

Ungdomsliv – som disputats

Søren Ehlers: Ungdomsliv. Studier i den folkeoplysende virksomhed for unge i Danmark 1900-1925. Alinea 1999. 281 s., ill. Pris: 198 kr.

Den 21. januar 2000 forsvarede Søren Ehlers denne afhandling for den pædagogiske doktorgrad på Danmarks Lærerhøjskole (DLH). Officielle opponenter: dr. philos. Thyge Winther-Jensen og dr. pæd. Vagn Skovgaard-Petersen. Ex auditorio: lektor Vagn Wåhlin, adjunkt Niels Kaiser Nielsen, kontorchef Carl Nissen og lektor, ph.d. Ove Korsgaard. – Det følgende bygger på manuskripter til de to officielle oppositioner ved den akademiske handling.

Børge Riis Larsen

Af Vagn Skovgaard-Petersen

– Indledningsvis vil jeg udtrykke glæde over, at forsvaret finder sted på Lærerhøjskolen; opus indgår således i DLHs række af skole-, lærdoms- og uddannelseshistoriske disputater. Medlemmer af bedømmelsesudvalget har været dr. philos. Thyge Winther-Jensen fra Københavns Universitet, dr. pæd. Gunhild Nissen fra RUC samt undertegnede, der var tilknyttet DLH til udgangen af august 1999. Søren Ehlers er ansat på DLH, ved Forskningscenter for Voksenundervisning. I 1980'erne var han stipendiat ved det daværende Institut for Dansk Skolehistorie med projektet: »Opdagelsen af ungdommen i Danmark i perioden 1900-1925«. Roar Skovmand, Instituttets nestor, fulgte arbejdet med stigende interesse for både emne og forsker efter trykning af artiklen om ungdomsskolens oprindelse (1983).

Til grund for det foreliggende arbejde ligger studier, der for nogles vedkommende blev udmøntet skriftligt i 1980'erne. I bedømmelsen er indgået følgende artikler:

Ungdomsskolens oprindelse (*Årbog for Dansk Skolehist.* 1983); Efterskolefolket organiserer sig (*Samvirke i fælles interesse*, redigeret af Søren Ehlers og Thorstein Balle, 1983); Aftenskolen (*Siden Saxo*, 1987); Fremtiden tilhører ungdommen. Opdragelse og kvalificering af unge i stationsbyen Gilleleje ca. 1900-1920 (*Nyt fra Stationsbyen*, 1988); Folkeoplysning og politik (årbogen *Uddannelseshistorie*, 1988); Ung i Gilleleje (*Gilleleje Museum*, 1989).

De nævnte artikler indgår som en del af opus disputandum, idet bogens teorier og hypoteser bygger på deres undersøgelser. Gilleleje har været et studium værd; her har forfatteren gjort historisk-topografiske iagttagelser og har hentet erindringer om overgang fra barndom til voksenliv. I artiklerne møder vi konkrete mennesker i lokalt liv og idérig kamp for de unge – men også om dem. For læseren er det godt at kunne bevæge sig mellem artikler og bog: hypoteserne får jordforbindelse. I det følgende kommenterer jeg bogens brug af begreber som *ungdom*, *frivillig sektor* og *livsformer* samt *balancen mellem frivillig sektor og statsmagt*. Men først et par bemærkninger om det ydre præg, formalia, apparatet, det fysiske produkt.

Formalia og fremtoning

Der er nye illustrationer i artiklerne, ikke mange, men gode. F. eks. et dejligt billede af Valdemar Brücker ved klaveret hjemme i Aagaard frimenighed; en situation fra aftenskolen i Esbjerg; et henrivende billede af Magdalene Lauridsen, 1910-20, (proveniensen uoplyst; husholdningsseminariet Ankerhus i Sorø) – billedteksten er et citat fra Jørgen Bankes erindringer: »Hun brændte af Begejstring for sin Sag, og Rigsdagsmændene var bange for hende. De flygtede, naar hun viste sig i de lange Gange paa Christiansborg, da de vidste, at hun ikke vilde forlade dem, før de havde velsignet hende« (*Oplevelser og Overvejelser*, 1946). Ungdomsskolen, privat eller kommunal, kunne sætte lidenskaber i kog i århundredets begyndelse.

Men især har jeg frydet mig over bogens vignetter; de er hentet fra Olfert Ricards *Ungdomsliv*, der udkom i 1905; de er udført af kunstneren Viggo Bang. Uden forfatterkommentarer får vi syn for tidens smag og symbolik: *Jugendstilen*, hvad ellers? Grundtvigske kredse foretrak en utysk betegnelse: »Skønvirke«. I nye streger, hentet fra flora og fauna, gjorde unge kunstnere oprør mod en stil-efterlignende generation. Stilen var opkaldt efter tidsskriftet *Jugend*, udg. i München 1896 ff.: tysk natur, Wandervogel, men også med impulser fra andre lande, ikke mindst England. Vignetterne er et fint valg til denne afhandling.

Sproget er gennemgående et præcist dansk, uden overflødig pynt.

Til apparatet i bogen hører selvsagt fortegnelser over kilder og litteratur: præcise oplysninger om det, man søger. Præses er bredt og dybt belæst i både datid og nutid; også i de nye studier, Elith Olesens over Ricard og KFUM (1996-97) og Hilda Rømer Christensens ph.d.-afhandling om køn og kultur i KFUK (1995). – Det er leget at henvise til Ariès' Barndommens Historie med årstallet 1982, men samtidig burde det vel nævnes, at den franske original udkom i 1960. Hvorfor skal Kristian Erslev staves med w og hans Historisk Teknik have trykåret 1926, når den første gang udkom i 1911? – Det er uheldigt, at hovedpersonen bag bogens centrale definitioner på uddannelse (»formel, nonformel, informel«) optræder fagligt ubeskrevet; men værre er det, at han tilmed skjules bag en forkert stavning – så læseren, in casu opponenteren, må slås med identificeringen. Det viser sig, at han er ansat i Verdensbanken, og han hedder – rigtigt stavet – *N.J. Colletta*.

Jeg er ikke uenig med præses, når han s. 59 erklærer, at han vil »beskrive fortiden ved hjælp af nutidige begreber«. Men den passus giver ikke grønt lys for en misforstået brug af et fortidigt begreb. »Tyende« har idag en klang af undertrykkelse, men langt op i vort århundrede betegnede ordet, i hvert fald når det brugtes på landet, et stadium i livsforløbet på vejen mod et voksenliv med foden under eget bord.

Ungdom

Ungdom har formodentlig altid været et plusord. Men i dette århundredes første fjerdedel blev det en fanfare for oplysning, fremskridt og – i en hel del bykredse – også for uddannelse. Vort suveræne pædagogiske tidsskrift, dansk-norsk i sin oprindelse, hed karakteristisk nok »*Vor Ungdom*« (1879-1952).

Men egentlig ungdomsforskning er et nyt fænomen i Danmark, først fra 1980'erne; Søren Ehlers har fulgt den med kritiske øjne som anmelder i årbogen *Ud-*

dannelseshistorie. Disputatsen rummer nye vinkler og ny viden om folkeoplysende virksomhed, og perspektivet rækker til nutidens politik. Vi har her fået en ny ungdomsforskning, der har tidsperspektiv.

Til datidens stil hørte en direkte tone i bogtitlerne: »Ungdomsliv« (Olfert Ricard, 1905); »Ungdommens Bog« (1909); »Ungdommens Bog om vort Land« (Vilhelm Østergaard, 1911). De to førstnævnte lå på konfirmandernes gaveborde gennem årtier; den sidste blev årsag til, at Kultusministeren i 1914 afskaffede sin ministerielle anbefaling af undervisningsmidler. Ung og aktiv idealisme spillede øjensynligt en overvældende rolle. Ricard blev frontfigur; tæt på ham fulgte Gunner Engberg. Jeg har savnet Rudolph Bruhn; han døde ung – af den spanske syge i 1918 – men han blev i sam- og eftertid et idol, talsmand for ungdommens tro på en bedre fremtid; han satte sin lid til de vordende lærere – som han skildrede i bogen »*De seks*« fra 1916. Hvad kaldte man et nyt forlag omkring 1920? De Unges Forlag, naturligvis. Søren Ehlers tør fremstille Ricard, Engberg o.a. som de ærligt engagerede ledere, de var. Der prikkes hul i nogle af nutidens fordomme, myter og oppustede meninger – et ikke uvigtigt resultat af historisk forskning.

»Ungdomslivet ses i denne fremstilling som en særlig livsalder, der blev lagt til rette af forældregenerationen« (s. 35). Læseren må stille spørgsmålet: hvorfor fik vi – og andre lande – denne ungdomsbølge med forandringer i både værdier og uddannelser just i de årtier? Svar herpå får vi indirekte, – som svar på tre uddannelseshistoriske spørgsmål: Hvorfor iværksattes 1910-kampagnen for supplerende uddannelse af unge? Hvilke udenlandske teorier og praksisformer påvirkede virksomheden inden for den frivillige sektor? Hvordan blev den folkeoplysende virksomhed institutionaliseret? (s. 44).

Bag interessen for ungdom og specielt for den folkeoplysende virksomhed blandt unge lå nogle forudsætninger: et reformbehov efter forfatningskampen; en periode med politisk og social stabilitet efter Septemberforlig og parlamentarisk magtskifte (1899 og 1901); højkonjunktur med industrialisering og vandring til byerne; velfærdsprincippets indtog i et politisk demokrati. Derfor var »forældregenerationen begyndt at investere i de unges uddannelse, og det bidrager til, at både den offentlige og den frivillige sektor vokser« (s. 214). Trumfkortet spilles: forældregeneration er »et synonym for de frivillige« (s. 31). Jeg synes, definitionen er for snæver og harmoniserende. Ungdomsinteressen voksede – hos nogle forældre og deres børn – vistnok især takket være nye muligheder for standscirkulation. Vi har ikke så få vidnesbyrd om børn, for hvem en ny verden åbnede sig gennem FDF og mellemskolen: den nye skole efter 1903 åbnede vinduer for en ny generation i byerne, også for nogle børn af faglærte arbejdere. Men børn af ufaglærte og børn på landet fik kun sjældent del i samfundets nye muligheder.

»Myten om de folkelige bevægelser«

Begrebet »folkelig« opfattes af doktoranden som dunkelt dansk: igangsættende, men uhåndterligt til videnskabelig brug. Hans argumentation er overbevisende. Den fremkalder erindringen om en diskussion, der også antydes i bogen (s. 166). I 1974/75 tog Dansk Historisk Fællesforening initiativ til en stor indsamling af arki-

Dagens doktorand, Søren Ehlers – her fotograferet efter handlingen, i Danmarks Lærerhøjskoles aula. (Foto: Per Daugaard).

valier til de folkelige bevægelsers historie; i spidsen stod rigsarkivar Johan Hvidtfeldt, formanden for SLA (lokale historiske arkiver) A. Strange Nielsen og jeg, der i de år var formand for DHF. Kommunesammenlægningerne i 1970 var en impuls til initiativet – for mig tillige de gode erfaringer, Institut for Dansk Skolehistorie havde høstet ved friskolelærer Eilif Franks indsamling af friskolearkivalier 1970/71. Udvalget knyttede bl.a. historikeren Claus Bjørn og etnologen Margaretha Balle-Petersen til sig, søgte og fik midler i forskningsrådet – og »ansatte» enkelte unge kandidater til at medvirke i denne indsamling på amtsbasis. Først Fyn, hvor Margaretha cyklede øen tynd i jagten på arkivalier hos afgåede sekretærer og formænd. Storstrøms amt fulgte efter i en kampagne, ledet af Strange Nielsen og en ung historiker, der var varmt anbefalet af Claus Bjørn på grund af et speciale om etablering af grundtvigske institutioner i Nordvestsjælland, omkring Vallekilde: *En lokal grundtvigsk bevægelse*. Den unge historiker hed Søren Ehlers. Han høstede frugtbare erfaringer.

Udvalget diskuterede begrebet »folkelige bevægelser«, som vi med glæde havde overtaget fra Roar Skovmand 1951. Vi vedtog i indsamlingsarbejdet at erstatte det med den mere entydige term »foreninger« – hvilket blev fastholdt i de efterfølgende indsamlinger i de øvrige amter. Forening var lettere at bruge, når vi ønskede kilder

fra alle typer sammenslutninger, der har løst fælles opgaver, materielle og immaterielle, f.eks. indkøb, vandværk, friskole, forsamlingshus; virket i afholdsforeninger, arbejder- og husmandsforeninger m.v. Vi søgte vidnesbyrd om det Danmark, der blev bygget op i perioden fra 1870 til 1914, som Margaretha Balle-Petersen har kaldt »foreningstiden«.

I disputatsen har Søren Ehlers erstattet de folkelige bevægelser ikke med foreningerne, men med det, han – under henvisning til politologen Kurt Klaudi Klausen – vil betegne som den tredje eller den »frivillige sektor«: »Historikernes billede af »Forenings-Danmark« er for flimrende i denne sammenhæng, hvor det er den folkeoplysende virksomhed for unge, der er undersøgelsens emne« (s. 56). Faktisk bruger Søren Ehlers fortsat formuleringen »folkelige bevægelser«, men garderer sig ved at sætte den i gåseøjne. Jeg spørger derfor: er den frivillige sektor identisk med det, vi dengang kaldte foreningsliv og folkelige bevægelser?

Klausen har fire sektorer: den offentlige, den private, den frivillige, familier og sociale netværk. Den private bestemmes nærmere som »profitorienterede« organisationer, den frivillige som »nonprofitorienterede« organisationer. I sidstnævnte synes også at indgå de private eksamensskoler, der var selvejende institutioner (s. 78). Trods al sympati har jeg svært ved at betegne f.eks. N. Zahles Skole som en del af »en frivillig sektor«; for mig at se hører den hjemme i den private sektor. Ellers bliver billedet nok »for flimrende«.

Søren Ehlers tilslutter sig Gundelachs opfattelse af 1800-tallets bevægelser som »organisationer under dannelse«. S. 166: »Det giver god mening at betragte 1910-kampagnen som et resultat af institutionaliseringen inden for den frivillige sektor, og det åbner nye forskningsperspektiver, hvis 1900-tallets bevægelser defineres som organisationer«. Meningen er vist, at organisationer (bevægelser) dog bliver institutioner. »De samværsformer, der opstod i foreningerne, kan ansues som »lærende organisationer« (s. 55). Hvorfor det krukke udtryk? På s. 152 beklager Ehlers, at begreberne folkelig bevægelse og folkeoplysning er vanskelige at finde i opslagsværker. Jeg skynder mig at henvise til, at det nye danske nationalleksikon, Encyklopædien, faktisk har artikler om folkelige bevægelser, folkelighed og folkeoplysning – skrevet af vore kendere på området: Margaretha Balle-Petersen, Thomas Harder og Poul Dam. Disse koncentrerede, men klart skrevne, artikler handler om »socialt brede og åbne fællesskaber«, der havde styrke til at præge individers, grupper og samfunds selvforståelse; men de kunne også selv ændres: »En modsigelsesfuld erfaring er, at sådanne fællesskaber med tiden kan stivne i organisatoriske folder« (M. Balle-P.). Problemet er, at dynamikken i folkelige og folkeoplysende fællesskaber øjensynligt er vanskelig at registrere systematisk. Giver Søren Ehlers' »organisationer under dannelse« ny indsigt i oplysende virksomhed? Jeg tvivler.

I 1910 begyndte, hævder Ehlers, »kampagnen« for supplerende uddannelse. »1910 er et centralt år i undersøgelsens kronologi. Det er væsentligt at få fastslået, 1. om bevægelserne var blevet institutionaliseret før 1910, og 2. hvornår de engagerede sig i informel og nonformel uddannelse« (s. 156). Undersøgelserne af organisering og institutionalisering i arbejderbevægelsen, den grundtvigske bevægelse og In-

dre Mission konkluderer, at før år 1900 var de tre både organiserede og institutionaliserede; grundtvigianerne havde været længst undervejs og var derfor godt forankret i lokale institutioner. Min indvending er, at forfatteren aldrig rigtigt får udtrykt, *hvorfor* institutionalisering er så afgørende?

Jeg savner et spørgsmål om, hvordan deltagerne selv forstod disse organisationer eller bevægelser. Ikke fordi selvforståelsen nødvendigvis skal være afgørende i en historisk undersøgelse. Men helt ligegyldigt er det vel ikke, om folk oplever deres frivillige arbejde som en hobby i fritiden eller som bidrag til fornyelse af samfundslivet. Selvforståelsen må indgå med en eller anden vægt: Borgbjergs og Ricards idealisme var stor, men der var jo også liv og glød i de mindre arbejdere i Herrens vingårde, de missionske, messianske og marxistiske. Historisk dynamik fra Askov, Frederiksborg, Esbjerg og Haslev?

Livsformer og uddannelse

Jeg synes, doktoranden har gjort os klogere ved sin brug af begreberne formel, non-formel og informel uddannelse; han undgår at presse systemet. Oftest blandes jo flere former i et forløb; når jeg f. eks. læser disputatsen og forbereder en opposition, er det så en formel, en nonformel eller en informel uddannelse? Den informelle indgår i enhver institution, i samværet med kammerater og lærere.

Livsformerne i Thomas Højrup's brug – den selverhvervende, den lønarbejdende og den karrierebundne – er principielt et analyseredskab; dets værdi beror på det rigtige i påstanden, at enhver livsform forsøger at reproducere sig selv, bl.a. gennem forskellige former for uddannelse; teorien synes at holde stik, når det gælder det danske samfund i århundredets begyndelse. Men Søren Ehlers fristes til at anvende livsformer mere som skema til en totalforklaring end som redskab i et eksperiment. Som eksempel:

Vi er i Søborg-Gilleleje, hvor vi møder kapellanen I.O. Sadolin, der fra 1903 til 1911 var hovedkraften i det kristne ungdomsarbejde i sognet, især i annexet Gilleleje. Han kunne det hele, kendte det fra studietiden i København; han var med overalt, efter sit bryllup i 1904 godt hjulpet af sin kone.

I 1909 blev Hans Christian Terkelsen ansat som andenlærer ved Gilleleje skole, – og det blev til det helt ideelle samarbejde mellem Sadolin og læreren, der snart skiftede navn til Terslin. Da Sadolin fik embede i Jylland i 1911, stod læreren med hele ansvaret: spejdersport, sangkor, aftenskole, højtlesning af dansk litteratur, foredrag om naturvidenskabelige og litterære emner, ledelse af udflugter. Hvad det menneske dog overkom! Så spørger Ehlers: »Hvorfor kunne denne unge mand ikke nøjes med sit arbejde i skolen? Hvorfor engagerede han sig ... i det tidkrævende ungdomsarbejde?« Søren Ehlers løsning: »Svaret er vel, at enhver ung lærer leder efter karrieremuligheder, og for Terslin, der i 1909 havde hængt Olfert Ricards portræt op i sit kammer, var ungdomsarbejdet den naturlige karrierevej« (s. 92).

Det er et firkantet svar. Manden skal tilpasses et mønster: den karrierebundne adfærd. Heldigvis reviderer SE det selv ti sider senere – efter afsnit om samfundsopdragelse, pædagogisk optimisme, Alfred Lehmann og universitetet. I den reviderede version er Terslins ungdomsarbejde ikke et led i karrieren, men udtryk for forståelse

af embedet som kald: »de mere ubevidste forventninger, der omkransede embedet«; men også udtryk for den professionalisme, en lærer medbragte og kunne udvikle i kaldet. »Der var snarere tale om en videreførelse af *folkelæreren*, den udadvendte iværksætter, der før 1900 havde bidraget afgørende til landsogdenes modernisering«.

Her møder vi en lærer, som er levende, som vil noget, ikke kun en reproduceret livsform. Han kunne simpelthen godt lide sit arbejde med unge mennesker: både han og de unge oplevede en glæde ved samværet og en mening med tilværelsen.

Søren Ehlers hævder, at »forældregenerationens iboende trang til at reproducere og konsolidere egen livsform ... gør livsformteorien egnet som forklaringsmodel for foreningslivets (læs ungdomsarbejdets) dynamik i lokalsamfundet« (s. 118). Måske; det er kryptisk udtrykt. »Forældregenerationen« igen, men den er stadig den sammensatte størrelse, bestemt af drivkræfter som tradition, autoritet, ambition, omsorg o.a. Aage Trommer roses et sted for formuleringen af sin bogtitel (FDF og DUI): »Kampen for drengene og kampen om drengene«. Måske har livsformteorien lettere ved at dække bevægelsernes kamp *om* drengene og de unge end kampen *for* dem?

Det fornyende og interessante i tidens uddannelsesmønster knytter sig efter min mening til nye muligheder for *overgang fra en livsform til en anden*: bondestudenten, seminaristen, unge mennesker i kløften mellem to livsformer, f.eks. ved optagelse på et gymnasium fjernt fra hjemmet. Her var brug for et ungdomsarbejde efter skolereformen i 1903. Det indså Olfert Ricard. Andre fulgte i hans spor; H.E. Hass oprettede i 1906 Stenhus Kostskole, tilskyndet af sin erfaring fra arbejdet i den kristne ungdomsbewægelse i København. Studenter- og gymnasiastbevægelser, studiekredse i arbejderbevægelsen, AOF fra 1924; sømandshjem, soldaterhjem. Behov for kampagner, bevægelser og erfaringer fra ungdomsarbejdet i udlandet. Der var i begyndelsen af 1900-tallet en helt betagende tro på fremtiden – hos både kristne og socialister, knyttet til troen på oplysning og opdragelse. Det kunne nytte noget: samfundet ville blive mere humant, civiliseret, fredeligt. 1. verdenskrig blev det store chock – for alle livsformer.

Det er en interessant iagttagelse, at den selverhvervende livsform reagerede anderledes på de udenlandske impulser på landet end i byen. På landet forholdt man sig stort set kun defensivt; det gjaldt både grundtvigianere og missionsfolk. Først i 1920 udkom et nyt tidsskriftovre i Askov, Dansk Udsyn.

Statsmagt og frivillig sektor

Til slut en bemærkning om den »frivillige sektor« i dens større perspektiv. Perioden udmunder i en model, hvor den offentlige sektor over for institutioner, der var forankret i den private og frivillige sektor, tilbød tilskud til gengæld for tilsyn. Modellen levede længe; undervisningsminister Jørgen Jørgensen justerede den, da han i 1942 fik Rigsdagens accept af fire store lovforslag om folkeoplysende virksomhed; de radikale, socialdemokraterne og højskolefolkene var nået til enighed i ungdomsudvalget.

Der tegner sig et mønster, hvori disputatsens emne indgår: spillet mellem den offentlige og den private/frivillige sektor forstærkedes fra o. 1890: sygekasser og sygeforsikring; tilskud til højskoler, aftenskoler, friskoler; accept af både offentlige og

private eksamensskoler i 1903. I 1918 og følgende år fandt det politiske system en ordning, som muliggjorde en stats- og kommuneovertagelse af eksamensskoler; her fandt ideen den form, der blev til den danske model: lovens § 8 sikrede de private eksamensskoler statstilskud, såfremt de underkastede sig statsligt tilsyn og ikke henvendte sig kun til bestemte samfundslag (lov af 20.3.1918; lov af 4.10.1919). Det særlige inden for den private og frivillige sektor kendtes berettiget til støtte fra den offentlige sektor. En vigtig forudsætning var netop disputatsens »kampagne«.

Denne disputats handler om forholdet mellem offentlig og frivillige sektor med henblik på folkeoplysende virksomhed for unge i Danmark i århundredets første fjerdedel. Konklusionerne står forankret i viden, metodik og gode ideer. Læseren er overbevist om »kampagnen« fra 1910 og dens forudsætninger i ind- og udland. Bogen vil blive konsulteret i fremtidig forskning både herhjemme og udenlands, fordi den er et idérigt og systematisk forsøg på at kortlægge *sammenhænge mellem uddannelse, sektorer og livsformer* gennem et historisk forløb – uddannelse defineret ved de internationale termer: formel, nonformel, informel.

Jeg lykønsker Danmarks Lærerhøjskole med denne disputats. Men med en tilføjelse, hentet fra en af gårsdagens anmeldelser: »Der var engang – da havde Danmarks Lærerhøjskole et aktivt og frugtbart skolehistorisk forskningsmiljø. Tidernes ugunst har medført, at det har man ikke længere, men med Søren Ehlers' bog om ungdomsoplysning og -uddannelser i 1900-tallets begyndelse, der forsvares for den (sjældne) pædagogiske doktorgrad i morgen, kan man få en fornemmelse af, hvad institutionens ledelse åbenbart har ment at kunne undvære« (Claus Bjørn i Kristeligt Dagblad 20.1.2000).

Jeg er overbevist om, at dagens disputats er et sagligt stærkt argument for genoprettelse af et uddannelseshistorisk forskningsmiljø.

Vagn Skovgaard-Petersen, f. 1931. Professor ved Danmarks Lærerhøjskole 1980-1999. Dr.pæd. 1976 på afhandlingen »Dannelse og demokrati« – om skolelæreformen i 1903. Formand for Selskabet for Dansk Skolehistorie siden 1976.

Ungdomsliv – som disputats

Af Thyge Winther-Jensen

»Ungdomsliv. Studier i den folkeoplysende virksomhed 1900-25« er afhandlingens titel. Dens tema er det ungdomsliv og ungdomsarbejde, der udfolder sig i årene 1900-1925. Når netop det tidsrum er valgt, hænger det sammen med forfatterens antagelse om, at det er i de år, at begrebet ungdom bliver til som samfundsmæssigt og pædagogisk begreb – i dansk sammenhæng. Og da perioden rinder ud, er der, som det hedder på s. 216, »opnået konsensus om nogle modeller for ungdommens uddannelse, der er baseret på frivillighed og på offentlige tilskud«.

Disse modeller opretholdes uden væsentlige ændringer frem til 1942, hvor Rigsdagen endeligt beslutter at lovgive om kommunale efterskoler mv. efter afslutning på Ungdomsudvalget, der blev nedsat i 1939.

Og i virkeligheden skal vi, som det nævnes, helt frem til først i 70'erne, før ungdomsundervisningen igen fjernes fra den politiske dagsorden til fordel for voksenundervisning og folkeoplysning. Hertil bidrog (s. 28) især to begivenheder i 1972: Undervisningspligtens forlængelse og UNESCO's Tokyokonference, der lancerede begrebet »Lifelong Education«. Derefter gik det stærkt. I 1974 nedlagde Hartling-regeringen »Direktoratet for Ungdomsundervisning mv.« og overførte opgaverne til »Folkeskoledirektoratet«, der i stedet kom til at hedde »Direktoratet for Folkeskolen, Folkeoplysning, seminarier mv.« Og i 1984 kom 10 punkts programmet for voksenundervisning og folkeoplysning.

Ungdomsundervisningen var omsidet gledet ind som del af det offentlige skolesystem.

Denne række af politiske og administrative initiativer tager forfatteren (s. 30) som et udtryk for, at »i den sidste del af 1900 tallet blev en ny livsalder – voksendommen – inddraget i den politiske uddannelsestænkning. Baggrunden for dette skifte, der p.t. er ved at ændre det danske uddannelsessystem, er de samfundsmæssige forandringer, der tidligere i 1900-tallet havde inddraget de unge i uddannelsestænkningen«.

Hermed er vi tilbage ved udgangspunktet: perioden 1900-25, som afhandlingen tager op.

For overskuelighedens skyld vil jeg lige orientere forsamlingen om, at det er min plan – og gerne med præses' hjælp med henblik på nogle opklarende spørgsmål – kort og meget generelt at præsentere 1) selve perioden 2) endvidere den såkaldte 1910-kampagne samt 3) nogle moderne begrebssæt, der spiller en væsentlig rolle i afhandlingens analyser. Derefter vil jeg se lidt nærmere på 4) afhandlingens titel, dens hovedsynspunkt, brugen af 5) begrebet uddannelse, som jeg kommer til at gøre en del ud af, udlægningen af 6) ungdomsbegrebet og endelig slutte af med et par spørgsmål vedrørende 7) den teoretiske pædagogik.

Den omhandlede periode rummer alle forudsætninger for pædagogiske reformer.

Forfatningskampen er slut. Der hersker politisk stabilitet efter Septemberforliget (1899) og parlamentarismen er blevet anerkendt efter systemskiftet (1901). Landet nyder godt af en økonomisk højkonjunktur, der i hvert fald varede ved indtil 1914, og tiden er generelt præget af en optimistisk tro på de fremskridt, som især videnskaben kan bringe – inklusive den pædagogiske og psykologiske. Men det er også en tid præget af store forandringer. Industrialismen har sat gang i vandringerne fra land til by, danskerne er begyndt at organisere deres liv på nye måder, og forældregenerationen er langsomt ved at få øjnene op for de muligheder, der ligger i at investere i de unges uddannelse. Og med de unge menes der altså i denne sammenhæng dem mellem 14 og 18. Det er altså ikke uddannelsen af de unge før 14, heller ikke dem efter 18 afhandlingen drejer sig om. Det er de uddannelsesmodeller for de helt unge mellem 14 og 18, der bliver til i århundredets begyndelse, som undersøges.

Det rejser i første omgang spørgsmålet, om ikke ordet folkeoplysning strækkes lovlig vidt i afhandlingen, når det også skal omfatte de 14-18-årige? Talte Grundtvig ikke om en grænse ved 18-årsalderen? Kan man overhovedet tale om folkeoplysning for denne aldersgruppe?

Afhandlingens hovedafsnit 3, 4 og 5 er disponeret på den måde, at afsnit 3 behandler periodens forudsætninger. Der gives en oversigt over uddannelse i Danmark fra 1900-1910 for de 14-18 årige, dvs. før iværkættelsen af den såkaldte 1910 kampagne for en undervisning efter udskrivning af folkeskolen.

Afsnittene 4 og 5, der benævnes som henholdsvis informel og nonformel uddannelse fra 1910-25, behandler disse uddannelsers videre udvikling og endelige form efter 1910 fra ren frivillighed, over organiseringen og til institutionaliseringen af dem.

Den informelle uddannelse (kap. 4) karakteriseres som »livsformsspecifik« under henvisning til Thomas Højrup's livsformer, idet De danske Ungdomsforeninger knyttes sammen med den selverhvervende, sporten med den lønarbejdende og KFUM og K med den karrierebundne livsform.

Kapitel 5 om de nonformelle uddannelser analyserer baggrunden for 4 skoleformers forskellige udvikling: 1) *aftenskoler* og 2) *kommunale efterskoler* med forankring i den offentlige sektor samt 3) *højskoler* og 4) *efterskoler* med forankring i den frivillige sektor. Endvidere inddrages i undersøgelsen tre bevægelser engagement i den nonformelle og informelle uddannelse af de unge: *Arbejderbevægelsen*, *Indre Mission* og *Den Grundtvigske Bevægelse*.

For at få den fulde forståelse af afhandlingen er det nødvendigt at gøre sig klart, at der ind i tidsrummet 1900-25 er lagt et afgørende skel omkring 1910, således at der (f.eks. s. 63) tales om tiden før og efter 1910. Når 1910 er valgt som skæringspunkt hænger bl.a. sammen med, at i dette år nedsatte Det almindelige jydsk Skolemøde »Udvalget til Fremme af den konfirmerede Ungdoms fortsatte Undervisning«. Umiddelbart efter iværksatte Udvalget en kampagne, der varede i mere end 10 år og blev gennemført af en mindre kreds af organisationsfolk og politikere. I 1915 blev virksomheden reorganiseret: Der blev stiftet en forening, der dels fortsatte kampagnen, dels fungerede som fællesrepræsentation for de ny kommunale efterskoler.

Men hvad var kernen i denne kampagne? Hvem stod bag den? Og hvad var det afgørende nye ved den? Har jeg forstået præses ret, når jeg siger, at midt i den myl-

drende foretagsomhed, der hersker i den frivillige sektor, opstår der en gruppe personer, der ikke mener, at frivilligheden er nok. De ønsker ungdomsundervisningen gjort obligatorisk og offentligt finansieret. Det er gruppen omkring 1910 kampagnen, der repræsenterer dette synspunkt. Kampagnen mislykkes ganske vist delvis, idet den ebber ud i en række kompromiser. Men er det her vi skal finde forklaringen på, at ungdomsundervisningen hverken bliver obligatorisk eller offentligt finansieret, men derimod fortsætter som en række blandingsmodeller, baseret på frivillighed og offentlige tilskud?

Begrebssæt

Formel, nonformel og informel uddannelse

For at få hold på periodens mange uddannelsesmæssige initiativer, de tanker og ideer og det omfattende persongalleri, der er knyttet til dem, indføres der i afhandlingen en række nutidige begreber til beskrivelse, systematisering og fortolkning af dem. For uddannelsesinitiativernes vedkommende anvendes begrebssættet formel, nonformel og informel uddannelse, som den amerikanske udviklingsforsker Philip Coombs i reglen nævnes som ophavsmanden til.

Skal tredelingen omsættes til dansk sprogbrug, så står formel uddannelse for det, vi på dansk kalder for førstegangsuddannelserne; de er karakteriserede ved fire kriterier, nemlig ved at være *organiserede* for en bestemt målgruppe, ved at være *systematisk* tilrettelagte, og ved at være afsluttet med *offentlig eksamen*, der er *formelt kompetencegivende*.

Også de nonformelle uddannelser er organiseret for en målgruppe og systematisk tilrettelagte, men de afsluttes ikke med en offentlig eksamen, og de er heller ikke formelt kompetencegivende. De svarer med andre ord meget godt til det, vi på dansk kalder folkeoplysende kurser i traditionel forstand. De folkeoplysende kurser opfylder de to første kriterier, men ikke de to sidste.

Endelig er informel uddannelse karakteriseret ved ikke at opfylde nogen af de fire kriterier, hvilket ikke er ensbetydende med, at den ikke er vigtig. Der er endda forskere, der anser den for kilden til den største og vigtigste del af vor læren. Vi har ikke rigtig nogen betegnelse for den på dansk. Men vi kender den godt. Det er den overførsel af viden, færdigheder og måske især holdninger, der er henlagt til hjemmene, familierne og andre fællesskaber – ikke mindst foreningslivet i de folkelige bevægelser, der harmonerer med forældregenerationens hverdag og idealer.

I første omgang vil jeg stille præses et opklarende spørgsmål, før jeg senere vender tilbage til denne tredeling: Har jeg forstået det rigtigt, hvis jeg siger, at du nu igen udvider begrebet folkeoplysning, denne gang til at omfatte ikke alene den nonformelle, men også den informelle uddannelse? Eller sagt på en anden måde: At du *erstatte* folkeoplysning med nonformel og informel uddannelse (s. 51). Jeg vil gerne spørge præses: Er det ikke et noget vidt folkeoplysningsbegreb, vi efterhånden præsenteres for – både i vertikal (de 14-18-årige) og i horisontal (den informelle uddannelse) henseende? Til gengæld kan man jo sige, at der bliver lagt nogle skillelinjer ind i begrebet, der kan hjælpe os andre til igen at afgrænse begrebet, hvis det er det, vi ønsker.

De fire sektorer

Et andet begrebssæt vedrører opdelingen af samfundet i fire sektorer: 1) den offentlige 2) den private (for profitorienterede organisationer) 3) den frivillige (for non-profitorienterede organisationer) og 4) familier og netværk. Det er politologen Kurt Klaudi Klausen, der har introduceret denne amerikansk inspirerede kategorisering. Han skelner mellem tre faser i velfærdsstatens tilblivelse: Før 1900 indleder den frivillige sektor et samspil med den offentlige sektor, efter 1900 institutionaliseres samspillet og derefter opbygges den moderne velfærdsstat. Og det er den samme model præses lægger til grund for uddannelsesmodellernes vedkommende.

»Denne kategorisering«, hedder det (s. 56), »forbedrer vore muligheder for at nuancere billedet af den folkeoplysende virksomhed for unge. Foreningerne inden for den frivillige sektor tog mange lokale initiativer og oprettede tidligt landsdækkende organisationer.« De øvrige sektorer var dog på ingen måde stagnerende, men »i 1800-tallet havde mønsteret været fast: Den konfirmerede ungdom forlod på et eller andet tidspunkt deres familier (4. sektor), og ofte flyttede de unge ind hos principalen som hus- eller erhvervsdrivende (2. sektor). Dengang tog hverken den offentlige 1. sektor eller den frivillige 3. sektor særligt mange initiativer. I 1900-tallets begyndelse var dette mønster under nedbrydning. Hvilken sektor skulle nu tage ansvar for de unge?«.

Det var altså den frivillige sektor, der tog arbejdet op, men det var 1910-kampagnen, der satte fokus på spørgsmålet: Hvilken sektor skal sørge for, at de helt unge får den supplerende uddannelse, som de har behov for? (s. 57). Eller anderledes udtrykt: Det var det den frivillige sektor, der tog initiativet til en oplysning af ungdommen, mens det var folkene bag 1910-kampagnen, der ønskede den gjort obligatorisk og overflyttet til det offentlige?

Jeg kunne i den forbindelse have lyst til at spørge: Var den frivillige sektor i virkeligheden ikke den mest lydhøre over for tidens ændrede behov? Havde den ikke i højere grad end den offentlige sektor fingeren på pulsen? Noget kunne tyde på det, når man læser det meget spændende afsnit, der bærer titlen »Udenlandske modeller«. I løbet af ganske få år stamper den frivillige sektor en lang række ungdomsorganisationer op af jorden, ganske vist efter udenlandske forbilleder, men tilsyneladende helt uden støtte fra det offentlige, når der ellers ses bort fra den indirekte og offentlige støtte, der blevet ydet gennem indsatsen fra præster og lærere.

KFUM grundlægges kort efter 1878 med Olfert Ricard som den store drivkraft fra 1896. Allerede i 1903 omfattede den københavnske KFUM-forening den største afdeling for 14-17 årige i verden. I 1902 kommer Frivilligt Drenges Forbund til efter skotsk forbillede. De Unges idræt oprettedes i 1905 efter samme forbillede som Frivilligt Drenges Forbund, men organiseret på basis af valgkredsene i stedet for kirkesognene. Den ledende skikkelse var her den socialdemokratiske politiker og journalist A.C. Meyer. Og endelig i 1910 opstår Det danske Spejderkorps, bygget op over samme grundmodel og med de samme arbejdsformer som FDF og DUI. Premierløjtnant Cay Lembcke og dr. phil. Oscar Hansen var her de mest fremtrædende personer.

Det giver mig anledning til at spørge: Var det ikke meget godt, at 1910-kampag-

nen løb delvis ud i sandet, således at det frivillige arbejde kunne fortsætte? Hvad er præses' eget syn på 1910-kampagnen? Og hvor kom egentlig dynamikken i den frivillige sektor fra?

Livsformerne

Det tredje og sidste begrebssæt er Thomas Høyrups livsformer: den selverhvervende, den lønarbejdende og den karrierebundne livsform. De anvendes især til at forklare organiseringen og institutionaliseringen af de nonformelle og informelle uddannelser i afsnit 4 og 5.

Inddragelsen af livsformerne forekommer mig ikke så indlysende som inddragelsen af de to foregående begrebssæt. For at illustrere tankegangen bag hedder det (s. 53), at den bedst »kan konkretiseres med et eksempel, der inddrager tre landsdækkende organisationer: De danske Ungdomsforeninger (DDU), stiftet 1903; Dansk Boldspil Union (DBU), stiftet 1889; og Kristelig Forening for Unge Mænd (KFUM), stiftet 1878. De voksne, der var engagerede i f.eks. en grundtvigsk ungdomsforening, formidlede især de værdier, der var knyttet til den selverhvervende livsform. De voksne, der satte fodboldspillet i system, var antagelig bærere af den lønarbejdende livsform, mens familiegenerationen inden for KFUM formentlig byggede på den karrierebundne livsform«. (se matrix s. 54). Selvom sandsynligheden måske taler for en sådan sammenhæng mellem livsform og organisationstilknytning, sidder læseren alligevel tilbage med ønsket om en bedre dokumentation for sammenhængen.

Jeg har spurgt mig selv, hvad grunden kan have været til at indføre de tre her omtalte moderne begrebssæt i en historisk afhandling? For mig at se opnår præses flere ting: For det første skabes der en vis distance til det grundtvigiansk inspirerede begrebsunivers, der hidtil har været brugt til at belyse området, som f.eks. foreningsdanmark, folkeoplysning og folkelige bevægelser – alle med rod i 1800-tallet. For det andet forlener det afhandlingen med en kærkommen friskhed og fordomsfrihed over for materialet. Det tvinger os andre til at se på sagen med friske øjne, og det bringer os en anden og dermed mere nuanceret forståelse. Hvis der er noget, der kendetegner god forskning må det vel netop være dette.

Men hvordan var forholdet mellem de nye bevægelser og de traditionelle grundtvigianske kredse? Var der tale om et modspil eller et samspil? Blev der bygget videre på et grundlag, der var skabt i det foregående århundrede? Eller var der tale om noget helt nyt?

Titel

Efter denne generelle introduktion til nogle centrale begreber i præses' afhandling har jeg også en række mere konkrete kommentarer samt nogle spørgsmål i tilknytning dertil, som jeg gerne vil stille.

Lad mig begynde med et citat:

»Det første, jeg har lyst til at gøre nogle bemærkninger om, er bogens titel. Det er enhver forfatters ærgerrighed at finde en titel, der er kort og markant, men

som alligevel på rimelig måde svarer til bogens indhold. Og hvis dette ikke lykkes i første omgang, så tilføjes der en undertitel, der da som regel bliver noget længere».

Sådan indledte professor K. Grue-Sørensen i 1976 sin opposition til Vagn Skovgaard-Petersens disputats »Dannelse og demokrati« med undertitlen »Fra latin- til almenskole. Lov om højere almenskoler 24. april 1903«.

Når jeg trækker dette Grue-Sørensen-citat frem er det for det første for at understrege en vis kontinuitet. I dag føjes der – forhåbentlig da, det hele er jo ikke afgjort endnu – en ny disputats til rækken af skolehistoriske arbejder fra Danmarks Lærerhøj-skole. Og det er min helt personlige opfattelse, at den kombination af skolehistorisk dokumentation og pædagogisk analyse, som disse arbejder hviler på, er en god linje at følge op på i dansk pædagogik. Den anden grund til at trække det frem er, at citatet også forekommer mig særdeles velvagts som kommentar til det foreliggende arbejde.

For også det er forsynet med en kort hovedtitel og en længere undertitel. Hovedtitlen lyder kort og godt »Ungdomsliv«, mens undertitlen er udlagt som »Studier i den folkeoplysende virksomhed for unge i Danmark 1900-25«. Det første led, »Ungdomsliv«, prøver at indfange afhandlingens emne generelt, mens det andet mere direkte retter læserens opmærksomhed mod det, som egentlig bedre beskriver afhandlingens emne »den folkeoplysende virksomhed for unge i Danmark« i tidsrummet fra 1900-25.

Hvorfor netop ordet »ungdomsliv« er valgt står mig ikke helt klart. Er det er muligt, at forfatteren alligevel for en enkelt gangs skyld er faldet i og er blevet grebet af den retoriske effekt, der knytter sig til ordet »ungdomsliv«? Ordet er i hvert fald et meget godt eksempel på det, man på engelsk kalder »an eyecatcher« eller et ord, der umiddelbart fanger øjet og interessen. Eller er forklaringen den, at han – som det fremgår på side s. 32 – har været særdeles fascineret af titlen på Olfert Ricards bog »Ungdomsliv. Tanker og Meninger vundet under 14 Aars Ungdomsarbejde fremsat for unge Mænd fra 14-15 Aars Alderen og derover« fra 1905; det har måske også bidraget til fascinationen, at bogen – som det hedder på omslaget – blev genoptrykt år efter år, udkom i 36 oplag og blev en yndet konfirmationsgave. Ricards bog karakteriseres (s. 32) som en »tidstypisk« bog for perioden. Men er titlen »Ungdomsliv« specielt dækkende i forhold til nærværende afhandling? Burde den ikke snarere have heddet f.eks. »Ungdomsarbejde«? Ordet »ungdomsliv« rummer ifølge min sproglige fornemmelse en beskrivelse af den måde en ungdom – individuelt og kollektivt – tænker, handler, lever og oplever på – og det handler bogen vel kun indirekte om – mens ordet ungdomsarbejde samler om sig de bestræbelser, der udfoldes fra voksenalderens side med henblik på at uddanne, oplyse, opdrage og i det hele taget forbedre forholdene for de unge i deres forberedelse til det senere voksenliv. Og det er vel først og fremmest – som også undertitlen antyder – disse sidste bestræbelser, afhandlingen kaster lys over. Jeg har ikke foretaget en egentlig optælling, men mener alligevel at kunne konstatere, at ordet »ungdomsarbejde« flyder præses et bety-

deligt flere antal gange i pennen end ordet »ungdomsliv«? I øvrigt forekommer også ordet »ungdomsarbejde«, som vi lige har hørt, også i titlen på Ricards bog.

Jeg vil medgive præses, at mine kritiske bemærkninger til titlen ikke styrker dens blikfang – det er jo altid meget mere spændende at tale om »liv« end om »arbejde« – men bør hensynet til blikfang ikke afvejes mod hensynet til forventningerne hos den læser, der indfanges af titlen? Er der grund til at udsætte sig for læserens skuffede forventninger? For afhandlingen rummer i sig selv så meget nyt og spændende stof, at der er grund til – allerede i titlen – at lade det komme til udtryk så utvetydigt og rammende som muligt.

Tesen

Min næste kommentar angår hovedsynspunktet. Nogen *entydig* teseformulering har jeg ledt forgæves efter i afhandlingen. Jeg mener heller ikke, at der absolut *skal* være en sådan, temaet eller emnet for afhandlingen er jo tydeligt angivet. Men det besværliggør tilegnelsen af afhandlingen for læseren, hvis der ikke er. På den ene side er afhandlingen let læst. Den er skrevet i et klart, godt og direkte sprog, den er vel disponeret, og den er nem at finde rundt i (selvom jeg savner et sagregister). Men den er på den anden side også svær at læse, den kræver meget, fordi den kan bringe læseren i tvivl om ud fra hvilket overordnet synspunkt, forfatteren ønsker den læst. Og det er vel netop den håndsækning en entydigt udtrykt tese kan give læseren.

Er f.eks. hovedsynspunktet en antagelse om, at i perioden 1900-25 udvikles de uddannelsesmodeller for ungdomsundervisningen, baseret på frivillighed og offentlige tilskud, der bliver de gældende i stort set resten af århundredet?

Eller er hovedsynspunktet en antagelse om, at den forestilling om folkeoplysning, som vi har overtaget fra 1800-tallet, ændrer karakter i begyndelsen af 1900-tallet og derfor ikke er i stand til at indfange de initiativer, der præger den resterende del af århundredet?

Eller er hovedsynspunktet en antagelse om, at de initiativer, der udgik fra personerne bag 1910-kampagnen i virkeligheden var en tidlig forløber for det, der skete senere i århundredet.

Eller er endelig hovedsynspunktet et opgør med begrebet »folkelige bevægelser« ud fra en antagelse om, at ud af den frivillige sektor vokser der i begyndelsen af 1900-tallet en lang række organisationer, der senere bliver fundamentet for opbygningen af velfærdsstatens institutioner, jvf. de spørgsmål, der rejses fra s. 214 og fremefter, nemlig hvorfor iværksættes 1910-kampagnen for supplerende uddannelse af unge?

Jeg vil tro, at det er den sidste antagelse, præses vil pege på, men samtidig vil jeg mene, at afhandlingen kan læses ud fra alle de her nævnte hovedsynspunkter, og jeg er selvfølgelig nysgerrig efter at høre, hvilket hovedsynspunkt præses selv mener bør lægges til grund?

Der er ingen grund til at forholde os hovedsynspunktet eller at lade os stå tilbage med flere. Det giver kun anledning til forvirring og misforståelser hos læseren. Vi er i dag ganske fortrolig med de folkelige bevægelser, som folkehøjskolerne i 1800-tallet udsprang af. Det er en periode, der er relativt godt belyst. Derimod er de be-

vægelser, der i århundredets begyndelse organiserede arbejdet med den tidlige ungdom et forholdsvis ubeskrevet blad. Jeg vil ikke på forhånd hævde, at de fik lige så vidtrækkende en betydning som 1800-tallets bevægelser; det er det vel endnu for tidligt at sige noget sikkert om, men det er vigtigt, at der nu for alvor er taget hul på dette vigtige afsnit i dansk *oplysningshistorie*.

Uddannelsesbegrebet

Det næste jeg gerne vil diskutere med præses er brugen af ordet uddannelse – og nu må du indstille dig på at høre efter i nogen tid. Du henviser s. 37 til Grue-Sørensens kritik af den overdrevne brug, der gøres af dette ord. Du henviser til hans *Almen pædagogik* fra 1974. Men jeg vil gerne trække et citat frem fra artiklen »Hvad pædagogik er«, der står i *Pædagogikkens Hvem Hvad Hvor* fra 1978, hvor han udtaler sig om samme emne. Han skriver her: »Den stærke opsplitning og specialisering af menneskenes gøremål i det moderne samfund har yderligere accentueret uddannelsen både som begreb og realitet, så at man ligefrem taler om, at vi lever i et »uddannelsessamfund«. Dette har imidlertid også ført med sig, at *begrebet uddannelse er blevet strakt ud over sit normale betydningsområde* (min kursivering), som når det i et et skrift fra *Det centrale uddannelsesråd* hedder »Generelt vil enhver overførsel af kundskaber, færdigheder, værdier, normer og tænkemåder kunne kaldes uddannelse, der kan bidrage til virkeliggørelsen af de samfundspolitiske mål«. Efter almindelig dansk sprogbrug kan her kun overførselen af kundskaber og færdigheder være elementer i en uddannelse, mens overførselen af værdier, normer og tænkemåder almindeligvis bliver betragtet som opdragelse«.

Og denne begrebsadskillelse – mellem uddannelse og opdragelse – mener han det for klarhedens skyld er bedst at opretholde. »... f.eks. vil der«, siger han videre, »være forskel på at uddanne i gode manerer og at opdrage til gode manerer. I det ene tilfælde drejer det sig om en færdighed, en rent ydre kunnen, i det andet om en indstilling, en dyberegående personlig beskaffenhed«.

Det er denne – eller en lignende – kritik af en for udstrakt brug af ordet uddannelse, du henviser til. Men derefter sidder du kritikken ganske overhørig og går ufortrødent videre, som om intet var hændt, og taler generelt om uddannelse uden hensyn til de finere nuancer. Selv faget pædagogik manes i jorden og erstattes med uddannelsesforskning. Hvilket kan undre. For selv om en historiker bedriver uddannelsesforskning, ophæver man vel ikke faget historie af den grund. Og selv om en historiker, en sociolog og en filosof er sammen om et uddannelsesmæssigt forskningsprojekt fører det vel heller ikke umiddelbart til, at de tre fag forsvinder. Fag og forskning er to forskellige ting.

Men når jeg overhovedet trækker dette spørgsmål frem er det mere på grund af din oversættelse af begrebssettet formal, nonformal og informal education til formel, nonformel og informel *uddannelse*, som jeg nu vender tilbage til. Jeg er med på, at du oversætter formal education til formel *uddannelse*. Denne art oplysningsvirksomhed opfylder samtlige fire tidligere omtalte kriterier, selv om det mest er de to sidste kriterier – at den afsluttes med eksamen og er formelt kompetencegivende – der berettiger til oversættelsen uddannelse. Man kunne for så vidt også have valgt

oversættelsen formel undervisning. Om man vælger den ene eller den anden oversættelse må afhænge af, om vægten lægges på det undervisende eller kompetencegivende element i uddannelsen.

Så vidt, så godt. Men det begynder at halte, når nonformal education oversættes til nonformel uddannelse. Det var den, der var karakteriseret ved at være organiseret og systematisk tilrettelagt, men uden at være afsluttet med offentlig eksamen og uden at være formelt kompetencegivende. Kan man kalde det for en uddannelse? Størstedelen af den virksomhed, der falder ind under aftenskoler, højskoler, efterskoler og ungdomsskoler er omfattet af denne kategori. Hvis vi tager et typisk eksempel som et højskoleophold, så taler vi om at »tage på højskole«, »at tage eller få et højskoleophold«, men vel ikke om at »tage eller få en højskoleuddannelse«. Derimod kan vi godt tale om »at tage del i undervisningen på en højskole«. Her er det de to første kriterier, det udefra organiserede og systematisk tilrettelagte, der slår igennem. For mig at se ville det derfor være mere rammende at oversætte nonformal education ved nonformel undervisning.

Men hvad så med informal education? Hvilken oversættelse skal vi vælge her? Hvis vægten lægges på det undervisende element, så må oversættelsen blive informel undervisning. Forstået på den måde, at den lærende nu er sin egen underviser. Som eksempel kan vi vælge den familiefar, der køber en brugt bil, går hen på biblioteket og låner en bog for at sætte sig ind i, hvordan bilen fungerer og for selv at kunne foretage de nødvendige reparationer og den nødvendige vedligeholdelse. Eller den husfar, der i stedet for at melde sig til et kursus i finere madlavning, forsøger selv at omsætte i praksis de madopskrifter, han har læst sig til i et ugeblad. Eller den person, der på egen hånd sætter sig for i de lange vinteraftener at studere Kierkegaards samlede værker. I disse eksempler er underviseren og den lærende en og samme person. Derfor ville nonformel undervisning være en mulig oversættelse.

Men det er ikke i den betydning du taler om informel uddannelse. Hos dig er det ikke så meget det undervisende som det opdragende element, der er skubbet i forgrunden. Og det var også det opdragende element, der stod i forgrunden hos periodens forfattere og skribenter. Det har slået mig, at mens der i selve afhandlingen konsekvent tales om uddannelse, så optræder ordet opdragelse adskillige gange i litteraturlisten. Axel Dam kalder sin bog »Opdragelseslære i Hovedpunkter«; Niels Bang sin udmærkede bog for »Opdragelsens og Undervisningens Historie i det 19. Århundrede«; Sophus Bagger taler sågar om »Folkeopdragelse. Fald og Genrejsning i vor Tids opdragende Virksomhed«; også Jørgen Banke taler om folkeopdragelse; og Friedrich Wilhelm Foerster har ordet »Selvopdragelse« helt fremme i titlen på en af sine bøger.

Det var opdragelse, datidens ungdomsarbejdere ville. Men i præses' fremstilling glimrer ordet ved sit fravær. Her er det erstattet af informel *uddannelse*. Der er dog ét sted, hvor ordet opdragelse løber dig i pennen. Det er på side 88 i forbindelse med en omtale af den navnkundige skolebestyrer Hans Hartvig-Møllers virksomhed på Hellerup Gymnasium, hvor du skriver: »Målet var at give de unge en **karakteropdragelse** (oven i købet skrevet med fed skrift) efter de samme mønstre, der anvendtes på engelske kostskoler«.

Jeg kan godt forstå, at du her vælger at tale om *karakteropdragelse*. Det er lidt svært at tale om *karakteruddannelse*. Og de årtier, du behandler, er for mig at se netop karakteropdragelsens eller karakterdannelsens årtier. Hvorfor så kun tale om uddannelse? Bag dannelsen af de mange ungdomsorganisationer (De Unges Idræt, KFUM, FDF og Det Danske Spejderkorps) lå både kirkelige, politiske, nationale, forsvarsmæssige og pædagogiske motiver. Men det, der forenede dem var vel bestræbelsen på at forme de unges karakter. Århundredets første årtier er frem for noget karakteropdragelsens årtier. Det forklarer også, hvorfor datidens pædagoger drog til England og hentede deres forbilleder dér i form af spejderkorps og sport, for England er vel mere end noget andet land karakteropdragelsens hjemland. Og mon det ikke også var via disse indtryk, at begrebet karakter fandt vej til den offentlige skole gennem gennem vendingen i formålsformuleringen for 1937-loven om »at styrke karakteren«. Ideen levede videre i det berømte målsætningscirkulære fra krigens tid i 1941, der netop betonedes karakteropdragelsen: »Skolen må gennem sin virksomhed, foruden at være kundskabsmeddelende, være opdragende og karakterdannende. Den bør udvikle og styrke børnenes sans for de etiske og kristelige værdier, give dem ærbødighed for menneskelivet og for naturen, kærlighed til hjemmet og vort folk og land, respekt for andres meninger, følelse for fællesskab mellem folkene og samhørighed med de andre nordiske folk ...«

Først med 1975-loven forsvandt begrebet karakter ud af dansk skolelovgivning. Nu er det andre ord, der bruges.

Jeg vil spørge dig, om du ikke føler dig ramt af Grue-Sørensens kritik fra 1974/78 gående ud på, at begrebet uddannelse »er blevet strakt ud over sit normale betydningsområde«, og at det ikke er lige egnet til at indfange alle facetter af pædagogisk virksomhed?

Og i forlængelse heraf vil jeg også spørge dig, om du kan gå med til i det mindste at overveje en anden dansk oversættelse af de engelske udtryk: formal, nonformal og informal education?

De engelske begreber formal, nonformal og informal education, kunne f.eks. oversættes til hhv. formel uddannelse el. undervisning, til nonformel undervisning og informel opdragelse. Hvis du ikke kan lide ordet opdragelse, er der et andet udmærket dansk ord, der ligger lige for, nemlig ordet prægning. Det var vel netop en prægning af personligheden, af karakteren, som fortalerne for karakteropdragelsen tilstræbte.

I stedet for at udvide begrebet folkeoplysning til at omfatte både det non formelle og det informelle, havde det da ikke været bedre at stramme begrebet op og begrænse det til det non formelle, dvs. den organiserede og systematisk tilrettelagte undervisning? Er selvundervisning og prægning folkeoplysning?

Ungdomsbegrebet

Der peges i afhandlingen på, at begrebet *ungdom* fra begyndelsen af århundredet gradvis fremstår som en social realitet. Det er de ændrede produktionsforhold, industrialiseringen, overgangen fra bonde- til bykultur, vandringen fra land til by, der er de sociale forudsætninger for begrebets opkomst. Under indflydelse heraf bryder der

i disse år hos de voksne en forestilling frem om ungdommen som en særlig livsalder mellem barndom og manddom/voksen-dom. Gennem det frivillige ungdomsarbejde påtager forældre-generationen sig, der selvsagt ønsker det bedste for sine børn, at organisere denne nyopdagede periode på så udbytterig og samfundsgavnlig en måde som mulig – når nu det offentlige i første omgang er så tøvende over for opgaven.

At denne holdning til de unge ikke var slået igennem i begyndelsen af århundre-det, finder forfatteren bekræftet gennem interviews af en snes firsårige fra Gilleleje om deres ungdomsår. »De ældre«, hedder det i afhandlingen, »blev bedt om at fortælle om erindringer fra de unge år i Gilleleje. Hvordan var forholdet til det andet køn, til forældrene, til arbejdslivet, til foreningslivet mv.? Det vil i undersøgelser af denne art ofte være vanskeligt at holde meddelelserne på sporet, men denne gang viste den største vanskelighed sig at være, at ca. halvdelen af meddelelserne hellere ville tale om deres barndom« (s. 34).

Altså: dette at de firsårige hellere vil tale om deres barndom end om deres ungdom tages som bevis for, at de ikke har haft nogen ungdom. De er gået direkte fra barndommen til voksendommen. Dette forleder præses til den yderligere slutning, at ungdommen i modsætning til barndommen ikke er noget biologisk fænomen. »Denne livsalder (dvs. ungdommen)«, skriver du på side 35, »betragtes – i modsætning til opfattelsen inden for den ældre empiriske psykologi – ikke som styret af biologien. Ungdomslivet har i denne forståelse ikke naturen som forudsætning, men kulturen. Ungdomslivet ses i denne fremstilling som en særlig livsalder, der blev lagt tilrette af forældre-generationen«.

Er det ikke mere rigtigt at sige, at den er styret af *både* biologien og kulturen. Og at det er graden striden står om? Jeg mener, at der både i den ældre og den nyere psykologi opereres med ungdommen som en særlig fase i menneskets udvikling. Fra den ældre kan jeg nævne Eduard Spranger, der i 1924 skrev en særlig Ungdomspsykologi (nævnt i litteraturlisten, men ikke omtalt i afhandlingen). Fra den nyere f.eks. Ericson. Er forholdet ikke blot det, at ungdomsalderen ikke har haft sin »Emile« til at slå betydningen af denne livsalder fast på samme kraftfulde måde som barndommen? At ungdomsalderen ikke, som barndomsalderen, har fået nedfældet sit pædagogiske *Magna charta*, som Harald Høffding i sin tid kaldte »Emile«.

Den teoretiske pædagogik

Mit sidste spørgsmål angår den teoretiske pædagogik. Tiden er præget af pædagogisk optimisme. Men den teoretiske pædagogik i Danmark glimrer ved sit fravær. Så stærkt, at det også bemærkes i de øvrige nordiske lande. Jeg har f.eks. bidt mærke i nordmanden, skolebestyrer Einar Aas' bemærkning om, at »mit indtryk er, at Sverige netop på det psykologisk-pædagogiske område staar langt over Danmark« (s. 94). I 1910 fik Norge sit første professorat i pædagogik. Det er formentlig Otto Anderssen, præses tænker på. Skal jeg være pedant, vil jeg lige sige, at Otto Anderssen kun var titulær professor. Sit første ordinære professorat i pædagogik fik Norge i 1937. Det var Helga Eng. Men det er rigtigt, at Danmark var langsom i optrækket. Vi fik det første ordinære professorat i 1955. Og Sverige var tidligere ude end både Norge og Danmark.

Hvad er forklaringen på denne tilbageholdenhed fra dansk side? Og lider vi stadig under den?

Er der en mulig sammenhæng mellem den teoretiske pædagogiks svage position i begyndelsen af århundredet og importen af udenlandske modeller? Og er der en tilsvarende sammenhæng mellem den teoretiske pædagogiks svage position i dag og de mange rejser til New Zealand, importen af AFEL, projektorienteret undervisning osv.?

Afslutning

Det er tid at slutte. Der er mange ting at rose afhandlingen for. For det første emnevalget. En vigtig periode i dansk oplysningshistorie er trukket frem i lyset i en grad, det ikke er gjort før. Sammen med vinkel, opsporing af kilder og udvikling af et begrebsapparat er det det afgørende nye ved den. Den har sat tanker i gang hos alle, der har læst den eller været i berøring med den. For det andet grundigheden og bredden i den historiske dokumentation. Den sætter et omfangsrigt stof ind i en systematiseret sammenhæng, der gør materialet overskueligt for læseren og sammenligneligt mellem fortid og nutid. Endelig vil jeg også fremhæve sproget. Den er skrevet i direkte og levende dansk uden jargon og falbelader, og alligevel på en måde så man fornemmer personen bag.

Thyge Winther-Jensen er mag. art. i pædagogik og docent ved Institut for filosofi, pædagogik og retorik, Københavns Universitet. Forfatterskabet omfatter en række artikler og bøger, bl.a. disputatsen »Undervisning og menneskesyn« (1989) og »Voksenpædagogik. Grundlag og ideer« (1996). Fagkonsulent og skribent ved Den store danske Encyklopædi. Siden 1996 præsident for Comparative Education Society in Europe (CESE).