigende grad her, man finder årsagerne til folkesygdommene: stress og depression (Sørensen, 2009).

I modsætning til selvrealisering og selvudvikling handler selvdannelse ikke om udvikling ej heller kun om det enkeltstående individ, som skaber sig selv frit svævende i og af ingenting. Ret forstået er der egentlig hverken noget at realisere eller noget at udvikle, hvad angår mennesket. Der er meget at lære, der er meget at forstå og der er en hel del at forholde sig til. I hvert fald set fra en eksistensfilosofisk synsvinkel. Selvdannelse bliver aktualiseret i dag, da det ikke længere er nok at man er godt socialiseret og velintegreret i samfundet (i den forstand er klassesamfundet afskaffet). Man skal også give den socialisering et særligt udtryk, finde sin egen stil og i den forstand overskride socialiseringen. Dette kan man tro så handler om at udvikle sig, men egentlig handler det om måden vi træder i karakter på – og at det overhovedet er nødvendigt at træde i karakter. Samtidig er det i dag ikke længere givet hvad ens selv er; i den moderne verden er selvet og ens væren i verden grundlæggende problematiseret. Moderne selvdannelse handler i høj grad om at udforske og forholde sig til denne problematiserede eksistens, og at finde en grund og et perspektiv på sit liv. Højskolerne kan være (og er helt givet mange steder allerede) et eksemplarisk sted, hvor man kan bedrive denne selvdannelse.

Selvdannelse vil grundlæggende sige, at tage stilling til hvad man vil med det, man er blevet gjort til. Selvdannelse som eksistensprojekt er både som udgangspunkt og som endemål frihed for den enkelte, frihed til netop at forholde sig til hvad, man vil gøre med det, man er blevet gjort til. Det kunne man også kalde frihed til – frihed til at gøre noget bestemt, fx til ikke overhovedet at tage en uddannelse; imodsætning til frihed fra – frihed fra at være fx kun den dygtige elev i klassen. Selvdannelse som eksistensprojekt handler om at forstå sin væren, forstå at man er Dasein (tilstedeværen), for at tale med Heideggers eget begreb (Heidegger 2007); det vil sige, at man er unik og netop er, det vil sige hele tiden er til i muligheden. Deraf den grundlæggende frihed. Spørgsmålet er naturligvis så, hvordan man forholder sig til det, om man griber friheden eller lader sig binde i ufrihed.

Selvdannelse foregår ikke i et vakuum og selvdannelse handler ikke om at skabe sig selv ud af ingenting eller skabe sig selv til hvad, man nu måtte lyste. Selvdannelse som eksistensprojekt handler om at forstå, at man er spændt ud mellem frihed og nødvendighed. At forstå at man også er dannet af noget, at der er begrænsninger og vilkår for ens selvudfoldelse, som ikke kan overskrides. Selvdannelse som eksistensprojekt handler om at forstå,

Foto: Ulrik Jantzen

at man altid allerede er indskrevet i og en del af det sociale, historien, ens konkrete familie og det specifikke samfund. Og aldrig kan sætte sig uden for og altid må tage det på sig, som en del af sit eget vilkår. Dette gælder også de tidligere udkast af ens egen selvdannelse; også de bliver en baggrund for ens nutidige leven. Dasein er således altid også væren-i-verden. Det betyder, at vi altid er en del af det sociale, det fælles, det nedarvede, traditionen og historien. Og det betyder, at vi i vores væren-i-verden er stemt (Befindlichkeit) på en særlig måde, fx kærlige, afvisende, tillidsfulde, melankolske, forurettede etc. Denne stemthed er vores forhold til verden. Det afgørende er, om vi ser det og forstår det, og hvordan vi forholder os til det.

Der er mange som opfatter selvdannelse som en ny form for egoisme, men også som en form for æsteticisme. Man forbinder selvdannelse med en forfaldsform for individet, en tilstand hvor alle så bare kan gøre hvad de har lyst til og/eller hvor begrundelsen for ens handlinger er æstetiske og ikke moralske eller etiske. Bekymringen er, at der så ikke længere er noget som i mere almen forstand kan kaldes rigtigt og forkert. Der skal ikke herske tvivl om, at der er forskel på at handle rent egoistisk og ikke forholde sig til den givne socialitet eller fællesskab, man er en del af og så faktisk at gøre det: forholde sig og tage højde for den sammenhæng man er i og af og de andre mennesker vi møder i den sammenhæng. Det er netop pointen her, at selvdannelse, ja dannelse i det hele taget, netop handler om at forstå at ens tilværelse forstået som eksistens kan bibringe et perspektiv som forener det individuelle med det sociale; forener ens egen individuelle vej med en indskrevethed i samfundet. Det er og bliver imidlertid en illusion, (eller måske i virkeligheden en raffineret magtstrategi?) at advokere for nødvendigheden af en fælles moral for at det er muligt at holde et samfund sammen – den berømte sammenhængskraft, som visse politikere taler så meget om i dag. Samfund dannes og reguleres på en anden måde – relationer og moral/etik er ikke noget vi har, men noget vi er og (gen)danner i vores væren og samværen med hinanden.

Det kunne være højskolens opgave at udvikle et perspektiv på, hvordan man forholder sig til et sådant selvdannelsesvilkår og -projekt. Et perspektiv, som netop fastholder både den enkelte og fællesskabet i én og samme bevægelse.

At møde sig selv i det sociale

Som nævnt indledningsvis foregår selvdannelse på baggrund af eller i konteksten af et internationalt massesamfund. Det er samtidigt udgangspunktet for at tænke forholdet mellem det individuelle og det fælles i dag. Væren-i-verden er derfor også væren-i-massen. Eller sagt på en anden måde: udgangspunktet for selvdannelse er også massen. Ikke massen forstået som fordummelse eller ensartethed, men massen forstået som det foranderlige, det flydende, det uforudsigelige og det spektakulære (Elias Canetti 1996; Maffesoli 1990). Ikke massen forstået som varm eller kold (Baudrillard 1978/1983), som overophedet fysisk sammenstimlen af mennesker eller som nedkølet og uengageret mediemasse, men som netværk og knudepunkter. Og som en mere deskriptiv beskrivelse af massen, ikke en nedgørende og nedlandende beskrivelse, som ellers er udbredt i megen af masse-litteraturen. Men også masse forstået som stamme (Maffesoli 1990). Ifølge den franske sociolog og filosof, Michel Maffesoli er vores tid karakteriseret ved stammer – heraf titlen på hans bog: "Stammernes Tid". Stammer er i modsætning til mere kontinuerlige fællesskabsformer (så som familien) momentane og dannes og opløses løbende afhængigt af begivenheder. Stammen er et værdifællesskab, men det er ikke grundet i på forhånd vedtagne værdier. Værdierne, det der betyder noget og måden de betyder på, opstår idet stammen dan-

nes. Det er Maffesolis pointe, at vi skal redefinere hvad et fællesskab er. Typisk forbinder vi fællesskaber med noget stabilt og forudsigeligt, men i Maffesolis optik er fællesskaber snarere karakteriseret ved at være momentane og knyttet til specifikke begivenheder, så som en fest eller en modedille. Men også at det er den slags fællesskaber, der er de typiske i vores tid; det er simpelthen måden vi som moderne mennesker danner fællesskab på.

Man kan se højskoleopholdet, som et sted og en tid hvor der dannes en stamme. Når anledningen for stammen ikke længere er til stede, opløses den som stamme. Det samme gælder det fællesskab, der opstår under et højskoleophold: det eksisterer kun som sådan, så længe man er på højskolen sammen. Samtidig kan man naturligvis godt efter endt højskoleophold have fået en ven for livet, eller skabt et godt netværk. Værdier skabes og dannes og forhandles og præciseres og afgrænses, idet vi er sammen, i den tid stammen er til. På en højskole er man sammen døgnet rundt i en bestemt periode. Det er et eksemplarisk sted, der kan anskueliggøre, hvad et fællesskab er og hvordan det dannes. Og det er indenfor stammefællesskabet, at man vil kunne finde sig selv som det, man er blevet gjort til. Her kan man gennemgå forskellige selvdannelsesprocesser. Samtidig dannes stammen i spænding og udveksling med selve højskolen som mere traditionel institution; eller blot som den mere faste, kontinuerlige socialitet på en højskole, fx morgensangen.

Pointen er således, at der er to forskellige socialitetsdimensioner i forhold til selvdannelsen: man er dannet som sig selv i en given socialitet, man er med Heideggers kategori kastet ind i verden, man er blevet gjort til noget; og i den proces hvor man skal finde ud af hvad man vil med det, man er blevet gjort til, har man brug for en social sammenhæng. Fx højskolen som institutionel ramme og stamme. Den tyske filosof Peter Sloterdijk skriver i sin bog "Masse og foragt" (Sloterdijk 2000), at en af konsekvenserne af massesamfundet er en bevægelse fra det vertikale til det horisontale, eller mere præcist: fra vertikal spænding til horisontal spejling. Fra at vi har levet i et hierarkisk samfund, med blandt andet klasser og smagshierarkier, og med dette de spændinger mellem sociale grupper og enkeltindivider, som følger heraf; så lever vi nu i en alles spejling af alle, eller rettere: en spejling af os selv i os selv, en alles lighed uden forskel. Ligheden som udgangspunkt for samfund og kultur skaber imidlertid et tab af engagement, skaber en indifferens: alt skal også være ens og forskelle foragtes og afvises. Med dette følger også, vil jeg hævde, et tab af dannelse, for om noget handler dannelse om at anstrenge sig for at sætte sig ind i det, som man ikke umiddelbart er bekendt med, ja det som er direkte fremmed for én, netop det, som er forskelligt fra én – og herved danne sig. Det kræver imidlertid, at man netop anerkender forskellen, men også kvaliteten, at noget er kvalitativt bedre end noget andet. Eksempelvis kan man tænke på danskhed, det tales der en del om i dag. Denne tale, som i høj fra grad udgår fra Dansk Folkeparti, er netop en tale om danskhed, hvor man opererer ud fra foragten – en foragt for det fremmede. Det er det stik modsatte af dannelsestænkningen, jf ovenfor, som netop handler om at se og forstå forskelle, og vi kunne tilføje med Sloterdijk: at etablere og sætte vertikaliteter.

Men går foragten ikke forud for agtelsen og anerkendelsen af forskelle? Ifølge Schmidt (Schmidt 1999) udgør afsmagen måden hvorpå selvdannelsen sikres træfsikkert i det sociale. Vi selvdannes altså også i det sociale ved de grænser, som vi sætter, og som vores smag, vores afsmag giver os. Vi danner os også ved at sige fra: "Det er ikke noget for mig! Nej, det er slet ikke min stil", eller: "hans måde at begå sig på er helt forkert." Kender vi ikke afsmagen, kender vi ikke os selv, og kan dermed heller ikke sætte den på spil i forhold til at undersøge nye grænser i os selv og overfor de andre. Højskolen kan være en slags eksperimentarium, hvor man lærer sig egen afsmag at kende for samtidig at sætte den på spil og undersøge nye grænser inden for den sociale ramme, som højskolen udgør. Men også et sted hvor man kan forholde sig til og udvikle nye, for at tale med Sloterdeijk, vertikaliteter, eller med andre ord: værdier som vedkender sig forskelle og kvalitet og herved fastholder det centrale i dannelsestænkningen. I den forstand står højskolen i modsætning til samfundet eller er i hvert fald et kritisk korrektiv, hvor en del af højskoleopholdet vedrører ens dannelse til det aktuelle samfund, vi lever i.

Højskolen som heterotopi

Den franske filosof Michel Foucault har udviklet begrebet heterotopier – særlige steder (og netop fysisk forekommende steder imodsætning til u-topier, som ikke er nogen fysiske steder) i den moderne verden, som spejler de andre faktisk eksisterende rum og sociale relationer. Spejlingen udgør imidlertid i sig selv en anderledes måde (heraf hetero-) at være og have samvær på; en anderledes måde som kommenterer eller er i direkte modsætning til de mere gængse rum og sociale relationer. Kirkegårde og fængsler er gode eksempler, men markeder eller festivaler har også den karakter. Der er tale om rum som organiserer vores sociale relationer og dannelse af individet på en anderledes måde. Det er rum som i en eller anden forstand sætter parentes om vores mere dagligdags måde at fungere eller tænke og være sammen på; og i og med denne sætten parentes bliver det synligt, hvad vi ellers gør og tænker. Heterotopibegrebet kan pege på, at det handler om at se og forstå, at der er andre muligheder for organisering af vores samværen og andre måder at tænke vores væren-i-verden på end dem, vi typisk lever med og i.

En heterotopi er en integreret og som sådan velfungerede del af et givent

samfund. En heterotopi er selv produceret af samme samfund og forholder sig til dette, om end på en kommenterende og perspektiverende måde, hvis man altså forstår at læse disse steder på netop den måde. Der er altså ikke tale om radikalt anderledes steder i utopisk forstand, men om steder som giver det eksisterende et twist, en drejning.

Højskolen kan ses som og bevidst tænke sig selv som en heterotopi – som et sådant kommenterende og perspektiverende sted i vores samfund. Et sted som kan levere en anden praksis og en anden forståelse af hvad væren og samværen er, hvad mennesket er, hvad relationen til den anden og stammen er, som samtidig er en kommentar til og evt. kritik af de i andre dele af vores samfund udbredte opfattelser af samme. Eller rettere: højskolen kan være et sted som i sig selv er en kommentar til og et perspektiv på de grundlæggende værdier, som vores samfund lever efter. I stedet for individualisme kan højskolen lære eleverne, hvordan de forholder sig til hinanden; i stedet for at lære at arbejde og forbruge, kan man på højskolen lære at være. Idet en anden måde at forholde sig på, både til en selv, ens liv, den anden/de andre og verden læres, ser resten af verden også anderledes ud: der kastes et nyt perspektiv på det eksisterende, og det bliver muligt at tænke, at det kunne være anderledes. Heterotopien perspektiverer ligeledes den måde man er blevet kastet ind i verden på og det man er blevet gjort til. Højskolen som heterotopi kan være stedet, hvor man lærer menneskelighed at kende hos sig selv og i samværen med andre.

At lære at leve sammen

En del af højskolernes problem ligger formentlig mere i deres tale om dét, de gør, end i deres praksis. Højskolen fungerer tilsyneladende fint, når den først har fået sine elever ind ad døren – udfordringen er at få mennesker interesseret i projektet og at få dem til at vælge at prioritere den interesse så højt i en periode i deres liv, at de vil ofre penge på et ophold. Når det er sagt, så er det klart, at det faktiske indhold i løbet af et højskoleophold også er afgørende og kan være meget, ja ganske meget forskelligt. Ligesom det faglige indhold i højere eller mindre grad kan ligge op til et moderne selvdannelsesprojekt.

Højskolen er stedet, hvor man søger hen for at få en kunstpause i et travlt karriereorienteret liv; et moderne refugium, hvor der er mulighed for fordybelse midt i livet for at finde et nyt perspektiv på sit liv; et sted hvor den unge kan danne sig og danne sig selv. Men også stedet hvor man lærer at forholde sig til den anden og de andre – til noget der er større end en selv. Der, hvor højskolen (uafhængigt af den konkrete skoles specifikke indhold og faglighed) generelt har sin force i forhold til et selvdannelsesprojekt, er i det faktum, at man er sammen 24 timer i døgnet, hvorfor der her er en enestående chance for at lære at leve sammen, lære at forholde sig til hinanden, og derved få perspektiveret hvem man er og hvad man vil med det, man er blevet gjort til. På en højskole skal der være fokus på, at vi er sammen: at mennesket altid allerede er en del af en given socialitet, og at vi altid også søger det sociale for det sociales skyld, typisk i festen eller andre lignende situationer. Men også som noget, vi drages imod i samme moment, som vi søger – fx faglig viden. Måske er dette den egentlige drivkraft bag ønsket om at komme på højskole, netop samværet med de andre, samværet for samværets skyld? Men højskolen skal også have fokus på, hvordan vi er sammen. Hvilke værdier og stammer dannes der? Hvordan samtaler vi med hinanden? Hvordan lytter vi til det, den anden siger? Er vi modtagelige for den radikalt anden? Hvad er en dialog egentlig? Hvordan forholder man sig som menneske til et andet menneske? Højskolen som eksemplarisk sted for moderne selvdannelse er samtidig stedet for dannelse ud i moderne menneskelighed. ✿

Litteratur

Baudrillard, Jean (1978/1983): In the Shadow of Silent Majorities or, The End of the Social and Other Essays, NY: Semiotext(e). Oversættelse: Paul Foss, John Johnston, and Paul Patton.

Brinkmann, Svend & Eriksen, Cecilie (red.) (2005): Selvrealisering - kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur. Forlaget Klim.

Canetti, Elias (1996): Masse og Magt bind 1 og 2, Rævens sorte Bibliotek.

Foucault, Michel (1986): Of Other Spaces. In: Diacritics, 16(1)

Heidegger, Martin (2007): Væren og Tid, KLIM (på dansk ved Christian Rud Skovgaard)

Jarvis, Peter (2009): Foredrag holdt på DPU den 12. marts. Se www.dpu.dk

Kristensen, J. E. (2006): "Kreativitetens Tidsalder? En idéhistorisk og samtidsdiagnostisk indkredsning", In: Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 1.

Maffesoli, Michel (1990): Le temps des tribus. Paris: Klincksieck

Michelsen, Knud et al (2008): Filosofisk Leksikon – Den vestlige verdens erkendelsesteori, metafysik, etik, logik, videnskabsteori og samfundstænkning. Gyldendal.

Schmidt, Lars-Henrik (1999): Diagnosis I - Filosoferende eksperimenter og Diagnosis III – Pædagogiske forhold. Danmarks Pædagogiske Institut.

Sloterdijk, Peter (2002): Masse og foragt – essay om kulturkampe i det moderne samfund. Det lille Forlag: Redaktion Filosofi. Oversættelse: Hans Chr. Fink.

Taylor, Charles (1992): The Ethics of Authenticity. Harvard: Harvard U.P.

Sørensen, Anders Dræby (forthcoming 2009): "The Paradox of Suffering in Modern Western Culture"; In: Tidskrift for Forskning i Samfund og Sygdom, special issue on Management of Suffering in the Welfare State.

Demokratisk dannelse

Demokrati med og uden ånd

Ph.d, Lektor Finn Thorbjørn Hansen
DPU, Aauhus Universitet

Det unikke ved folkehøjskolernes syn på demokratisk dannelse

Jeg skal i det følgende argumentere for, at der i folkehøjskoletraditionen (fra Grundtvig og Kold til Løgstrup og Hal Koch) og den højskolepædagogik og livsform, der har udviklet sig der over de sidste ca. 150 år – ligger et helt unikt syn på og erfaringsressource (en kernekompetence om man vil) for, hvorfor og hvorledes man kan og skal tænke demokratisk dannelse ud fra et eksistentielt perspektiv, og hvorfor man også bør tilstræbe dette uden for folkehøjskolerne. I den forstand ligger der aktuelt i dag en folkeoplysningsopgave for folkehøjskolerne i at præge debatten og fremme en forståelse for, hvorfor et sådant eksistentielt demokratisyn og medborgerskabside er vigtig.[1]

Det betyder, at jeg må være uenig med f.eks. den pædagogiske forsker Niels Buur Hansen, når han i en artikel om medborgerskab (Buur Hansen, 2008) hævder, at den Grundtvig-Koldske-pædagogik må ses som en forhindring for forståelse og udvikling af demokratisk medborgerskab. Tværtimod vil jeg sige, at det er netop det livsoplysende element og forbindelsen mellem demokrati og livsoplysning, som må medtænkes og indrages i demokratidiskussionen såvel som i læreruddannelsernes nye fag KLM (Kristendom-Livsoplysning-Medborgerskab), hvis man vil føre en tidssvarende diskussion om og uddannelse i, hvad medborgerskab (citizenship) i dag må handle om – bl.a set i lyset af individualiseringen og multikulturaliseringen.

Men inden jeg går til min kritik af Buur Hansen og afslutningsvist tegner →

1 Jeg har ved forskellige lejligheder fremført dette synspunkt – bl.a. i min ph.d.-afhandling Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken (Hans Reitzel, 2003) men også i andre bøger og artikler (Hansen, 2002a & b, 2005, 2006, 2008a & b). I nærværende artikel går jeg en lidt anden vej i en tætte dialog med debatten om demokratisk dannelse inden for folkehøjskolerne samt med henvisning til Charles Taylors nyeste bog The Secular Age (2007).

»

I den aktuelle debat og diskurs om demokratisk dannelse og medborgerskab får man det indtryk, at den etiske dannelse må indordne sig under den demokratiske dannelse.

skitsen til et sokratisk eller eksistentielt medborgerskabsideal, vil jeg gå en tur forbi en nutidig og aktuel socialfilosof Charles Taylor, der med sit nye store værk The Secular Age (2007) også peger på nødvendigheden af at inddrage de mere eksistentielle eller åndelige spørgsmål i samfunds- og demokratiforståelsen.

Vi er blevet døve og blinde over for det spirituelle

I dette værk peger han nemlig på en meget væsentlig men i demokratidiskussionen ret overset problematik. Hvilken betydning har de åndelige spørgsmål og den åndelige dimension som sådan for demokratiet? Ved åndelige spørgsmål forstår Taylor de store eksistentielle, metafysiske og etiske spørgsmål, der drejer sig om, hvad mennesket, livet, meningsfuldhed og det gode liv er. Når Taylor taler om den åndelige dimension i tilværelsen forstår han det som en erfaringshændelse, der sker, når vi støder ind i eller møder "... et rum af livsfylde [som han beskriver som intense levede øjeblikke af nærvær og meningsfuldhed] mod hvilket vi orienterer os moralsk og spirituelt" (2007, s. 6) Disse øjeblikke af livsfylde er ifølge Taylor kendetegnet ved en oplevelse af et møde eller dialog med 'noget', der synes større end en selv og det menneskeskabte.[2]

Taylor hævder, at anlægger man udelukkende en rendyrket sekulariseret forståelse af det menneskelige liv og verdens forskellige kulturer, så vil en sådan tilgang kunne stå i vejen for en dybere forståelse af de kulturelle, moralske og religiøse konflikter, der i dag i stigende grad præger det globale samfund. I et interview på den dag, han modtog den berømte Templeton Prize i marts 2007, udtaler han, at såvel den humanistiske kultur såvel som socialvidenskaberne ofte har været "overraskende blinde og døve over for det spirituelle". Som han videre sagde:

"De forsøger at forklare alt, hvad mennesket gør, ved at tale om økonomiske og politiske faktorer og begær efter magt, hvilket alt sammen er vigtigt, men de udelader, hvad jeg kalder den spirituelle dimension. Dette vil efter min opfattelse sige de svar, som mennesker giver på visse meget dybe spørgsmål, såsom meningen med livet, eller hvad der er virkelig godt i det menneskelige liv, eller hvordan jeg kan forbedre mit liv eller gøre det mere ægte, og den slags ting, som rent faktisk også motivere folk. Det er derfor, man aldrig helt kan forstå, hvad der foregår, hvis man bare tilsidesætter dette."(Taylor, 2007, citeret fra Slagmark, 2007, nr. 49, s. 5)

Taylors afgørende pointe er, at man bliver nødt til at inddrage disse åndelige spørgsmål og tematikker, hvis ikke samfundet og demokratiet skal udhule sig selv. For det er disse mere eksistentielle spørgsmål og værdier, som efterstræbes, der dybest set ligger som en forudsætning og livskilde for det moderne demokrati. Den etiske dannelse – forstået som en åbenhed og løbende dialog og fælles undren over disse eksistentielle spørgsmål og livsfænomener – går altså ifølge Taylor forud for den demokratiske dannelse. I den forstand vil han være enig med K.E. Løgstrup (1987), når denne siger, at demokratisk sindelag ikke kan ses som et overordnet mål i sig selv – det kan kun tilværelsesoplysning – men som et middel eller medium for, at der kan blive samtalt om disse væsentlige store spørgsmål på en "skikkelig måde".

I den aktuelle debat og diskurs om demokratisk dannelse og medborgerskab får man det indtryk, at den etiske dannelse må indordne sig under den demokratiske dannelse. Derved bliver det kun de værdier, der understøtte et pågældende lands opfattelse af, hvad demokrati er, som vil blive italesat og udlevet. Men værdier eller eksistentielle livsfænomener som kærlighed, håb, tro, ære, meningsfuldhed, livsglæde, respekt, frihed, skønhed, etc. og stræben efter visdom bliver ikke automatisk dækket ind af f.eks. de danske forestillinger om, hvad demokratiske værdier er.

De tre grundlæggende niveauer i værdidiskussionen

De demokratiske værdier knytter sig ifølge Taylor udelukkende til den sekulære forståelse, hvad han andet steds (Taylor, 1989, 1994) også beskriver som hypergoder. Han skelner grundlæggende mellem tre former for goder i

2 Taylor går ud fra hans hermeneutiske forskningstradition ind i en grundlæggende kritik af den "antropo-centriske" virkelighedsopfattelse, som præger det meste af den moderne tænkning, fx. naturlismen, eksistentialismen og socialkonstruktivismen. I denne modernitetskritik kan man i øvrigt finde mange lighedspunkter med K.E. Løgstrups samtidskritik.

menneskets tilværelse: livsgoder, hypergoder og de konstituerende goder.

Livsgoder er det første niveau af goder. Det er de goder vi i vores dagligliv erfarer gennem vores aktiviteter i privat- og arbejdslivet. Det kan være erfaringen af nydelsen over at spise et veltilberedt måltid eller se en god film, opleve spændingen i en god badmintonkamp, være med i en glad fest, tilfredsstillelsen ved at dygtig- og nyttegøre sig på arbejdspladsen, eller den store tilfredsstillelse det kan være i fællesskab med andre (fx. i idrætsforeningen, skolebestyrelsen eller den politiske forening) at forfølge mål, der kan være for det fælles bedste.

Menneskets tilværelse er i den forstand fyldt med uendelig mange mulige livsgoder og mangler på samme. Disse livsgoder kan også komme til at stå i indbyrdes modsætning – jeg kan ikke på samme tid ville være en nærværende far for mine børn og samtidig bruge det meste af min fritid på lokalpolitiske forhold – så derfor bliver man nødt til at foretage en vurdering og prioritering og balancering af disse livsgoder. Hvilke livsgoder finder jeg vigtigst, og hvilke begrundelser har jeg for at vælge dem frem for nogle andre? Når man kommer ind i sidstnævnte refleksioner glider man fra livsgode-niveauet til det, Charles Taylor kalder for niveauet for hypergoder.

Hypergoderne er, som han siger, en slags "arkitektoniske goder", der strukturer og virker som bærebælker og skillerum for den livsverden og de livsgoder, som jeg må vælge imellem, og som jeg i første omgang orienterer mig efter. Hypergoderne tjener altså som kriterium for prioriteringen og valget af livsgoder og kan også ses som en mere almen forholden sig og artikulering, fortolkning og kritik af de givne livsgoder. Sådanne mere overordnede hypergoder vil i moderne tid f.eks. være værdier som frihed, altruisme, retfærdighed, respekt og ligeværdighed – der giver mere almene retningslinier for, hvordan man som enkelt individ eller som gruppe bør tilegne sig, fordele og leve med disse livsgoder. Omend også disse tolkninger af, hvad frihed, altruisme, retfærdighed, respekt og ligeværdighed kan være vidt forskellige afhængig hvilken kultur du taler fra. Andre hypergoder kunne f.eks. også være danskhed, solidaritet, disciplin, troskab eller princippet om næstekærlighed. Hypergoderne kan således variere alt efter hvilket samfund, ideologier, historisk tid eller kulturer man indgår i.

Disse hypergoder kan også komme på prøve, blive problematiseret eller udskiftet enten over tid som en strømning i tiden, ved kultursammenblandinger eller på individuelt plan gennem eksistentielle livskriser, hvor man radikalt må foretage et sporskifte og en nyorientering i livsforløbet og livssyn.

Det er, når man står i sådanne "brud" og må reflektere over disse mere almene hyper-goder, at man ankommer til det tredje niveau af goder – de konstitutive goder - i Charles Taylors "gode-teori". Disse goder er ligesom hypergoderne almene, men de går dybere i den forstand, at de relaterer sig til de værdier – eller erfaringer af grundværdier – som synes at være dét bærende lag i vores liv og livssyn. Det er hér, at vi finder kilden til, længslen efter og vores endelige begrundelser for, hvad vi opfatter og erfarer som det gode liv. Som Taylor udtrykker det således:

"De konstitutive goder er en moralsk kilde, dvs. noget, hvor vores kærlighed til det giver os kræfter til at gøre det gode og være gode. (...) Vores kærlighed til det er en del af det at være et godt menneske." (Taylor, 1989, s. 93)

I den forstand er de konstitutive goder som kraftkilder uden for os selv, som vi erfarer eller støder på, og som vi som mennesker næres af og lever af og på. I den forstand er de konstitutive værdier eller goder ikke noget, vi selv har konstrueret og projekteret ud på verden for at gøre den værdifuld. Snarere er de i verden og det er gennem vores åbenhed og modtagelighed for disse værdierfaringer og oplevelse af meningsfuldhed gennem et engagement i livet og verden, at vi kommer i resonans med dem. Taylor skriver:

"... vi lever i lyset af konstitutive goder. Med dette mener jeg virkelighedstræk – det kan være Gud, eller universet, eller den menneskelige natur – der forklarer godheden i de mål og normer, vi sætter os, og som, hvis vi forstår dem bedre, kan inspirere os til at overskride disse mål eller realisere normerne på en mere fuld og helhjertet måde."(Taylor, 1994, s. 211)
Den danske filosof og Taylor-ekspert Morten Raffnsøe-Møller skriver at

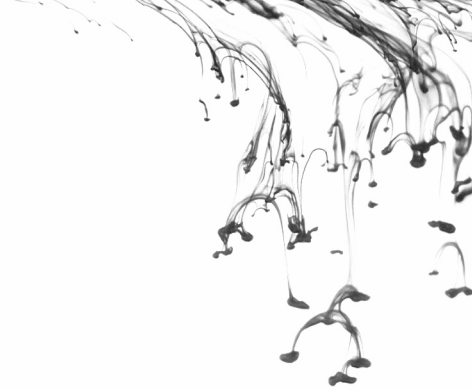
»

... Charles Taylors "gode-teori". Disse goder er ligesom hypergoderne almene, men de går dybere i den forstand, at de relaterer sig til de værdier – eller erfaringer af grundværdier – som synes at være dét bærende lag i vores liv og livssyn.

"... de konstitutive goder er ontologiske i den forstand, at de identificerer træk ved vores verden, som kræver vores kærlighed eller stærke værdsættelse, og som fordrer moralsk anstrengelse af os, eller som – hvis vi negligerer dem – stiller os i et dårligt lys. De etablerer så at sige den selv-verdensindstilling eller holdning, hvorudfra vi forfølger vore moralske mål." (Raffnsøe-Møller, 2007, s. 66)

Når det f.eks. gælder hypergodet "ligeværdighed", så vil det være knyttet til et normativt-prioriterende lag, men kilden eller motivationen, der driver os til sådanne normative indstillinger, må, hævder Taylor, stamme fra et dybere lag, der knytter an til, hvad der grundlæggende konstituerer menneskeværd ontologisk set. Med andre ord, bag begrundelsen for, hvorfor vi skal arbejde for ligeværdighed, og hvorfor ligeværdighed er godt, ligger der nogle mere filosofiske eller religiøse grundantagelser om, hvad et menneske er, hvad værdier er, og hvad den dybere mening med menneskelivet og livet som sådan er. Det er først, når vi er nede i sådanne filosofiske, religiøse og eksistentielle overvejelser og undringer og eventuelt optages af rituelle og symbolske handlinger og fortællinger, der rummer den slags spørgsmål og temaer, at vi ifølge Taylor kan komme i berøring med de ontologiske og konstitutive goder.

BIBELEN



Det gode går forud for det rette

Taylor forholder sig kritisk over for de politiske filosofier og de demokrati- og sam-fundssyn, der ikke har blik for denne ontologiske dimension i vores værdistrukturer eller som bevidst er fortalere for, at man netop ikke skal gøre talen om "det gode liv" til et væsentlig tema i det offentlige rum og den politiske debat. Disse filosoffer (f.eks. John Rawls og til dels Habermas) og samfundsdebattører vil hævde, at talen om "det rette" går forud for talen om "det gode liv", og de ønsker at holde en klar adskillelse mellem talen om retfærdighed og talen om det gode liv. Det er ifølge disse tænkere alene diskussionen og begrundelser for principper for frihed, lighed og fordeling af livsgoderne, som efter deres mening bør optage den politiske offentlighed. Hvad der udgør de konstitutive goder – hvis de overhovedet findes! – er en privatsag. De eksistentielle overvejelser hører således ifølge deres opfattelse til den enkeltes selvrealiseringsprojekt. Hvad der substantielt udgør de konstitutive goder må derfor være en subjektiv afgørelse, et privatanliggende, og i den forstand må der gives plads til en radikal værdi- eller gode-pluralisme.

Taylor er - som den gode hermeneutiker han er - også en varm fortaler for en gode-pluralisme og for en stor tolerance for den mangfoldighed af livsformer og forskellige etniske, religiøse og kulturelle værdier, som er i de moderne samfund af i dag. Men han mener ikke, at man kun skal begrænse sig til en diskussion om retfærdighed og fordelingsordninger i det politiske rum. De eksistentielle spørgsmål og de konstitutive goder knytter sig ifølge Taylor netop ikke kun til privatsfæren eller til den såkaldte selvrealiserings-kultur. Går man behændigt uden om værdipolitikken og synet på, hvad det gode liv er, så vil man for det første på sigt kunne risikere at undergrave muligheden for, at man alment set vil kunne forsvare et humanistisk retfærdighedsprincip og ligeværdig fordelingspolitik. Når Rawls og Habermas taler om at "det rette går forud for det gode", så svarer Taylor, at "det gode er altid forud for det rette (...) derved, at det gode er det, der i sin artikulering giver mening til de regler, som definerer det rette."(Taylor, 1989, s. 89). For det andet vil Taylor sætter et alternativ op til den individualiserings-tendens, som truer med at atomisere samfundet og undergrave solidariteten, sammenhængskraften, tolerancen og forståelsen for anderledes tænkende i et samfund. Op i mod selvrealiserings-kulturen taler han for en "autenticitetskultur" (Taylor, 2002), hvor den enkelte netop søger ud i det offentlige rum og ind i den politiske debat og får et demokratiske engagement i kraft af hans eksistentielle søgen efter og spørgen til hypergoderne og deres begrundelse i de konstitutive goder!

Det er altså ifølge denne opfattelse i kraft af den unges eller i medborgens bestræbelse på at leve et mere meningsfuldt og værdigt liv med integritet og større dybde og visdom, at denne finder kilden til den sammenhængs-kraft og engagement i demokratiet, der efterlyses i det moderne samfund (se også Hansen, 2003). Det er netop i den undrende, spørgende og selvoverskridende søgebevægelse – i dialogen, meningsudveklingen og undringsfæl-lesskabet – at muligheden for et nyt fællesskab og samhørighed på tværs af sociale, etniske, kulturelle og politiske forskelle kan opstå.

Men for at en sådan samhørighed og et undringsfællesskab kan opstå må man, som tidligere nævnt, fastholde den eksistentielle og ontologiske spørgeretning, så deltagerne ikke forskanser sig bag ideologier, doktriner eller sikre meninger og "viden". En tilgang, der udelukkende hviler på en videnskabelig, teknologisk og sekulær verdens- og livsforståelse, vil i Taylors øjne reducere livet og dets i bund og grund dybe karakter af gådefuldhed og mysterium. Ikke mindst fordi der midt i al denne rationelle tænkning og beregnelige moderne verden, som det moderne mennesker gør en ihærdig indsat for at kontrollere og bemestre, viser sig en "modstand" eller grundlæg-gende andethed og uberegnelighed, som glimtvist kan opleves som dybt meningsfulde øjeblikke af livsfylde eller gruvækkende erfaringer af tab af samme – eller som en nagende følelse af kedsommelighed og ligegyldighed, når man i grunden ikke lever et liv med autenticitet og livsfylde.

Folkehøjskolernes begreber om livsoplysning og almen dannelse er ikke ufarlige begreber

Diskussion om, hvorvidt og hvorledes man eventuelt skal inddrage begrebet demokratisk dannelse som endnu et begreb i folkehøjskolernes hovedformål har været til diskussion siden 2004. I Rapport fra Højskoleudvalget (december 2004) foreslås det, at demokratisk dannelse kommer med som den tredje pind i højskolernes overordnede formål, men det gøres også klart, at demokratisk dannelse må underordnes eller ses som en delmængde af det folkeoplysende og i sidste instans af det livsoplysende som det overordnede kerne-begreb for folkehøjskolerne. Som Højskoleudvalget skriver om livsoplysningsbegrebet:

"Livsoplysning er et mere omfattende og bredere begreb end folkelig oplysning og rummer universelle og eksistentielle problemstillinger. Det drejer sig om de livssammenhænge, som ingen kan komme ud af, og hvor alle er lige over for de store spørgsmål i tilværelsen. Bag ved begrebet ligger den erfaring, at værdierne kommer fra livet, det almindelige menneskeliv, som alle kender det af egen erfaring". Demokratisk dannelse beskrives som indsigt og opdragelse i de former og rammer, der muliggør en omgangs- og samtaleform "...for, hvordan mennesker, folk og stater forholder sig til hinanden på en anstændig måde." Og i forlængelse der af skriver udvalget at:

På denne måde er demokratisk dannelse en del af den folkelige oplysning, som igen er en del af livsoplysning." (kapitel 4 på Undervisningsministeriets hjemmeside http://pub.uvm.dk/2005/hoejskole/kap04.html)

Når der videre tales om livsoplysning, så knyttes det tæt til begrebet dannelse og almen dannelse og til en særlig lydhørhed over for, hvad livet selv har at sige os. Dannelse i den forstand handler om en særlig åbenhed og modtagelighed og undren over for det gådefulde i livet som sådan og følger man f.eks. Løgstrups filosofi, definerer man livsoplysning som "...dette at bringe det ud i lyset, som universet lægger i vort liv" (Paludan, 1993, s. 63)

Den pædagogiske forsker Jørgen Gleerup (2005) forholder sig kritisk til en sådan tænkning. Han foretrækker begrebet demokratisk dannelse frem for dannelse og almendannelse. For sidstnævnte er ifølge Gleerup "ikke ufarlige begreber". Med det mener han, at der med dannelses- og almendannelsesbegrebet også indføres en almen tænkning og bestræbelse på at gå fra det private og singulære til det fælles og universelle. Og det er her, at det ifølge Gleerup bliver både vanskeligt og farligt. For som han spørger:

"...hvor skal vi finde det almene og det fælles, og hvordan skal vi bestemme, hvad der både er personligt og alment eller fælles? Med sådanne spørgsmål begynder vi at fornemme, hvorfor højskolefolket foretrækker begrebet demokratisk dannelse frem for almendannelse."(Gleerup, 2005, s. 25).

Nu tager Gleerup nok munden for fuld, når han påstår, at højskolefolket hellere foretræk-ker demokratisk dannelse frem for almendannelse. Der er mig bekendt en hel del højskolelærerne og –forstanderne, der ikke ønsker at fjerne eller reducere almendannelse til demokratisk dannelse. For i så fald: hvor bliver da det livsoplysende og folkeoplysning af?

Med Løgstrup og Hal Koch in mente kunne man også sige, at det, som Gleerup og visse højskolefolk opfatter som vanskeligt og "farligt", netop er den risiko og udfordring, som man må tage på sig, hvis man vil leve den demokratiske livsform ud (demokratisk dannelse med ånd, kunne man sige), som ifølge Hal Koch (Koch, 1945) netop fordrer en sandhedssøgende og sokratisk (læs. undrende) etos. Selvom en sådan søgen efter noget alment og universelt i dag meget let kan bringe os ud i en forlegenhed, så vil det – igen med Løgstrup – tangerer at være udtryk for "åndelig dovenskab", hvis vi valgte et begreb som "demokratisk dannelse" frem for "almendannelse", fordi en sådan almenmenneske-lig og universel søgen vil blive vanskelig og farlig (for der er jo dermed risikoen for dogmatisme, moralisme og fundamentalisme).

Ikke desto mindre er det unikke efter min opfattelse ved folkehøjskolernes syn på demokratisk dannelse – hvis

vi skal følge forslaget fra Rapport fra Højskoleudvalget – at demokratiforståelsen netop bliver knyttet intimt sammen med livsoplysningsforståelsen. Hvad folkehøjskolerne realiserer gennem deres højskolepædagogik og unikke kostskoleform er – når det er bedst – netop en eksistentiel form for demokratisk dannelse! Altså en demokratisk dannelse der ses på en eksistentiel baggrund. Her har folkehøj-skolerne gennem snart 150 år langsomt opøvet en erfaringskultur i, hvorledes man i forskellige faglige og sociale og kulturelle og daglige sammenhænge kan glide ind i en sådan eksistentiel båren undersøgelse og samtale, der baner vejen for den respekt, åbensindethed, tolerance og ligeværdighed, som vi normalt kalder de demokratiske værdier og den demokratiske livsform. Men som altså må ses som en side effect af den sandhedssøgende og sokratiske etos.

Først oplive, så oplyse!

Jeg kan således ikke enig med den pædagogiske forsker Niels Buur Hansen, når han i artiklen "Medborgerskab – et farvel til den Grundtvig-Koldske pædagogik"(Buur Hansen, 2008) skriver, at højskolepædagogikken, der hviler på Grundtvig og Kolds pædagogiske ideer, 1) ikke vil kunne løfte den demokratiopfattelse, som bl.a. Hal Koch slår til lyd for, eller 2) få den humanvidenskabelige diskurs, som moderne pædagogik og demokratiforståelse i dag trækker på, i tale.

Hal Koch selv var jo stærkt inspireret af de Grundtvig-Koldske skoleideer, samt Løgstrups livsfilosofi. Det fremgår tydeligt i Hvad er demokrati? (1945), hvor han eksplicit skelner mellem på den ene side de politiske og juridiske love og å den anden side livets grundlove som sådan. Og det var sidstnævnte, som man særlig skulle have sans og øje for – hvilket poeten og sokraten, den sanselig stemte og filosofiskundrende tilgang kunne åbne op for ifølge Hal Koch.

Løgstrup var som bekendt også dybt optaget og tilhænger af Grundtvigs ideer om livsoplysning og det historiskpoetiske såvel som den Grundtvig-Koldske højskolepædagogik. Når f.eks. Chresten Kold talte om, at højskolepædagogik basalt set bygger på princippet "først oplive, så oplyse", så passer det i den grad med både den demokratiske og fænomenologiske tankegang om altid at tage udgangspunktet i det levede liv, i den konkrete verden og i den berørthed og engagerethed i livet, som man er en del af. Løgstrup ville også være enig med Kold i dennes poetisk anlagte vending, idet han som fænomenolog netop vil sige, at en dybere forståelse og indsigt først kan indfinde sig, hvis man tænker og taler ud fra en grebethed – før man sætter noget på begreb. Først oplive, så oplyse. Man må således være i det fænomen, man er optaget af, før man tænker over det. Går man den anden vej og først sætter sig hen og spekulere og abstrahere, så kommer vi på afstand af livet. Så begynder vi at tænke i teorier og systemer og bliver f.eks. refleksivt selviagttagende, hvilket bringer os på afstand af det fænomenologisk set afgørende første-persons-perspektiv og den levede erfaring og det person-

lige engagement. Jeg vil således ud fra en fænomenologisk forståelsesramme give pædagogen Chresten Kold ret i, at det er forkert – eller reducerende – "at forveksle viden om en ting og indsigt i en sag med at have gennemlevet og udført den."(Kold, 1966, s. 47) Det er smukt og visionært formuleret af Kold, når han skriver, at

"En undervisning, der skal opnå den hensigt at danne og beånde, må ikke melde sig med en forudlagt plan, en afstukken og afpælet vej. (...) Hverken dannelse eller beåndelse kan påtvinges nogen, thi de forudsætter begge en frivillig modtagelse, og selv det allervigtigste, der virkelig modtages, har mere dannende kraft i sig end store masser af det allernyttigeste og klogeste, der bliver påtvunget og altså kommer udenpå."(Om Børneskolen, 1986, s. 64)

Niels Buur Hansens hovedargument imod den Grundtvig-Koldske pædagogik er, at den tænker i en simpel dualitet. Altså f.eks. ud fra dikotomier som Liv-Død, forstand-hjerte, ånd kontra form, kateketisk metode kontra fortælling, oplysning kontra oplivelse, Lys versus Mørke, etc.

Dette var pædagogiske greb, som Grundtvig og Kold gjorde sig på den tid. Det var måder at sige ting på – som poeter og skjalde siger ting – for at få peget hen imod det, som netop ikke lader sig nedfælde og sættes på paragraffer eller ind i klare definitioner og kategorier og teorier – hvad vi kort sagt kalder videnskabelig viden.

Kold vidste tydeligvis, at oplysning og oplivelse ikke er hinandens modsætninger men snarere komplementære størrelser, men at tiden (også deres samtid) primært var præget af én form for tilgang – nemlig den kateketiske metode og en videnskabelig oplysnings-tænkning. Derfor trak de i den anden retning. Grundtvig og Kold valgte – i forlængelse af den romantiske kultur de var en del af – at formulere sig om det væsentlige i livet – om det eksistentielle, skønne, vise og meningsfulde – bevidst gennem den historisk-poetiske tilgang.

Hvor meget vi vinder ved at kritisere en sådan "simpel dualitet", som dette sprog bevægede sig i – for i stedet for i god senmoderne og systemteoretisk ånd at tale om "kompleks dualitet" – dét har jeg svært ved at fatte.

»

Hvad folkehøjskolerne realiserer gennem deres højskolepædagogik og unikke kostskoleform er – når det er bedst – netop en eksistentiel form for demokratisk dannelse! Altså en demokratisk dannelse der ses på en eksistentiel baggrund. Her har folkehøjskolerne gennem snart 150 år langsomt opøvet en erfaringskultur

Tværtimod synes et sådant systemisk refleksivt, og selviagttagende sprog, der tænker i systemer, kompleksitetsreduktion og funktionalitet, i den grad at få os på afstand fra den levede erfaring – fra det genuine udgangspunktet, der må gælde for god fænomenologisk og hermeneutisk tænkning.

I den forstand ligger højskolepædagogikken langt mere i forlængelse af den aktuelle fænomenologisk-hermeneutiske forskning end den såkaldte systemiske og konstruktivistiske læringsteori. Derfor er det desto mere forbløffende, at Niels Buur Hansen i samme artikel skriver, at:

"Jeg mener, at Kolds tænkning i simpel kompleksitet afskærer ham fra at sammentænke undervisningsbegrebet med vigtige stofområder som historie og religion. Eller sagt bredt: Kolds pædagogik gør det umuligt at undervise på hele det humanvidenskabelige område. For Kold er dette område egentlig kun tilgængelig gennem pædagogisk forførelse!"(ibid., s. 111).

Hvis man som Buur Hansen for det første betragter dette at vise (og undervise fra) et dybt engagement i, og kærlighed til og glæde ved et fag og et stofområde, man er optaget af – som et udtryk for pædagogisk forførelse af eleverne, ja så foretager Buur Hansen selv her en alt for simpel reduktion af en langt mere dybsindig og kompleks sammenhæng mellem på den ene side lærerens personlige engagement i og kærlighed til et fagstof og lærergerning, og på den anden side denne lærers evne til eller mulighed for at undervise og inspirere eleverne. Der ligger således efter min opfattelse en dyb visdom i Grundtvigs berømte vers, når denne skriver: "Og han har aldrig levet/ som klog på det er blevet/ han først ej havde kær"(Højskolesangbogen, 2006, sang nr. 88). Som i øvrigt også poeten Goethe og filosoffen Nietzsche på hver deres måde peger på, når de henholdsvis skriver, at "Vi lærer kun fra dem, vi elsker"[3] og "Den dybeste indsigt udspringer alene fra kærlighed".[4] Chresten Kold skriver selv:

"For at undervisningen kan være sand og virkelig, fordres to ting:

For det første: At lærerens væsen og gemyt er gennemtrængt af kærlighed til og levende interesse for ypperligheden og nødvendigheden af den sag, der omhandles, således at elevens væsen, ved det levende ords ubegribelige kraft, ligesom åbner sig for at

3 Johann W. Goethe, Conversations with Eckermann, trans. John Oxenford, 2. vols, 1850, May 12, 1825.

4 Nietzsche, "Introduction to the Study of Classical Philology", in Nietzches Werke, vol. 17: Philologica, Leipzig 1910, p. 333.

»

Det er først, når vi forholder os undrende og spørgende til de eksistentielle og almenmenneskelige forhold og spørgsmål, at vi for alvor bringes ud af vores idiosynkratiske og menneske-skabte selvkredsninger og erfarer, at livet også "taler til os".

optage de tanker, følelser, og forestillinger i sig, som det er lærerens hensigt at meddele.

For det andet: At den sag, der skal meddeles, er af den beskaffenhed, at eleven på sit åndelige standpunkt virkelig er i stand til at modtage den på en sådan måde, at den enten kan vække eller nære hans åndelige liv.

Disse to ting er uomgængeligt nødvendige, hvor en åndelig befrugtelse til liv skal finde sted, og de er undervisningensgrundprincip."(Om Børneskole, 1986 [1877], s. 12)

Når Kold (og Grundtvig) talte om "Ånd" og "åndelig liv", var der ikke automatisk bundet en religiøs eller metafysisk dimension på dette. Selv ikke-troende naturalister (fx. ikke- religiøse videnskabsfolk) kunne ifølge Grundtvig være åndfulde. Hvad der kendetegnede en åndfuld undervisning og lærer med ånd, var at denne gennem det levende ord og kærlighed til sit fag og det liv han var en del af, kunne inspirere eleverne til en dannelsesproces, der kunne bringe dem i et tænkende, undrende og engageret og levende forhold til deres liv og den sag, de var optaget af – så også de begyndte at spørge til og søge og måske finde og erfare dybere sammenhænge, og visse grundideer og grundinter-esser, som de ville og begyndte at leve ud fra. Hvad Taylor jævnfør tidligere ville beskrive som en pegen hen mod og refleksion og undren over de mere konstitutive goder i menneskets tilværelse og livet som sådan.

Bliver vi ved Niels Buur Hansens kritik af den Grundtvig-Koldske pædagogik, må man for det andet forundres over, hvad han kalder "humanvidenskab", hvis han ikke her medtænker den eksistentielle fænomenologi (Heidegger, Merleau-Ponty, Løgstrup, Marcel) og den filosofiske hermeneutik (Gadamer, Arendt, Taylor). Buur Hansen kritiserer den Grundtvigt-Koldske pædagogik (eller lad os blot sige aktuel højskolepædagogik) for at være forførisk og propaganderende, fordi denne skoleform sætter oplivelse (det fænomenologiske aspekt) som primat overfor oplysningen (det der knytter sig til den almene begrundelse og teori og tematikker). Eleven får gennem højskolepædagogikken, hævder han, ikke den nødvendige saglige og distancerede forhold til den sag, han og læreren er optaget af. Dette er i mine øjne en besynderlig argumentation, da hermeneutik jo netop er en forståelselsesproces, der handler om altid at tage udgangspunkt i en fænomenologisk erfaring for dernæst at søge det almenmenneskelige i denne personlig levede erfaring og at søge grænserne for denne erfaringssandhed gennem mødet med det anderledes og gennem en grundlæggende sokratisk dialektisk og ikke-vidende undrende holdning. Altså først må man være fænomenologisk grebet af og tænke fra en levet erfaring, før man hermeneutisk kan tænke over denne erfaring i mere generelle tematikker og termer. (Gadamer, 2004).

Så Kold har i grunden ret set fra et humanvidenskabelig synspunkt, når han insisterer på den levede erfaring som primær, i forhold til den efterfølgende refleksionsproces og undren.[5] Først oplive, så oplyse.

I den forstand må man konkludere, at det er en forsimpling af diskussionen og indsigten i, hvad det Grundtvig-Koldske er og kan i det pædagogiske i dag, og hvad humanvidenskab er, kun – som Buur Hansen her gør - at anlægge en systemisk og funktionsorienteret tilgang til det pædagogiske og den demokratiske dannelse.

Eksistentiel medborgerskab – en tredje vej at gå i et individualiseret og multikulturelt samfund

Svaret på individualiseringens udfordring (selvrealiseringskulturen) i det moderne demokrati blev – som vi så – for Taylor, at denne selvkredsende adfærd og tænkning blev overskredet gennem udviklingen af en autenticitetskultur. Det er først, når vi forholder os undrende og spørgende til de eksistentielle og almenmenneskelige forhold og spørgsmål, at vi for alvor bringes ud af vores idiosynkratiske og menneskeskabte selvkredsninger og erfarer, at livet også "taler til os". Grundtvigs begreb om livsoplysning og Løgstrups begreb om tilværelsesoplysning synes på mange måde at have et slægtskab med Taylors filosofi og hans tankegang. Med denne sammenligning

5 Jeg kan henvise til den canadiske forsker i pædagogik og fænomenologi, Max Van Manen, som giver en glimrende indføring i forholdet mellem pædagogik og human-videnskaben og i særdeleshed, hvorledes netop fænomenologien må være en central forskningstilgang til relationsprofessioner som f.eks. pædagog- og læreruddannelsen. (Van Manen, 1990, 2006, 2007).

har jeg forsøgt at vise, at man netop kan skabe en brobygning mellem moderne humanvidenskab og den Grundtvig-Koldske pædagogik.

En del pædagogiske forskere og pædagoger tænker primært demokratisk dannelse ud fra en ren sekulariseret udgave. Det jeg finder interessant - og på linje med Taylor - er, at der netop i højskoletraditionen og dens pædagogik og skolekultur har lagret sig 150 års erfaring med, hvorledes man kan arbejde med en forbindelse mellem det eksistentielle (Taylor kalder det det spirituelle) og det demokratiske. Uden denne dimension får vi kort sagt demokrati uden ånd!
Det er således egentligt ironisk, at netop den radikale sekulariserede tilgang, der drevet af et ophøjet håb og demokratisk ønske om at give plads til alles synspunkter og en mangfoldighed af livsformer, faktisk går hen og bliver reducerende og "forkyndende". I kraft af dens insisteren på den radikale sekularisering fastholder folkene bag dette synspunkt et bestemt verdenssyn og gør sig dermed blinde for de sider af tilværelsen og de livsformer, som netop ikke lader sig sekularisere og rationalisere. Taylor kalder disse sider af tilværelsen for spirituelle og herhjemme har Løgstrup og idéhistorikeren Hans-Jørgen Schanz (1993, 2008) beskrevet dem som "metafysiske erfaringer". Jeg har andet sted peget på faren for dette reducerede element særlig når det gælder evaluerings- og forskningstilgange anvendt i FFD-regi og på folkehøjskolerne (se Hansen, 2008b).
At der må bygges en bro – eller skabes et mellemværende, et samtale- og undringsrum – mellem disse metafysiske erfaringer (som netop ikke lader sig forklare eller begrunde på rationel og diskursiv vis) og så medborgerskabstanken – ja, det er for mig at se krum-tappen (kerneydelsen) i det nye fag KLM (Kristendom-Livsoplysning-Medborgerskab) på professionshøjskolerne. Hér kan folkehøjskolerne bidrage med råd og erfaringer, således at dette "rum" eller åndehul hverken fryser til i religiøse dogmer (forkyndelse) eller i anti-religiøse videnskabelige forklaringer (forfladigelse) over for disse eksistenti-elle spørgsmål og metafysiske erfaringer. Livsoplysningsbestræbelsen er her netop det bindende middel.
Endelig – men det levner denne artikel ikke mere plads til at udfolde – kunne man også sige, at det måske netop er en sådan eksistentiel medborgerskabforståelse, som vil være relevant i et multietnisk samfund og på folkeskoler med en stor procent elever af anden etnisk baggrund. For det er jo netop i en spørgen til de konstitutive goder, at den danske, tyrkiske, somaliske og serbiske elev kan mødes i en fælles undren – et undringsfælles-skab – som kan danne bro for en dybere fællesmenneskelig samhørighedsfølelse.
Alt dette kender folkehøjskolerne til. Det er jo det, de har opøvet og gjort sig erfaringer med i 150 år.
Hal Koch havde således fuldstændig ret, da han i 1963 skrev:

”Det er ikke tilfældigt, at dansk folkehøjskole bevidst - ikke altid med stort held - det skal siges - har stræbt efter at være en sokratisk skole, en skole til at forstå menneskelivet og dets kår.”

Litteratur

Buur Hansen, N. (2008). Medborgerskab – et farvel til den Grundtvig-Koldske pædagogik?. I: Medborgerskab – en udfordring til efterskolen. Forlaget Unge Pædagoger (B96), Kbh.

Gadamer, H.G. (2004 [1960]). Sandhed og metode. Forlaget Systime, Aarhus.

Gleerup, J. (2005). “Demokratisk dannelse – en ny opgave for højskolerne?” I: Demokratisk dannelse og aktivt medborgerskab på højskolen. Udgivet af Folkehøjskolernes Forening i Danmark.

Hansen, F.T. (2002a). Sokratisk citizenship – om etisk og demokratisk dannelse på mulitietniske skoler, Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse, nr. 8.

Hansen, F.T. (2002b). Etisk og demokratisk dannelse på multietniske skoler. In G. Frånberg & D. Kallós (eds.)

Demokrati i skolans vardag - fem nordiska forskare rappoterar (red.). Forskningsrapport fra Nordisk Ministeråd. Värdegrunds-centrum, Fakultetsnämnden för lärar.

Hansen, F.T. (2003). Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken. Hans Reitzels forlag, Kbh.

Hansen, F.T. (2005). Medborger i et eksistentielt perspektiv. I Ove Korsgaard (red.) Medborgerskab. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, Kbh.

Hansen, F.T. (2006). Er stræben efter autenticitet elitært I: R. Jensen & Lübker (red.) Elite og Samfund – en antologi. GPO Forlag.

Hansen, F.T. (2008a): At stå i det åbne. Pædagogik som en filosofisk praksis. Hans Reitzels forlag, Kbh.

Hansen, F.T. (2008b). Det var, som om de havde en slags kærlighed til det, de gjorde. Om den eksistentielle dimension i højskolens uddannelses- og erhvervsvejledning. Rapport (76 sider) udgivet af FFD (Folkehøjskolernes Forening i Danmark), København.

Koch, H. (1945). Hvad er demokrati? Gyldendal, Kbh.

Koch, H. (1963). ”En livsform skal stå sin prøve”. I: Stubkjær, J. (red.), Meninger om fællesmarkedet. Forlaget Aktuelle Bøger, Kbh.

Kold, C. (1966). Højskoleforstander Chresten Kolds levned fortalt af ham selv. Statens pædagogiske Studiesamling.

Kold, C. (1986[1887]). Om børneskolen. Friskolebladet/Dansk Friskoleforening, 2. udg.

Løgstrup, K.E. (1961). ”Højskolens nye fronter”, i: Rosendahl (red.): Højskolen til debat. Gyldendal, Kbh.

Løgstrup, K.E. (1987). ”Skolens formål”. I: Solidaritet og kærlighed. Gyldendal, Kbh.

Løgstrup, K.E. (1997). System og symbol. Gyldendal, Kbh.

Paludan, L. (1993). ”Livsoplysning som et grundtema i K.E.Løgstrups forfatterskab. I: Lillian Zøllner (red.), Almen dannelse, folkelig dannelse, folkelig livsoplysning. Kroghs Forlag, Vejle.

Raffnsøe-Møller, M. (2007). ”Taylors politiske filosofi – ontologisk politik og hermeneutisk retfærdighed”. Slagmark, nr. 49.

Schanz, H.-J. (1993). Er det moderne menneske blevet voksent? Forlaget Modtryk, Aarhus.

Schanz, H.-J. (2008). Modernitet og religion. Aarhus Universitetsforlag, Aarhus.

Taylor, C. (1989). Sources of the Self: The Making of the Modern Identity, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Taylor, C. (1994). ”Reply to Commentators”. Philosophy & Phen. Research, Vol. LIV/1, s. 203-213.

Taylor, C. (2002). Modernitetens Ubehag. Autenticitetens Etik. Forlaget Philosophia, Århus.

Taylor, C. (2007). The Secular Age. Harvard University Press.

Van Manen, M. (1990). Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. The Althouse Press, Ontario.

Van Manen, M. (2006). The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. 4. udg. The Althouse Press, Ontario.
Van Manen, M. (2007). ”Phenomenology of Practice”. Phenomenology & Practice, Vol. 1, No. 1.

❊

Livsoplysning

Dannelsens dimensioner

Uenigheder
Værdier
Menneskesyn
Opdragelse
Uddannelse
Dannelse
Velfærd og lykke
Mening i tilværelsen
Livsoplysning

Erik Bendtsen
Afdelingen for Filosofi og Videnskabsteori, Institut for Kultur og Identitet, Roskilde Universitetscenter

Begrebet dannelse er som så mange andre begreber genstand for stor uenighed. Uenighed kan have rod i mange forhold. Det bedste grundlag for en omfattende forståelse af en størrelse eller et begreb opnås derfor oftest ved at kende alle årsagerne og grundene til uenighed som grundlag for afklaring. En sådan afklaring vil imidlertid altid hvile på et bestemt synspunkt på begrebets indholdsstørrelser, hvortil andre synspunkter sættes i relation, og afklaringens kvalitet og frugtbarhed vil afhænge af, hvor afklaret og gennemreflekteret eget grundlag er, og hvor stærk viljen til selvafklaring er. Et sådant syn på afklaring rummer muligheden for selvkorrektion, men det rummer også muligheden for, at synspunkterne kan være gensidigt supplerende i forhold til et mere overordnet synspunkt, omend begrænsede i sig selv i forhold til dette. Muligheden for det omfattende syn hviler på, at uenigheden er udtryk for synspunkter, der rummer faktiske sandheder, men ikke den hele sandhed, og at de derfor fremtræder som indbyrdes modsigende og eventuelt hinanden gensidigt udelukkende, men muligvis ikke er totalt indbyrdes modsigende. Tilslutningen til dette omfattende syn udgør i sig selv en forudsætning, som udtrykker, at andre synspunkter rummer indsigter, man bør tage alvorligt, og som man kan lære af i arbejdet mod det mere omfattende synspunkt, som selvfølgelig er underlagt kritikkens og selvkritikkens bedste diskussionsforpligtigelser og derfor aldrig er et færdigt projekt. Dette fremførte synspunkt kan opfattes som blot ét blandt mange, hvilket indebærer, at man enten plæderer for eget synspunkt som det sande eller ingen synspunkter som sande. Det sidste udelukker diskussion eller i hvert fald afklaring, men det første rummer pligten til argumenterende afklaring og udelukker derfor ikke udviklingen af et muligt overordnet synspunkt. Disse indledende betragtninger om afklaring af størrelser eller begreber skal jeg i mere overordnede linjer forsøge at vise gælder (også) for dannelsesbegrebet, men det vil således også fremgå, at dannelsesbegrebet rummer eller bør rumme det fremførte synspunkt, hvis begrebet meningsfuldt skal adskille sig fra de andre begreber, der er i overordnet spil. Dannelse drejer sig således om et bestemt overordnet syn på tilværelsen og dens dimensioner, men også om en holdning, der indeholder dette syn. Dannelse er ikke kun udtryk for noget vidensmæssigt, men er ikke mindst udtryk for nogle holdninger, som rummmer og tilsikrer det nævnte. Dannelsen repræsenterer dermed nogle værdier, hvis indholds centrale betydning for den enkelte og samfundet, jeg vil forsøge at folde ud i kort form, nemlig ved besvarelsen af spørgsmålene: hvori består dannelse? og hvorfor er dannelse værdifuld? Svaret vil være, at begrebet livsoplysning er fundamentalt i sammenhængen, og de institutioner, der historisk har formet dette begreb, har forstået noget universelt. I dansk sammenhæng har Folkehøjskolerne spillet en væsentlig rolle i denne sammenhæng, og de udgør nu den sidste tydelige bastion til forsvar for dannnelstanken.

Uenighedernes årsager

Synspunkter på dannnelse drejer sig helt fundamentalt om, hvilke mål vi skal sætte os m.h.t. påvirkning og formning af individer, og hvilke midler vi mener er anvendelig, effektive, tilladelige og legitime i forhold til disse mål.
Målene udtrykker som alle mål for handlinger: værdier, og i dette tilfælde mere overordnede værdier. For at forstå dette, må vi forstå, hvad værdier er. Værdier er udtryk for, hvordan noget bør være – er udtryk for hvilke tilstande, der bør være, og d.v.s også

Foto: Jesper Øland

hvilken slags mennesker, der bør være, og værdier er derfor udtryk for mål til efterstræbelse. Værdier udtrykker altså eller skaber orienteringspunkter eller orienteringsgrundlag for vurderinger og valg af, hvordan tingene bør være, og (vej)leder dermed vore handlinger i forskellige henseender ved at fortælle os, hvad der må opfattes som positivt eller negativt: hvad der må opfattes som godt eller ondt, og hvad der følgelig vil være klogt eller rigtigt at gøre eller uklogt eller forkert at gøre. Overordnede værdier er de værdier, vi mener bør være afgørende for vore mere fundamentale valg i livet og indretning af vort liv med hinanden og vort samfundsliv, og herunder ikke mindst de værdier, der udtrykker hvilken slags mennesker, vi bør stræbe efter at være – hvis vi overhovedet mener, at der findes almene værdier, som har denne overordnede status.
Her har vi selvfølgelig en væsentlig kilde til uenighed. I første omgang uenighed om værdierne selv og i anden omgang uenighed om deres status. Når vi er uenige skyldes det i sidste ende, at vi er uenige om, hvor vi har værdierne fra: om de bare er kulturbestemte, gudgivne eller må tilskrives et moralsk objektivt og dermed universelt forpligtende indhold, og derfor er vi uenige om, hvilke værdier, der skal gøre sig gældende i vores fælles målsætninger og på hvilke områder, eller om vi i det hele taget skal have eller kan forvente at have fælles overordnede målsætninger. Vort samfunds- og kultursyn er således udtryk for vore værdier.
Men vor uenighed skyldes ikke kun uenighed om værdier. Det er også udtryk for forskellige menneskesyn. Afhængig af hvordan vi betragter den menneskelige natur, tror vi mindre eller mere på forandringens og specielt forbedringernes mulighed, og har vi tilsvarende forskellige forestillinger om midler til påvirkning. Dybest set er der imidlertid – som man måske allerede har kunnet fornemme – en sammenhæng mellem vore værdier og vort mennneskesyn, således at værdierne og vor forestilling om deres oprindelse eller begrundelse præger vort menneskesyn, og omvendt sådan at vort syn på menneskets natur og status præger og former vore værdier.

Eksempler på værdier

Uenigheden om værdier drejer sig – på dette mere filosofiske niveau – som antydet om dels, hvorvidt der findes overordnede, alment forpligtende, og d.v.s. objektive forpligtende værdier, og dels om hvilke disse værdier eventuelt kunne være. Den første uenighed vil jeg ikke diskutere her, men vil blot nævne, at vi i vores del af verden forholder os til visse sådanne værdier, som om de har denne status. Jeg kan blot nævne menneskerettighederne og hertil knyttede eller underliggende værdier som demokrati og ytringsfrihed som eksempler på værdier af denne karakter. At vi forholder os sådan, er naturligvis ikke ensbetydende med, at de faktisk har objektiv status, men en antydning af denne status kan ses af, hvad det negativt set ville betyde for vor opfattelse af tingene, og hvad der ville være de næppe ønskelige konsekvenser af, at vi opgav at forholde os, som om disse værdier har denne objektive status. Denne status kan belægges, men det kan ikke ske her. Jeg vil derimod nævne og behandle nogle bud på overordnede, objektive værdier. Disse er velfærd og lykke, ligeværd og frihed. Jeg skal vende tilbage og antydningsvis uddybe disse værdier.

Eksempler på menneskesyn

De fleste synspunkter på den menneskelige natur medgiver, at denne er formbar, men mange synpunkter glemmer, at denne formbarhed har to sider, nemlig en positiv side og en negativ side. Formbarheden indebærer, at mennesker kan ændres i en forbedrende retning, men også at mennesker kan skades og ændres varigt med skadende konsekvenser for dem selv og andre gennem påvirkning. Afhængig af grundsyn på menneskenaturen vil holdningen til muligheder variere. Den nævnte udgave er den mest omfattende, men også den med størst potentiale for forbedrende påvirkning og dimensionering af tilværelsen. Dette bliver tydeligt, hvis vi ser på to andre

muligheder, nemlig det syn der siger, at mennesket kun kan forbedres, og det der siger, at mennesket kun muligt kan forværres. Det første syn siger, at mennesket fra naturens hånd kun har egoistiske og asociale træk, men disse kan kues og forsøges holdt nede – med frygt for straf som middel, men disse træk vil altid ligge under overfladen og finde vej i situationer, hvor man ikke frygter repressalier. Det andet syn siger, at mennesket af naturen er godt, men at mennesket kan udsættes for vilkår og oplevelser, der har en ødelæggende konsekvens for det gode i mennesket. Det onde er så ikke en iboende mulighed, men er udtryk for en egentlig ødelæggelse – en afvigelse. Til disse menneskesyn knytter sig tilsvarende værdier og synspunkter på midler til deres forvirkligelse. Det sidste synspunkt finder værdien udtrykt allerede i naturen, og vil koncentrere sig om at lokalisere skadelige faktorer i livet – afvigelser fra naturen på forskellige måder. Det andet radikale synspunkt finder værdier i de midler, der tilsikrer naturens undertrykkelse og den tilstand de sikrer, nemlig strafforanstaltninger af forskellig slags og tilstande af ikke-konflikt, ikke-uro og nødvendigt samarbejde. Ikke nødvendigvis kun fysisk straf og trusler herom, men også psykisk straf og udelukkelse fra det nødvendige samarbejde. Ganske få vil tilslutte sig disse radikale menneskesynsudgaver, men nogle der indtager mellemsynspunktet tenderer mere eller mindre mod de radikale udgaver. Det mere rendyrkede positive synspunkt vil tendere mod at opfatte frihed som en fundamental værdi, fordi denne sikrer, at det gode kommer til udtryk og muliggør et menneskeligt fællesskab. Dette er altså et liberalistisk menneskesyn, men liberalisme skal her forstås blot som, at frihed er en fundamental værdi og tværtimod ikke er den eneste værdi, da det gode skal forstås i samlivet med andre mennesker, og ligeværd derfor udgør en grundværdi - om end ikke nødvendigvis m.h.t. sikring af andres velfærd. Det andet radikale menneskesyn siger, at det værdifulde findes i det samfundsmæssige som modvægt til naturen, men ikke som en værdidimension i sig selv. Mellemsynspunktet rummer i hovedtrækkene, at mennekset er et socialt væsen med potentiale for godt og ondt afhængig af, hvad man gør ved det, og hvad det gør ved sig selv. Det kan formuleres i forskellige udgaver afhængig af, hvordan man opfatter de mekanismer, der virker i mennesket og dets samspil med omgivelserne. Men i hovedsagen udtrykker synspunktet, at det er værdifuldt at udvikle det bedste og fuldeste potentiale i mennesket, og at det oftest er muligt, hvis man vil og ved, hvordan det kan gøres.

Opdragelse

Vi har forskellige termer for den påvirkning af individer, der relaterer til de nævnte menneskesyn og værdier. Opdragelse kan både opfattes som det mest omfattende og som det mest snævre. Opdragelse kan bruges om det sidste menneskesyn og dets værdier, men da kræver det en grundig uddybning af målenes og midlernes indhold, og ofte bruges det i den snævre betydning, der knytter sig til det radikale menneskesyn, der opfatter påvirkningen som en kuen af og disciplinering af individet. Det er selvfølgelig ikke alle brugere af termen, der er tilhængere af dette syn, men i så fald bruger de termen med et indhold fra dannnelsesbegrebet.

Uddannelse

Uddannelse udgør som muligt påvirkningsmiddel en ekstra dimension, men forudsætter i et omfang en tilpasning til uddannelsesinstitutionerne for at gøre deres indhold muligt, hvor interessen ikke er der af sig selv. Uddannelse kan i denne betydning opfattes som bibringelse af den velbegrundede viden og teknologiske håndtering og udvikling, der er nødvendig for at forstå og løse forskellige problemer og kontrollere forskellige aspekter af livet og samfundslivet set fra en samfundsmæssig vinkel og interesse. Vi kender alle den vækst, der har fundet sted på dette felt med utrolige specialiseringer og fragmentering af tilværelsen som konsekvens for mange. Det er samtidig indlysende, at det er et område, der hverken kan være klarhed eller enighed om, hvad der er i samfundets interesse, og om samfundets interesse udgør de fås interesse, de manges interesse eller forestillingen om en overordnet fælles interesse. Den sidste interesse er dannelsesinteressen, som vi skal se på. Dette område er derfor genstand for en vedholdende strid om hvorvidt uddannelsesområdet skal inkorporere dannelsesaspektet og bøde på konsekvenserne af specialiseringen eller om

Uddannelse kan i denne betydning opfattes som bibringelse af den velbegrundede viden og teknologiske håndtering og udvikling, der er nødvendig for at forstå og løse forskellige problemer og kontrollere forskellige aspekter af livet og samfundslivet set fra en samfundsmæssig vinkel og interesse.

uddannnelsesområdet kun skal fokusere på vidensaspekter, der er umiddelbart indtjeningsrelaterede. Aktuelt bevæger udviklingen sig i den sidste retning. Derfor er uddannelsesområder og uddannnelsesinstitutioner, som baserer sig på dannnelsestanker trængte. Bl.a. højskoleverden, som i Danmark repræsenterer én af de sidste dannnelsesbastioner, om end højskoleverdenen også har måttet tilpasse sig.

Dannnelse

s. 66

Dannelsesbegrebet rummer de andre nævnte begreber og rummer således såvel den "gode opdragelse" - "velopdragetheden" i betydningen at være besiddelse af evne til at aflæse sociale signaler og handle korrekt på disse, og det rummer også vidensområdet og dermed det, man kunne kalde den formelle dannelse i betydningen af besiddelse af viden om og evne til at bruge denne viden på visse områder, men rummer mere og udtrykker det mellemsynspunkt på menneskenaturens opmærksomhed på vækstpotentialets betydning til gavn ikke kun for fællesskabet, men til gavn for eller snarere til mulighed for individet for udfoldelse af de sider ved livet, der kan gøre det rigere og mere meningsfyldt og dermed bedre for individet og dets medborgere og som sådan repræsenteret konkret ved en indre motivering til viden og opmærksomhed på væsentlige områder for viden i kraft af refleksion over værdier – nemlig tanker om hvad der er værdifuldt i tilværelsen og vigtigt at gøre og væsentligt at beskæftige sig med. Dannelse i denne betydning er langt fra det begreb om dannelse, som jeg karakteriserede som formel dannnelse. Denne dannelse har oftest haft karakter af at fokusere på raffinering af omgangsformer og give disse et indhold af kulturel og vidensmæssig staffage til selvbekræftelse og til eksklusion og stigmatisering af de ikke-dannede. Dannelse i den mere substantielle betydning er derimod ikke elitær og selvbevidst, men må være præget af sin viden om sit fundament: den menneskelige natur og de hertil knyttede værdier af respekt for andres (lige)værd og mulige adgang til velfærd, lykke og frihed. Dannelse er derfor – som antydet – også et holdnings eller rettere et følelsesanliggende, nemlig anliggende der angår udviklingen af de følelser, der svarer til dannelsens værdiindhold, og som sikrer synspunkternes varighed som holdninger. Dannelse i denne betydning er således snævert forbundet med demokratibegrebet. Dette skyldes, at demokratibegrebets ideal må udtrykke ligeværdets konsekvens, nemlig at alle samfundsdeltagere har en ret i princippet til lige indflydelse på fælles anliggender, og dette sikres bedst med en holdning, der rummer respekt for praktiseringens aspekter og søger den bedst begrundede viden og afklaring af værdier i sammenhænge, der udgør fælles anliggender, og selvfølgelig også sammenhænge, der angår andre anliggender. Dette betyder også, at midlerne til dannelse ikke er uafhængige af målene. Mange mål kan nås med forskellige midler, men nogle mål kan kun nås med bestemte midler. Man kunne sige, at målene på grund af deres indhold af værdier begrænser midlerne og visse tilfælde smelter sammen, sådan at midlerne ikke kan skelnes fra målet, og målet er en del af midlerne. Dette gør sig gældende for dannelsens vedkommende, det gør sig gældende for demokratiets vedkommende, og de er to sider af samme sag i samme værdisammenhæng. Et meget væsentligt aspekt af dannelsens mål/midler har derfor at gøre med den

Foto: Jesper Øland

bedste afklaring af viden og værdier, og denne afklaring er identisk med evnen til refleksion og her underforstået kritisk refleksion. Kritisk refleksion er betinget af følgende faktorer: en vilje til at ville se på tingene så nøgternt som muligt, en evne til at skelne mellem forskellige områder for undersøgelse (f.eks. at kunne skelne mellem kendsgerninger og værdier), besiddelse af bredt begrebsapparat til denne skelnende brug og af en bred viden som baggrund for dette apparat.

Alt dette lyder måske meget abstrakt og forståelsen forudsætter en nøjere detaljering, men jeg vil forsøge at vise, hvilke betingelser der gør velfærd og lykke mulig, og vise, at de ikke-materielle betingelser er identiske med dannelsens bedste indholdsmuligheder.

Betingelser for velfærd og lykke

Begrebet velfærd bruger jeg om betingelser for at have det godt, mens lykke i denne sammenhæng drejer sig om, hvordan man mere overordnet oplever at have det godt, og lykke derfor bl.a. drejer sig om holdningerne til og refleksionerne over det tilfredsstillende og ikke tilfredsstillende levede liv og det mulige tilfredsstillende liv.

Velfærd

Vi ved, at der ikke er enighed om, hvori velfærd består. Vi har teorier om velfærd, som hævder, at velfærd er et spørgsmål om visse bevidsthedstilstande, hvad enten disse teorier mener at kunne sige noget om de objektive betingelser for disse tilstande eller ej. Jeg skal fremsætte en teori, som ikke kun refererer til nogle få specifikke bevidsthedstilstande, men refererer til behov og midlerne til deres tilfredsstillelse.

En hyppig indvending mod teorier om velfærd lyder, at hvis en teori påstår, at velfærd er en følge af, at ens behov tilfredsstilles, så er dette ikke en teori om objektive betingelser for velfærd, men en subjektiv teori, fordi der ikke kan siges noget, som gælder for alle mennesker m.h.t. behov og dermed noget objektivt om menneskelige behov. Hvis dette er sandt, kan intet af egentlig interesse siges om velfærd. Dette er imidlertid – heldigvis – ikke tilfældet. Denne indvending hviler på en forveksling af behov og ønsker. En velkendt teori om velfærd siger, at velfærd er en følge af tilfredsstillelse af ønsker eller af informerede ønsker. Et problem ved denne teori er, at den modsiges af megen erfaring. Tilfredsstillelsen af mange ønsker resulterer ikke altid i sand eller virkelig tilfredshed. Problemet ved denne teori kan løses delvis, hvis vi skelner mellem behov og ønsker. Behov kan ud fra denne distinktion (muligt) give ophav til ønsker, men ønsker behøver ikke have direkte ophav i behov. Ønsker kan stille sig i vejen for tilfredsstillelse af væsentlige behov. Oplagte eksempler på dette er ønsker om fødevarer, drikke, rusmidler, undgåelse af fysiske aktiviteter og evt. i mænder eller omfang, som skader personen.

Ønsker skal ud fra dette syn blot forstås som mentale tilstande, som udtrykker, at noget skal være tilfældet: det skal være tilfældet at p: det skal være tilfældet, at jeg får noget bestemt at spise, drikke, være klædt på en bestemt måde, bo et bestemt sted og på en bestemt måde o.s.v. o.s.v. Nogle af disse ting behøver jeg og andre ikke. Jeg kan ønske et nyt sted at bo, skønt jeg allerede har et tilfredsstillende sted og måske ikke behøver et nyt. Det skal understreges, at selv om ønsketilstande (mentale

tilstande) er til stede, så er vi ikke altid opmærksomme på dem. Jeg kan gå ud i køkkenet efter kaffe uden at tænke bevidst på det, før jeg er der.
Behov kan beskrives som og ved indholdet af de aspekter ved organiske væsener, uden hvis tilstedeværelse individet har det dårligt: uden hvis 'tilfredsstillelse' væsenet lider skade, har det dårligt eller ophører med at eksistere. Behov udtrykker nok nogle objektive, faktuelle forhold i verden, men vore, givne vidensforudsætninger, indkredsning af og opmærksomhed på dem og forståelse af deres indhold og genstande spiller en rolle, sådan at vi får tilfredsstillet vore væsentlige behov og ikke blot vore ønsker.
Betingelser for velfærd kan opregnes i følgende liste af kilder til væsentlige behovstilfredsstillelser.
Det godes kilder: Det ydre gode som udtryk for betingelser for tilfredsstillelse af "tilsvarende" behov og ønsker, men også for visse indre betingelser, hvortil de til meningsbehovet knyttede holdninger hører og dermed visse iboende dimensioner ved velfærd:

» Energi og afspænding (tilførsel af føde og væske og udskillelse af affaldsstoffer og udladninger af spændinger (f.eks. muskelmæssigt og kønsligt)
» nære personlige forhold
» hvile og leg
» vitalitet/glæde
» livsmod og evne til engagement
» sundhed (frihed fra fysiske/psykiske begrænsninger og smerter)
» tryghed (frihed fra bekymringer)
» fornøjelser/glæder
» succesoplevelser, dvs. bl.a.: relativt fravær af afmagtsoplevelser, eller omvendt positivt: oplevelser af at magte eller af magt (tilfredsstillelse af magtbegær?)
» selvrespekt, oplevelse af ligeværd: oplevelse af respekt
» viden, forståelse og evne til refleksion og selvrefleksion
» personlig frihed
» meningsfuld beskæftigelse, og oplevelse af sammenhæng og formål i livet i almindelighed og i eget liv

Indsigten i disse betingelser er i sig selv betingelse for deres mulige tilvejebringelse og for at skelne mellem ønsker og væsentlige behov i eget liv, og her byder dannelsesbegrebets indhold bedst ind som sådan, men dette gør sig især gældende ved det særlige behov mennesket er udstyret med, og som refererer til den sidste nævnte kilde til velfærd – eller rettere til lykke, nemlig behovet for mening. Betingelsen for lykke udgøres af oplevelse af mulig relativ modsigelsesfri sammenhæng og formål i tilværelsen, som udtryk for tilfredsstillelse af et behov for at orientere sig i tilværelsens store og mindre sider.

Mening i tilværelsen

Meget overordnet formuleret drejer behovet for mening sig om at føle sig følelsesmæssigt og forståelsesmæssigt hjemme i livet, og det drejer sig altså om orienteringstrangen i forhold til livets særlige indhold og betingelser eller dennes kognitive tryghedsbetingelser, og dermed er også antydet problemstillingens rolle i betingelser for velfærd eller mere præcist for et erkendt godt liv, nemlig behovets tilfredsstillelse eller relativt positive tilfredsstillelse som betingelse for at have det godt ud over de rent ydre betingelser, og det drejer sig netop også om, hvad man selv kan bidrage med m.h.t. tilfredsstillelsen ved at skabe overblik og forståelse i modsætning forvirring og mangel på forståelse. Lykke er ud fra denne betragtning ikke identisk med jubelglæde. Lykke er betinget af og rummer glæder, men er mere udtryk for et relativt modsigelsesfrit og derfor reflekteret tilfredst syn på sit liv og som sådan et syn, som selvfølgelig ikke udelukker stunder af vemod i et godt liv.

Livsoplysning

Dannelsens samlede indhold kan karakteriseres med termen livsoplysning. Den oplysning, der muligt kan etablere den oplevelse af sammenhæng i tilværelsen, som nogenlunde tilfredsstiller behovet for mening. Midlerne hertil er da ikke blot midler. Man læser ikke litteratur blot som middel, men læsningen giver mulighed for en forståelse på de betingelser, der nævnt for at forstå sammenhænge, som ens eget liv ikke umiddelbart gav. Man bliver ikke et bedre menneske af at læse litteratur, men den forstående læsning bidrager muligvis til en livsoplysning og dannelse, hvis de rette forudsætninger og motiveringer, der er danneslsens forudsætninger, er tilstede. Ligeledes med alle de andre områder, som indgår i helheden: naturen, samfundet og de mange videnskaber herom. Alle udgør de forudsætninger for dannnelse. Dannelse er ikke kun humanistisk dannnelse.

Forståelsen af dannelsens dimensioner har eller bør have konsekvenser for opdragelse og uddannelse, som alle tilhører én og samme helhed. ✻

Foto: Jesper Øland

Anita Bay Bundegaard
(F. 1963)
Debat- og kulturredaktør for Politiken. Tidligere radikal politiker og minister. Før det bl.a. journalist og redaktør for Højskolebladet.

Karsten Dressø (F. 1956)
Forstander for Musik- og Teaterhøjskolen i Toftlund. Uddannet officer fra Hærens Officerskole og har tidligere haft forskellige lederposter i LEGO.

Hvor er debatten?

» **SPØRGSMÅL**
Anita Bay Bundegaard:
Tidligere så man ofte højskoleforstandere blande sig i den offentlige debat om allehånde emner, hvilket bidrog til at give offentligheden et indtryk af at der var liv i højskolerne. I dag er forstanderne forsvundet fra debatten. Hvorfor?

» **SVAR**
Karsten Dressø:
Spørgsmålet burde egentlig besvares af hver enkelt forstander. Svar som efterfølgende skulle samles, kategoriseres, analyseres og dokumenteres med faktuelle målinger og undersøgelser, for på den måde at være renset for "synsninger" og antagelser og dermed sikret validiteten i svaret og baseret på faktuelle informationer! Min umiddelbare første reaktion på dit spørgsmål er "er højskoleforstandere usynlige i den offentlige debat eller er der andre ting i spil"? Jeg synes ofte, at jeg støder på særdeles synlige og engagerede forstandere, der tager aktivt del i samfundet, sender indlæg, læserbreve, synspunkter, holdningstilkendegivelser og pressemeddelelser til såvel lokale som landsdækkende medier og til tider også bliver spurgt til råds via TV. Spørgsmålet kan være om den mængde af information, der er tilgængelig i dag, er vokset i en sådan grad, at der skal noget andet til end tidligere for at "blive hørt". Måske har tiden og udviklingen gjort, at synlighed i dagens Danmark primært opnås, når der fra journalistisk side kan vejres noget kriminelt, forargende eller skandalepræget, og sekundært når der er tale om aktive bidragsydende indlæg til samfundsudvikling. Måske har vores samfundsmæssige status og rolle ændret sig i takt med udviklingen. Måske har tiden og samfundsudviklingen overhalet relevansen af højskoleforstandere som skribenter, agitatorer, samfundskommentatorer og politiske talerør til mere at være forvaltere, administratorer, formidlere og ledere med andet fokus i en periode, hvor der har været behov for dette.

Hvordan med vores kommunikationsform, hvilken matcher bedst samfundet i dag? Er det vigtigt at kommunikere, så offentligheden får indtryk af, at der er liv eller er det vigtigste at sætte fokus på at skabe endnu mere liv på de enkelte højskoler. Hvis du spørger den del af offentligheden, der er vores tidligere elever og kursister, så tror jeg ikke, at en eneste af dem er i tvivl om, at der er liv på højskolerne, og at højskolerne i dagens Danmark er i stærk positiv udvikling og måske mere end nogensinde er aktive bidragsydere til den samfundsmæssige udvikling.

Højskolen til debat

Besøg e-bibliotek på www.ffd.dk/bibliotek

Højskolen til debat
Johannes Rosendahl, red
Ole Wivel: Et møde med folkehøjskolen. Richard Andersen: Højskolens klassiske kritikere. Kaj Thaning: Grundtvig og den danske folkehøjskole. Jørgen Bukdahl: Højskolen i skiftende tider. Knud Hansen: Søren Kierkegaard - en inspiration for højskolen i vor tid? Johannes Rosendahl: Højskolen 1920-45. Johannes Nielsen: Højskolens opgaver og arbejdsformer. K.E. Løgstrup: Højskolens nye fronter
Gyldendal, 1961

Højskolen til debat 1984
Finn Slumstrup, red
Finn Slumstrup: Optakt i medvind. Finn Abrahamowitz: Højskolen efter ungdomsoprøret. Jakob Krøgholt: Den nye søgen indad. Søren Ehlers: Den grundtvigske selvbesindelse - igen. Søren Bald: Skiftingen i tusmørkefeltet. Jytte Larsen: Kvindehøjskoler. Knud Arnfred: Højskolen - rekreativ/kreativ. Thor West Nielsen: På vej mod en folkelig teknologi. Carl Holten-Andersen: De arbejdsløse/arbejdsfri og folkehøjskolen. Vagn Lundbye: Det skjulte verdensrum
Vindrose, 1984

Kampen om lyset
Ove Korsgaard
Kristen oplysning ; Statsborgerlig oplysning ; Folkelig-national oplysning; Arbejderoplysning og national oplysning ; Personlig oplysning
Gyldendal, 1997

Udfordringer til Højskolen - Danske Folkehøjskoler 1844 til 1994
Gunhild Nissen, red
Den første grundtvigske folkehøjskole; Fronter omkring Ludvig Schrøder ; Udfordringer i det 20. århunderede ; 1930erne - krise i Danmark; Højskolen i 1950erne ; Lærere, ledelse, demokrati ; Undgomsoprør - Askov 1968-1971 ; De seneste 25 år
Gyldendal, 1997

Højskolens fronter
Hans Henningsen
Om folkehøjskolen i dag, om muligheden af at videreføre højskoletraditionen på nutidens vilkår, og om højskolens opgave i fremtiden
Askov Højskole, 1990

Demokratisk dannelse og aktivt medborgerskab på højskolen
Johan Bang Jensen, red
Rune Baastrup: Beskrivelse af "Projekt Verden Brænder" på Krogerup ; Højskolerne i en ny tid. Carsten Lunding: Beskrivelse af "Aktivt Medborgerskab" på Testrup ; Højskolernes demokratiske dannelsespotentiale?. Jørgen Gleerup: Demokratisk dannelse - en ny opgave for højskolerne?
FFD, 2005

Voksenuddannelse under forandring
J. Gleerup; Bosse Bergstedt, red
Jørgen Gleerup: New public management - nye pres på højskolen. Tim Knudsen: Undervisningsministeriet - fra klientministerium til new public management. Peter Dahler-Larsen: Forholdet mellem evaluering og værdier. Søren Ehlers: Oplysningens formål. Agnethe Nordentoft: Træk af oplysningsforbundenes udvikling. Pia Falkencrone: Aftenskolens fag. Niels Buur Hansen: En højskole er en højskole er en højskole. Bosse Bergstedt: Et moderne svensk par - om relationen mellem staten og højskolerne i det 20'ende århundrede ; Hvad erstatter folkehøjskolen? - en undersøgelse af demokratiets diskurs på en dansk og en svensk højskole. Jørgen Gleerup: Vil vi denne udvikling? - VUC i et vadested. Erik Jørgen Hansen: Restgruppeproblematikken. Ole Hammer: Det flerkulturelle medborgerskab. Marianne Horsdal: Kulturmøde og medborgerskab.
Gad, 2001

Energien i forskelligheden : folkehøjskolerne sidst i 90'erne
Arne Andresén, red
Randi Andersen, Søren Bald, Marianne Fischer Boel m.fl.
Bidrag af: Bjarne Møller Jørgensen, Finn Slumstrup, Torben Jørgensen, Søren Tang Sørensen, Jørgen Gleerup, Bertel Haarder, Randi Andersen, Jakob Lange og Hans Skov Christensen
FFD, 1996

Almen dannelse, folkelig dannelse, folkelig livsoplysning
Lilian Zøllner, red
K.E. Bugge: Grundtvigs syn på folkelig dannelse. Ove Korsgaard: Den glemte dimension i den grundtvigske tradition. Hans-Jørgen Schanz: Modernitet, tradition, dannelse og modning. Lars Paludan: Livsoplysning som et grundtema i K.E. Løgstrups forfatterskab. Hans Hauge: Er lyset for de lærde blot. Kjeld Fredens: Fælleskultur og professionskultur. Niels Buur Hansen: Grundtvig og det æstetiske. Lilian Zøllner: Livsoplysning. Erling Christiansen: Om begreberne livsoplysning og folkelig oplysning. Anette Bøtter-Jensen: Højskolens visioner.
Kroghs Forlag, 1993

Midt i højskolen : en antologi om det folkelige, det politiske, det universelle og det historisk-poetiske
Else-Marie Boyhus
Finn Slumstrup: De tre veje gennem højskolens historie. Henrik Yde: Gesandt for Grundtvig. Else-Marie Boyhus: Det er det politiske, der binder sammen. Ole Jensen: Historiens fælde. Hans Henningsen: Det folkelige og Europa. Ove Korsgaard: Thyras bro. Frederik Christensen: Kunst og håndværk i højskolen. Claus Bøje: Det uformulerbare. Lars Bo Bojesen: Sjælen og ånden. Ejvind Larsen: Folkestyrets mystik
Gyldendal, 1991

Det du ikke lærer andre steder

Højskolerne

Folkehøjskolernes Forening i Danmark
Nytorv 7
1450 København K

Tlf.: 3336 4040
E-mail: kontor@ffd.dk
www.hojskolerne.dk
www.ffd.dk