

GRUNDTVIG OG HØJSKOLEN

AF JONAS MØLLER

Når det kommer til den danske højskolebevægelse, er Grundtvig, hvad enten man forguder, fordømmer eller fordrejer ham, ikke til at komme udenom. Denne artikel undersøger, hvordan vi kan forstå Grundtvigs indflydelse og betydning i et historisk og idéhistorisk perspektiv og giver på baggrund af undersøgelsen en vurdering af, hvorvidt og hvordan denne grundtvigske indflydelse kommer til udtryk i en aktuell højskolevirkelighed.

Da jeg var højskolelærer og underviste i filosofi og litteratur, foregik det i højskolens bibliotek, som jeg havde fået lov til at indrette og bruge som mit undervisningslokale. Den ene væg udgjordes af et stort vinduesparti, der gjorde det muligt for eleverne at sende længselsfulde blikke efter verden udenfor, mens de tre andre vægge var dækket af reoler fyldt med bøger, der dannede den bogstavelige ramme for undervisningen. I et af lokalets hjørner, på væggen mellem to reoler og over en gammeldags lænestol, hængte jeg et portræt af N.F.S. Grundtvig.

Når jeg tillader mig at indlede anekdotisk, skyldes det, at jeg i skrivende stund er tilbage på selvsamme højskole og har kunnet konstatere, at portrættet af Grundtvig, otte år efter, at jeg forlod skolen, hænger der endnu.¹ Gensynet, og vel sagtens det givne tema for denne artikel, fik mig til at tænke på og undre mig over, hvor naturligt det var for mig, og tilsyneladende for min efterfølger, på den ret synlige måde at have Grundtvig med i undervisningen. Jeg gjorde mig ikke de store overvejelser, da jeg hængte portrættet op, og jeg husker heller ikke, at der var en eneste af de mange elever, der i de syv år, jeg underviste i lokalet, stillede spørgsmål ved, hvorfor den gamle mand med det hvide skæg skulle være der. Det gav på en eller anden måde sig selv.

Denne artikel har til overordnet hensigt at søge et svar på, hvordan man kan forstå Grundtvigs eller den grundtvigske indflydelse på de danske folkehøjskoler i et historisk og et aktuelt lys. Og dermed indirekte give et svar på, hvordan det kan være, og hvad det betyder, at det på de fleste danske højskoler synes ganske selvfølgeligt og ukontroversielt at finde et portræt af Grundtvig eller andre synlige og usynlige spor af det grundtvigske. Det forudsættes, hvilket anekdoten om

1 Der skal her lyde en tak til Silkeborg Højskole og forstander Claus Staal for at huse og holde mig med selskab i forbindelse med tilblivelsen af denne artikel.

portrættet har til formål at anskueliggøre, at der aktuelt finder en omfattende grundtvigsk indflydelse og påvirkning sted, og ambitionen er derfor – snarere end at undersøge om Grundtvig og det grundtvigske har haft og stadig har indflydelse – at undersøge, hvordan vi kan forstå den indflydelse.

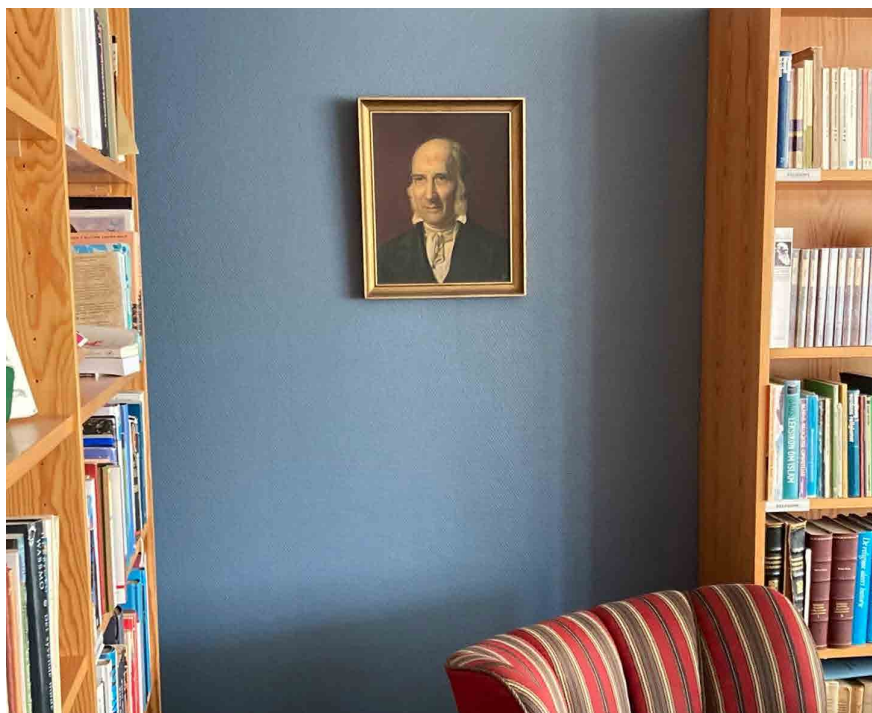
For at kunne nå frem til den aktuelle højskole, og spørgsmålet om den grundtvigske indflydelse på denne, forudsætter det en historisk forståelse af, hvordan denne indflydelse, og dens indhold og omfang, har udviklet sig gennem tiden, og hvori den består. Der vil derfor blive foretaget udvalgte nedslag i henholdsvis højskolens idémæssige udgangspunkt, dens historiske udvikling og dens samfundsmæssige, politiske og kulturelle kontekst. Og parallelt med dette også i dele af den forskning, litteratur og offentlige debat, der har omhandlet disse forhold. Særligt vil jeg opholde mig ved forholdet mellem dannelse og uddannelse i højskolehistorien, da udlægningen og diskussionen af dette forhold synes at have spillet en ikke uvæsentlig rolle for både den ideologisk-pædagogiske forståelse af og de politiske rammebetingelser for den aktuelle højskole – og dermed også for forståelsen af forholdet mellem højskolen og Grundtvig. Desuden vil Grundtvigs begreb om en historisk-poetisk livsoplysning og dets virkningshistorie blive undersøgt med henblik på at se, hvordan dette begreb relaterer sig til højskolernes praksis og opgave i dag.

Artiklens tese er, at en forståelse og identifikation af den grundtvigske indflydelse på højskolen og en forståelse af forholdet mellem dannelse og uddannelse og en historisk-poetisk livsoplysning kan kvalificeres og nuanceres ved at supplere de historiske, empiriske og begrebslige tilgange med et pædagogisk blik på højskolens praksis – eller sagt på en anden måde: ved at forsøge at forstå højskolen pædagogisk for så at lade den praksis, der finder sted og træder frem, kaste lys over karakteren af den grundtvigske påvirkning og vores forståelse af det grundtvigske. Dette pædagogiske blik på højskolen vandt for alvor frem i 2010'erne, hvor Folkehøjskolernes Forening iværksatte en række projekter, seminarer og udgivelser, der havde til hensigt at undersøge og sætte ord på den pædagogik og praksis, der finder sted på højskolerne.² Som Rasmus Kolby Rahbek har gjort rede for i sin ph.d.-afhandling *Stedets pædagogik* fra 2019, som vi vender tilbage til senere, var der stort set intet Grundtvig- og højskoleforskning, der tidligere havde beskæftiget sig med højskolen ved at fokusere på dens praksis ud fra et alment pædagogisk perspektiv. Til gengæld er der et væld af forskning og litteratur m.m., der har undersøgt og drøftet højskolen ud fra især historiske, empiriske og filosofisk-ideologiske perspektiver.³ Denne artikel skal ikke læses som en miskredite-

2 Rahbek & Møller 2015; Rahbek 2016; Rahbek 2019a.

3 Rahbek 2019a: 19-22.

ring af den type forskning og disse drøftelser og undersøgelser, men har med inddragelsen af et pædagogisk perspektiv til hensigt at gøre opmærksom på andre mulige tilgange til forståelsen og vurderingen af både højskolernes historiske udvikling og deres aktuelle tilstand og relation til Grundtvig og den grundtvigske virkningshistorie.⁴



På biblioteket på Silkeborg Højskole hænger en kopi af Carl Christian Constantin Hansens 'Portræt af digteren, biskop N.F.S. Grundtvig' fra 1863. På mange danske højskoler kan man finde et portræt eller en buste af 'den gamle' som en slags synlig manifestation af, at man – i en eller anden grad – vedgår sig arv og gæld til Grundtvigs idé og tanker om en folkelig højskole, som han udviklede i sine skoleskrifter i første halvdel af 1800-tallet (foto af Jonas Møller).

4 Jeg skylder her at nævne, at jeg som ansat i Folkehøjskolernes Forenings sekretariat har været tæt involveret i det højskolepædagogiske udviklingsarbejde, bl.a. som medforfatter til bogen *Højskolepædagogik – en fortælling om livsoplysning i praksis* (Rahbek & Møller 2015).

METODISKE OVERVEJELSER

Som nævnt ovenfor er det ikke målet for denne artikel at undersøge, om Grundtvig har haft en afgørende betydning for fremkomsten af de danske folkehøjskoler, da mange års forskning grundigt har belyst, at Grundtvig og det grundtvigske *har* haft en afgørende indflydelse på den danske højskolebevægelses fremkomst og udvikling.⁵ Der er løbende blevet ført en lang række diskussioner om omfanget og karakteren af denne påvirkning,⁶ men når alt kommer til alt, er der bred enighed om, at Grundtvig og det grundtvigske, hvad enten man er tilhænger eller modstander, hvad enten man er bevidst om denne indflydelse eller ej, dybest set ikke er til at komme udenom.⁷ Dette forhold i forskningen afspejles også i den bredere offentlighed, hvor Grundtvig ofte omtales som højskolens faderskikkelse eller ideologiske grundlægger.⁸

Jeg mener også, at der er belæg for at hævde, at Grundtvig og det grundtvigske – på et overordnet plan – stadig har en signifikant betydning for og indflydelse på den aktuelle højskolebevægelse. Det betyder ikke, at alle højskoler bekender sig som eller til det grundtvigske, og der kan være meget forskel på omfanget og karakteren af tilhørsforholdet hos de skoler, der gør, men ser man på højskolebevægelsen som helhed, er det tydeligt, at Grundtvig og det grundtvigske stadig spiller en betydelig rolle. Der er her ikke plads til en tilbundsående bevisførelse, der omhandler samtlige områder, hvor man kunne efterspore indflydelsen, men jeg vil foretage nogle enkelte nedslag for på et overordnet plan at dokumentere påstanden og for at klargøre genstandsfeltet for denne artikel.

Lovmæssigt

For det første har man siden 2006 i loven om folkehøjskoler kunnet læse, at hovedsigtet for skoleformen er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse.⁹ Grundtvig nævnes ikke direkte, men hovedsigtets første to begreber, livsoplysning og folkelig oplysning, er kernebegreber i Grundtvigs skoletanker, og i den udvalgsrapport, der udgjorde grundlaget for 2006-loven, nævnes Grundtvig eksplicit som inspirationskilde.¹⁰

5 F.eks. Skovmand 1944; Skrubbeltrang, 1946; Nissen 1994; Rørdam 1966; Korsgaard 1997; Hjermitsev 2018.

6 Det gælder f.eks. Grundtvigs noget tvetydige syn på og forhold til Rødding Højskole, der bliver betragtet som den første grundtvigske folkehøjskole, men som han aldrig besøgte (Lyby 1999; Møller 2015). Det gælder diskussionen om forholdet om kirke og skole i Grundtvigs tænkning, mellem det kristelige og folkelige og dermed også forholdet mellem Grundtvigs højskoletanker og Christen Kolds mere forkyndende praksis.

7 Balle 2014: 96.

8 Se f.eks. Folkehøjskolernes Forening 2022.

9 Undervisningsministeriet 2006.

10 Højskoleudvalget 2005.

Værdimæssigt

I rapporten *Højskolernes værdier*, der er udarbejdet af Videncenter for Folkeoplysning i 2019, analyseres samtlige 68 godkendte folkehøjskolars lovpligtige værdigrundlag, og her kommer det frem, at 50 % af højskolerne i deres værdigrundlag eksplicit beskriver sig som en grundtvigsk eller grundtvig-koldsk højskole, eller skriver, at de er inspirerede af Grundtvigs tanker og ideer.¹¹

Idémæssigt

I efteråret 2022 foretog Højskolebladet en undersøgelse under overskriften 'Her er højskoledanmarks største inspirationskilder,' hvor de bad alle landets højskolelærere, viceforstandere og forstandere om at nævne deres fem største inspirationskilder.¹² Undersøgelsen var en gentagelse af en lignende fra 2009, og resultatet var det samme: Grundtvig indtog i begge tilfælde en klar førsteplads. 2022-undersøgelsen nævner Grundtvig som den suveræne etter uden at angive de præcise tal, mens Grundtvig i 2009 scorede mere end tre gange så højt som listens nummer to, Søren Kierkegaard, og Højskolebladet konkluderede, at Grundtvig stadig er en uomgængelig del af landskabet i højskoledanmark.¹³

Sangmæssigt

På et mere symbolsk og indirekte plan fremtræder Grundtvigs fortsatte betydning bl.a. i højskolesangbogen, hvor han i den 19. udgave fra 2020 med 86 tekster er den forfatter med suverænt flest tekster.¹⁴

Disse nedslag viser, at Grundtvig på et ideologisk og diskursivt plan har en omfattende betydning og stadig øver indflydelse på højskolens rammevilkår, identitet, sprog og selvforståelse. De viser derimod ikke, hvilke aspekter af Grundtvigs ideer og tanker, der stadig øver indflydelse og har betydning, og i hvilket omfang disse ideer og tanker stemmer overens med det, Grundtvig rent faktisk skrev og ytrede. De siger heller ikke meget om, hvorvidt, og i så fald hvordan, denne indflydelse kommer til udtryk i den pædagogiske praksis og konkrete hverdag på højskolerne i et aktuelt perspektiv. Det er særligt disse to spørgsmål, eller perspektiver, et ideologisk-begrebsligt og et pædagogisk-praktisk, der skal undersøges nærmere i denne artikel. Jeg nærer ingen ambitioner om at kunne svare fyldestgørende og konkluderende, da det er yderst komplekse genstandsfelter, men vil i stedet forsøge at skærpe, nuancere og kvalificere den måde, hvorpå vi *forstår* og

11 Gydesen & Thøgersen 2019: 12.

12 Højskolebladet 2022.

13 Højskolebladet 2009.

14 Højskolesangbogen 2020.

tilgår spørgsmålet om Grundtvigs indflydelse og betydning. Ud fra erkendelsen af ikke at kunne nå frem til et entydigt svar er der ikke udvalgt én metodisk tilgang til undersøgelsen, der i stedet vil nærme sig emnet fra flere forskellige vinkler i et metodisk spændingsfelt mellem historie og idéhistorie og mellem et diakront og et synkront analytisk blik, der giver mulighed for både at danne et historisk overblik og at zoome ind på særligt udvalgte steder i historien.

Indledningsvist vil der blive redegjort for dele af den historiografiske forskning, der har undersøgt og diskuteret Grundtvigs receptions- og virkningshistorie og dermed spørgsmålet om hans tanker og ideers betydning til forskellige tider og i forskellige sammenhænge, herunder højskolen. Tanken er at berede og gøre rede for en analytisk position, hvorfra det er muligt at vurdere Grundtvigs betydning og virkning i relation til højskolens historiske udvikling og en aktuell højskolevirkelighed.

HISTORIOGRAFIEN – GRUNDTVIG SOM MYTE OG SYMBOL

Grundtvig peakede i maj 2016. I Washington holdt den amerikanske præsident Barack Obama en tale, hvori han antydede, at han ikke ville være blevet USA's præsident, hvis ikke det var for Grundtvig og den danske folkehøjskole. Noget af en udmelding! Logikken bag den opsigtsvækkende påstand var, at Obama, på grund af sin etniske oprindelse, måske ikke var blevet præsident, hvis ikke det var for den borgerrettighedsbevægelse, som kæmpede for afrikansk-amerikaneres rettigheder og blandt andet havde sit udspring fra Highlander Folk School, der blev stiftet i Tennessee i 1932. Stifteren hed Myles Horton, og han fik ideen til skolen efter at have været i Danmark, hvor han blev dybt inspireret af den danske folkehøjskole og blev bekendt med Grundtvigs højskoletanker, der dermed fik til-delt et lod i Obamas præsidentskab.

I bogen *Grundtvigs død* anvender Jes Fabricius Møller Obamas tale om Grundtvig som en anskueliggørelse af nødvendigheden af at kvalificere vores forståelse af, hvad vi mener, når vi taler om Grundtvigs betydning.¹⁵ For sagen er, at Grundtvig er gået fra at være et menneske, der skrev og ytrede sig om en masse ting, til, efter sin død, at forvandle sig til en myte:

“En myte er en historie om noget opdigtet eller forestillet, og det gælder også Grundtvigmyten. Men en myte er andet end bare digt og påfund. En myte ret forstået er en meningsfuld retningsgivende fortælling. På sin vis er en myte sand, så længe folk tror på den.”¹⁶

15 Møller 2019.

16 Møller 2019: 95-96.

Grundtvigs mytologiske status, der altså er nået helt til Det Hvide Hus i Washington, gør det vanskeligt at svare på spørgsmålet om Grundtvigs betydning. For det er jo ikke mennesket Grundtvig, der har haft direkte indflydelse på det amerikanske præsidentvalg, men en mulig indirekte påvirkning gennem en lang række virkningshistoriske led, der i en eller anden grad kan spores tilbage til Grundtvig og hans højskoletanker. Men idet Obama fortæller historien, bliver den en del af myten og dermed sand. Ikke sand i en positivistisk, faktuel forstand, men sand forstået som betydningsfuld og virksom.¹⁷

Møller hævder, at vi må betragte Grundtvigs betydning først og fremmest som værende symbolsk.¹⁸ Med symbolsk menes der ikke, at hans ideer og tanker kun i ringe grad betyder noget eller kun har en overfladisk indflydelse. Det betyder tværtimod, at Grundtvig som symbol har fået en langt større, men også langt mere uigennemskuelig betydning, idet hans ideer og tanker gennem 200 år er blevet fortolket og anvendt i et virvar af forgreninger og forskydninger, der tilsammen har gjort Grundtvig til 'Grundtvig' i form af en retorisk figur, et billede, der både refererer tilbage til den faktiske Grundtvig, men tillige er blevet til en metafor, der overskrider ham og er blevet til noget langt større.¹⁹

Også Thorstein Balle når i en undersøgelse af Grundtvigs indflydelse på den danske folkeskole, hvor han interviewer en række aktører i og omkring folkeskolen, frem til den konklusion, at Grundtvigs indflydelse her primært er af mytisk eller symbolsk karakter, idet de interviewedes syn på Grundtvigs indflydelse sjældent baserer sig på reel viden om Grundtvigs skoletanker, men på ideologisk motiverede *forestillinger* om, at de har indflydelse – hvilket dermed gør dem indflydelsesrige:

“Grundtvigs symbolske betydning på folkeskoleområdet viser sig som en aktiverende myte og konklusionen er, at myten om Grundtvigs indflydelse i praksis har og har haft større betydning for skolens hverdag og udvikling, end Grundtvigs tanker i sig selv.”²⁰

At Grundtvigs betydning på mange områder er af symbolsk og mytisk karakter fordrer, at vi, for at undgå at over-, under- eller fejlvurdere den, er nødt til at kvalificere og udvide vores forståelse af, hvad vi mener med begreberne betydning og virkning i relation til Grundtvig, og at vi er i stand til at skelne mellem forskellige

17 Balle 2014: 69.

18 Møller 2005: 11.

19 Møller 2005: 11.

20 Balle 2014: 65.

former for 'Grundtvig' og forskellige former for og typer af 'grundtvigske' virkninger.²¹

DEN DIREKTE OG INDIREKTE GRUNDTVIG

Jes Fabricius Møller har foreslået, at man kan skelne mellem Grundtvigs direkte og indirekte virkningshistorie, når man vil kvalificere forståelsen af hans betydning og påvirkning af vores samfund.²² Den direkte tilgang tager udgangspunkt i den biografiske Grundtvig og undersøger, om det, han rent faktisk skrev og sagde – ud fra nogle fast definerede kriterier – har haft en konstaterbar virkning, hvor idé omsættes til handling.²³ Med den tilgang mener Møller – og andre før ham²⁴ – at kunne påvise, at der er en tendens til at overvurdere Grundtvigs betydning, f.eks. i forhold til højskolebevægelsen, hvor der på flere områder kan påvises markante forskelle mellem Grundtvigs tanker om en folkelig højskole i Sorø og et folkeligt universitet i Gøteborg og så fremkomsten af de højere bondeskoler, herunder Rødding Højskole, der blev til virkelighed fra 1844 og frem.²⁵

En undersøgelse af en indirekte grundtvigsk påvirkning og indflydelse er bl.a. blevet foretaget af Hans Henrik Hjerimitslev i artiklen 'Grundtvigske seminarier 1840-1920,' hvor han i forlængelse af idéhistorikeren Quentin Skinner tager afsæt i en kontekstuel idé- og virkningshistorisk tilgang, der undersøger, hvordan ideer cirkuleres, transformeres, tilegnes og anvendes i et komplekst netværk af aktører med henblik på at fremme agendaer og legitimere praksis.²⁶ I tilfældet Grundtvig er det således ikke hans konkrete skrifter og ideer, der undersøges, men måden hvorpå de er blevet udbredt og anvendt og dermed øver indflydelse:

“Grundtvigs betydning skal imidlertid ikke fortrinsvis søges i hans direkte påvirkning af institutionerne, men må snarere forstås som en indirekte intellektuel eller åndelig påvirkning, der virkede ved at legitimere og begrunde en praksis. I den forbindelse spillede Grundtvigs *arvtagere*, de såkaldte grundtvigianere, en afgørende rolle. De omsatte nemlig Grundtvigs ideer til institutionel praksis. Det vil sige, at de bevægede sig fra tale til handling gennem det, som Quentin Skinner definerer som talehandlinger, der udvikler og forandrer praksis. Arvtagerne vedkendte sig således Grundtvigs skole-

21 Balle 2014; Møller 2015, Hjerimitslev 2020.

22 Møller 2005; 2015; 2019.

23 Møller 2015: 105-106.

24 F.eks. Skovmand 1960; Lyby 1999.

25 Møller 2015; 2019.

26 Hjerimitslev 2020: 65.

tanker og forsøgte at føre dem ud i livet. Det skete på en måde, der ikke altid var i fuld overensstemmelse med Grundtvigs eget syn på sagen, men som arvtagerne selv opfattede som grundtvigsk.”²⁷

Hjermitslev konkluderer i forlængelse heraf, at det i denne virkningshistoriske forståelse er aktørernes, arvtagerernes og institutionernes kombination af selvidentifikation og praktisk udførelse, der bliver de afgørende kriterier for vurderingen af Grundtvigs indflydelse på seminarierne på samme måde, som det gælder for indflydelsen på højskolebevægelsen i et historisk lys.²⁸

Den direkte og indirekte virkningshistoriske tilgang, her eksemplificeret ved Møller og Hjermitslevs undersøgelser, tilbyder således to delvist forskellige udlægninger af Grundtvigs betydning og indflydelse ved at lægge vægten på henholdsvis den biografiske Grundtvig, dvs. på hans ideer og tanker, og så på det, vi kan kalde ‘det grundtvigske,’ dvs. den måde, disse ideer og tanker fortolkes, anvendes og udbredes på. I lyset af denne artikels genstandsfelt er begge tilgange væsentlige. Den direkte kan bidrage til identificere og kritisere en bevidst eller ubevidst misbrug af Grundtvig. Med misbrug menes der her en legitimering af egen eller delegetimering af andres praksis eller højskolesyn i kraft af en direkte henvisning til den biografiske Grundtvig, der ikke viser sig at holde stik ved et kildekritisk eftersyn. Et eksempel kunne være, at man med henvisning til Grundtvigs berømte verslinjer “Da har vi i rigdom drevet det vidt/når få har for meget og færre for lidt”²⁹ kunne påstå, at Grundtvig var socialist, og at ægte grundtvigske højskoler derfor skal have et socialistisk sigte, hvilket der ikke kan findes belæg for i en biografisk læsning.³⁰ På den anden side kan man med et indirekte, kontekstuel virkningshistorisk blik konstatere, at verslinjerne, uagtet Grundtvigs personlige udlægning, er blevet udbredt og anvendt som en grundtvigsk legitimering af socialistiske holdninger og handlinger, der sigter mod en statslig omfordeling med henblik på at mindske uligheden i samfundet.³¹

Af den indirekte tilgang følger således en forståelse af Grundtvigs betydning, hvor den biografiske Grundtvig træder i baggrunden for at give plads til en dynamisk, levende og uforudsigelig virkningshistorisk kædereaktion bestående af et

27 Hjermitslev 2020: 66.

28 Hjermitslev 2020: 66-67.

29 Citatet er fra lejlighedsdigtet ‘Danmarks trøst’ fra 1820, der er optaget i Højskolesangbogen under titlen ‘Langt højere bjerge’ (Højskolesangbogen 2020, nr. 380).

30 Forskningen har dokumenteret, at Grundtvig på ingen måde mente, at målet om at reducere den økonomiske ulighed, der kan læses ud af digtet, skulle opnås gennem en statslig omfordeling af midler fra rig til fattig eller gennem forsørgelsesrettheder (Møller 2019: 40).

31 Martin Andersen Nexø har f.eks. udtalt om verslinjerne fra ‘Langt højere bjerge’: “Socialismens Maal kan jo slet ikke udtrykkes bedre” (citeret fra Møller 2019: 40).

utal af tekster, begivenheder, aktører og netværk, der konstituerer 'det grundtvigske' som en fleksibel og mere eller mindre skjult virkningskraft af mytisk og symbolsk karakter.³² Vi kan, som forskningen har vist, forsøge at kortlægge og forstå disse kædereaktioner, vi kan forsøge at afdække myterne, og vi kan afsløre decideret misbrug, men vi kommer ikke udenom det historiske vilkår, at det grundtvigske, på trods af Grundtvigs død, lever sit delvist eget liv og får en betydning og virkningskraft, som ikke primært afhænger af en direkte overensstemmelse med de oprindelige skrifter og tanker, men i kraft af, at arvtagerne, der anvender og udbreder disse ideer og tanker i ord og praksis, anser dem for værende grundtvigske.³³

Det er med et dobbelt blik for både den direkte og indirekte virkningshistorie, at vi i det følgende skal undersøge tilblivelsen af det grundtvigske gennem nedslag i højskolens historie og idéhistorie med henblik på at nå frem til nutiden med en forståelse af, hvordan Grundtvigs højskoletanker har udviklet og transformeret sig i mødet med kulturelle, samfundsmæssige og politiske forandringer.³⁴ Undervejs vil vi have en særlig opmærksomhed på forholdet mellem dannelse og uddannelse og det historisk-poetiske som primære forståelsesnøgler.

GRUNDTVIGS HØJSKOLETANKER

Tilblivelsen af Grundtvigs højskoletanker hænger nøje sammen med de historiske og politiske betingelser, de blev til under. Grundtvigs tanker om en folkelig højskole var et modsvar til en række samtidige problemstillinger, som han identificerede og problematiserede. Det gjaldt den folkelige og nationale sag, dansk sprog, kultur og selvstændighed, som Grundtvig så truet i konflikten om hertugdømmerne Slesvig og Holsten. Det gjaldt forholdet mellem den enkeltes frihed og det fælles bedste og de politiske styreformer, som var under forandring og omvæltning i lyset af de demokratiske strømninger i Europa, der langsomt, men sikkert nærmede sig Danmark. Og det gjaldt Grundtvigs modvilje mod latinskolen, 'den sorte skole', der, i kraft af dens prioritering af døde sprog og bogstaver fremfor det levende ord, fordærvede den ungdom, der skulle varetage Danmarks fremtid og samtidig fastholdt et uoverstigeligt og skadeligt skel mellem en lille elite og et stort flertal af almindelige mennesker – bondestanden eller almuen, som Grundtvig betegnede den – idet den i kraft af mangel på dannelse, identitet og folkelighed simpelthen ikke udgjorde et folk og dermed ikke var klar til at tage et folkestyre på sig. Op imod denne for Grundtvig faretruende politiske virkelighed udfoldede

32 Hjermitzlev 2020; Møller 2019.

33 Hjermitzlev 2020.

34 Når der er tale om nedslag i idéhistorien, er det dermed også sagt, at der foretages en række valg og fravalg med afsæt i artiklens overordnede problemstilling.

han i første halvdel af 1800-tallet sit politiske program, hvor frihed, folkelighed og det nationale var omdrejningspunktet og indebar nødvendigheden af en helt ny skoleform og et oplysningsprogram, der skulle bidrage til løsningen af de omfattende problemer, som det danske folk og – i det store perspektiv – hele menneskeslægten stod overfor.

Kernen i Grundtvigs højskoletanker kan spidsformuleres som en historisk-poetisk livsoplysning, der – ved en levende vekselvirkning mellem fortid og nutid, den enkeltes frihed og det fælles bedste, lærer og elev, forstand og følelse, hånd og ånd – har en folkelig dannelse som sit primære sigte.³⁵ Den folkelige dannelse skulle både sigte mod det menneskelige og det borgerlige liv, og den skulle være baseret på frihed og lyst, hvorfor højskolen, som en skole for livet, skulle være eksamensfri.³⁶ Forskningen har, som tidligere nævnt, påvist, at Grundtvigs konkrete tanker om etableringen af denne folkelige og borgerlige højskole, som han ønskede etableret på Sorø Akademi, ikke blev fuldt ud realiseret med fremkomsten af de mange små bondehøjskoler rundt omkring i landet fra 1840'erne og frem, men at disse højskoler i tiden efter 1864 i alt overvejende grad var inspirerede af og vedkendte sig det grundtvigske.³⁷ "Grundtvigs forhold til den danske folkehøjskole blev aldrig så nært som dens til ham", som Roar Skovmand fyndigt har formuleret det paradoksale forhold.³⁸ Det er dog nærliggende at pålægge Grundtvig selv en del af ansvaret for, at virkeligheden udspillede sig anderledes, end han havde forestillet sig, og at det ikke blev den biografiske Grundtvig, men det grundtvigske, der blev omdrejningspunktet for udviklingen af højskolebevægelsen. For det er bemærkelsesværdigt, hvor åbent han formulerer sine visionære tanker om en folkehøjskole. Han er ganske åbenmundet om det overordnede formål med en folkelig højskole, og selv om han ved enkelte lejligheder udtaler sig om indholds- og formmæssige aspekter, som f.eks. vigtigheden af særlige fag, den mundtlige henvendelse, og at der også skulle gives plads til det nyttige og fornøjelige,³⁹ modsætter han sig at give en udtømmende manual for den skoleform, hvis oprettelse er af så stor betydning for ham:

"Hvad nu *Indretningen af den Danske Højskole* angaaer, da kan jeg egenlig slet ikke indlade mig derpaa, da det gaar med alt *levende*

35 Birkelund 2008; Rahbek 2019; Korsgaard 2019.

36 Rahbek 2019: 16.

37 Skovmand 1944; Korsgaard 2019.

38 Skovmand 1960: 45.

39 Grundtvig 1838: 115-116.

Menneskeligt, som med os, der maa fødes først, før Man veed, hvilken Hue der vil passe til vort Hoved".⁴⁰

Grundtvigs modvilje mod at forklare og indholdsbestemme højskolen på forhånd hænger nøje sammen med kernen i hans livssyn og oplysningstanker, der sætter livet før lærdommen og erfaringen før begreberne.⁴¹ Livet kan ikke forklares, før det leves, og en skole for livet kan derfor heller ikke beskrives eller dens indretning fastlægges, før den står i en konkret, levende og menneskelig virkelighed som al tings prøve og målestok:

"[...] naar Skolen virkelig skal blive en for Livet gavnlig Oplysnings-Anstalt, da maa den for det Første ikke gjøre Oplysningen eller sig selv men Livets Tarv til sit Øiemed; og for det Andet tage Livet, som det virkelig er, og kun stræbe at oplyse og fremme dets Brugbarhed [...]"⁴²

Denne forståelse af menneskelivet og deraf følgende respekt for højskolens konkrete virkelighed synes at være grunden til, at Grundtvig, på trods af sin personlige skuffelse over ikke at se Sorø-tanken realiseret, kan stå som taler på Skamlingsbanken i juli 1844 og velsigne og glædes over Rødding Højskoles forestående etablering, og at han senere fuldt ud anerkendte Christen Kolds virke, selv om dennes højskolepraksis, særligt i forholdet til kristen forkyndelse, ikke var i overensstemmelse med Grundtvigs oprindelige skoletanker.⁴³

DEN GRUNDTVIGSKE KÆDEREAKTION

Med Grundtvigs tvetydige forhold til de første højskoler, hvor han på den ene side har sin egen personlige vision for og ønske om, hvordan højskoletanken skal realiseres, men på den anden side erkender og anerkender, at han ikke kan gøre sig til dommer over, hvorledes 'skolen for livet' i virkeligheden og til forskellige tider vækkes til live og finder dens mål og midler, er kimen lagt til skoleformens turbulente og komplekse historiske udvikling og ikke mindst til de næste 175 års diskussion om højskolens opgave og praksis og dens forhold til Grundtvig. Den virkningshistoriske kædereaktion – fra Grundtvigs ord og tanker til det mere og mere slørede og usynligt, indirekte virkende grundtvigske – fremstår i denne optik således ikke som en utilsigtet fejl eller tilfældighed, men som en naturlig, iboende

40 Grundtvig 1838: 91.

41 Lyby 1999; Lyby 2004.

42 Grundtvig 1838: 91.

43 Lyby 1999: 68.

konsekvens af Grundtvigs livs-, menneske- og højskolesyn. Det efterlader eftertiden med det på én gang vanskelige og frugtbare vilkår, at forståelsen af, hvad en (grundtvigsk) højskole er, ikke kan defineres én gang for alle, men at den samtidig ikke kan være hvad som helst.⁴⁴ Og det efterlader alle, der ønsker at holde højskole, i den paradoksale situation at være sat fri i en fortolkningspligt.

I artiklen 'Højskolens klassiske kritikere' fra 1961 sætter Richard Andersen ord på, at dette forhold, som har sit udspring i Grundtvigs højskoleskrifter, sætter sig igennem efter 1864 og har affødt den indre debat om den grundtvigske højskole lige siden:

“Til tider havde Grundtvig understreget skolernes borgerlige opgave, i andre situationer det menneskelige sigte, og udtalelser af Grundtvig er blevet brugt både som begrundelse for, at skolen skulle bygge på et kristent menneskesyn og som begrundelse for, at den skulle være en skole, som sigtede mod det borgerlige liv, som er fælles for alle danske uden hensyn til tro. Det var Christen Kold og Ludvig Schrøder, der formede den højskole, der blev den gængse, men efterhånden melder spørgsmålet sig, om denne form er den rette, eller om højskolen bærer på indre svagheder. Hen mod slutningen af 1870erne begynder derfor et opgør, som ikke siden er afsluttet.”⁴⁵

BRUDSTYKKER AF HØJSKOLENS IDÉHISTORIE – KAMPEN OM GRUNDTVIG

I det følgende skal vi se nærmere på det kontinuerlige opgør, som Andersen omtaler, de indre brydninger, diskussioner og drøftelser af mål og midler, der synes at være lagt som et kim i højskolens grundtvigske udgangspunkt. Der skal gøres rede for nogle hovedtræk i højskolens (idé)historiske udvikling fra 1844 til omkring 2000. Det har til formål at danne et (delvist) overblik over de væsentligste linjer og brudflader med fokus på udviklingen i højskolens forhold til det grundtvigske idégrundlag og dens forhold til det omgivende samfund. Her følger jeg den almindelige højskolehistoriske forskning og litteratur⁴⁶ med et særligt fokus på Ove Korsgaards historiske fremstilling, der er primært at finde i det grundige værk om oplysningens historiske udvikling i Danmark *Kampen om lyset* fra 1997 og i senere versioneringer.⁴⁷ Jeg følger særligt denne fremstilling, fordi den er hi-

44 Rahbek 2019: 36.

45 Andersen 1961: 16.

46 Skovmand 1944; Nissen 1994; Korsgaard 1997.

47 Korsgaard 2007; 2019.

storisk-empirisk i sin tilgang og dermed giver et godt overblik og et grundigt indblik i spændingen mellem højskolens idé og dens historiske og samfundsmæssige udvikling, men samtidig fordi Korsgaards udlægning har haft stor indflydelse på det 21. århundredes forståelse af og diskussion om højskolens opgave og praksis i lyset af det grundtvigske idégrundlag.⁴⁸ Denne indflydelse kommer tydeligst til udtryk i en rapport fra 2005, der dannede grundlag for højskoleloven af 2006.⁴⁹ Rapporten, der blev udarbejdet af et politisk udpeget højskoleudvalg, vil blive taget op senere for at diskutere de politiske konsekvenser, som Korsgaard og udvalget drog af den historiske udlægning af forholdet mellem højskolens opgaver og dets idégrundlag – og dermed den grundtvigske virkningshistorie.

1844-1864: EN BLANDET LANDHANDEL – RØDDING OG BONDESKOLERNE

De første højskoler blev dannet som et alternativ til datidens etablerede skoler for ungdommen, som blandt andre Grundtvig havde rettet en skarp kritik imod for at være elitære. Hvad der var brug for, var en ny folkelig eller borgerlig dannelse, der kunne gøre folket, dvs. bønderne, i stand til at indgå og begå sig i et samfund, hvor et folkestyre tegnede sig i horisonten. Det var dog langt fra alle de nye skoler, der skød op sidst i 1840'erne og i 1850'erne, som tog Grundtvigs oplysnings- og skoletanker helhjertet til sig.⁵⁰ Flertallet var såkaldte bondeskoler og rationalistiske kundskabsskoler, mens Rødding Højskole og forstander Christian Flor tydeligst bekendte sig til Grundtvigs skoletanker ved opstarten i 1844. Christen Kold og hans skoler på Fyn var også stærkt inspirerede af Grundtvig, men med en sammenblanding af det folkelige og kristelige, der ikke stemte overens med Grundtvigs ønske om en konfessionsløs højskole.⁵¹ Der er i denne periode altså tale om en blandet landhandel af alternative skoleformer af såvel dannende som uddannende karakter. Alle har de den uoplyste bondestand som primær målgruppe, men der hersker uenighed om, med hvilket fortegn denne oplysning skal fremmes. På landmandsforsamlingen i Odense i 1846 drøftes dette spørgsmål, og Flor fra Rødding argumenterer imod det ellers herskende syn, at skolerne primært skal være agerdyrknings- eller fagskoler og fremførere, at af eleverne "[...] er ikke en eneste kommet til Højskolen for at uddanne sig som Landmand, skønt jeg maa tilføje, at heller ikke en eneste af dem har forladt Højskolen uden at hjemføre bedre Forstand paa sit Landvæsen end han medbragte."⁵² I Flors optik skal skolerne

48 Møller 2019b.

49 Korsgaard 2019: 65-66.

50 Skovmand 1944.

51 Korsgaard 2019: 23.

52 Flor i Skovmand 1944: 26.

først og fremmest være oplysningsskoler, hvor den menneskelige dannelse er udgangspunktet og det faglige og nyttige et afkast heraf. Her ligger Flor i forlængelse af Grundtvigs højskoletanker, og selv om det har været diskuteret, hvor tæt forbindelsen egentlig var mellem Grundtvig og Rødding,⁵³ føres betegnelsen 'den grundtvigske folkehøjskole' i den almindelige højskolehistorie tilbage til Rødding Højskole.⁵⁴ Men Rødding er som nævnt en undtagelse i disse første år, og det er først med det forsmædelige danske nederlag i krigen i 1864, at de grundtvigske højskoletanker for alvor får vind i sejlene.

1864-1940: ETABLERINGEN AF DEN GRUNDTVIGSKE FOLKEHØJSKOLE

Med tabet af Sønderjylland opstår en enorm folkelig-national vækkelse i Danmark, der – sammen med den generelle økonomiske og politiske udvikling fra starten af 1860'erne – bliver startskuddet til højskolernes eksplosive udvikling, hvor der i perioden 1864-1872 etableres 61 højskoler (langt fra alle viser sig dog levedygtige). Roar Skovmand gør i *Folkehøjskolen i Danmark 1841-1892* rede for antallet, elevtallet, lærerkræfter og den ideologiske karakter af skolerne i denne periode. Skovmand inddeler skolerne i to grupperinger, grundtvigianske "Vækkelsesskoler" og ikke-grundtvigianske "Kundskabsskoler",⁵⁵ der i 1866 kvantitativt er omtrent lige store, men Skovmand vurderer de grundtvigske skoler til at være kvalitativt overlegne, hvilket begrundes med lærerkræfternes uddannelsesniveau og deres indbyrdes forbindelse, der får dem til at stå stærkere politisk.⁵⁶ De grundtvigske skolars dominans stadfæstes begrebsligt i 1866, hvor skolerne går fra den officielle politiske betegnelse "Bondehøjskoler" til den grundtvigske betegnelse "Folkehøjskoler".⁵⁷ Der eksisterer i perioden fra 1866 til 1880'erne stadig rationalistiske bondehøjskoler, men langt den overvejende del er nu af grundtvigsk observans. Det hører dog som nævnt med til historien, at de grundtvigske skoler – med Christen Kold som den store inspirationskilde – blev kristeligt vækkende i højere grad, end Grundtvig havde lagt op til i sine skoleskrifter, hvor højskolen ikke skulle være kristelig, men dansk og borgerlig. De første højskolemænd, ført an af Ludvig Schrøder i Askov, kobledede folke- og skolelivet med menighedslivet, men vedkendte sig stadig Grundtvigs principielle skelnen mellem skole og kirke. Med denne tilegnelse af Grundtvigs tanker ind i en bondekultur, hvor vækkelsen og det kristelige stadig var af stor betydning, grundlægges

53 Se f.eks. Møller 2015.

54 Skovmand 1944: 44-45; Lyby 1999.

55 En inddeling, der stammer fra Dr. Mathias Steenstrup, som var statens tilsynsførende for folkehøjskolerne 1876-88 (jf. Skovmand 1944: 274).

56 Skovmand 1944: 193-194.

57 Skovmand 1944: 194.



Erik Henningsens maleri 'Et foredrag i Dagmarsalen, Askov Højskole' fra 1903 er et sindbillede på den klassiske grundtvigske folkehøjskole. På billedet ses forstander Ludvig Schrøder på talerstolen, mens hans kone Charlotte Schrøder og datter Ingeborg Appel sidder ved siden af talerstolen. Bag kvinderne står Ingeborgs mand og Schrøders efterfølger Jacob Appel, og ved talerstolens fod sidder deres datter Margrethe, kaldet 'Pip', der senere sammen med sin mand C.P.O. Christiansen udgjorde forstanderparret på Frederiksborg Højskole. Ud over familien Schrøder og Appel ses legendariske højskolefolk som Heinrich Nutzhorn, Poul la Cour, Poul Bjerger, Anna og Jenny la Cour og H.F. Feilberg. Under Ludvig Schrøders ledelse blev Askov Højskole bannerfører og forbillede for hele højskolebevægelsen og den lille, uanseelige landsby uden for stationsbyen Vejen udgjorde et folkeligt og kulturelt kraftcenter, der fik en betydning, der rakte langt ud over højskoleverdenen. Maleriet tilhører Ribe Kunstmuseum.

den linje i højskolen, der kaldes den grundtvig-koldske, hvor oplysnings- og vækelsessskolen kobles sammen.⁵⁸

Det danske nederlag i Anden Slesvigske Krig fik afgørende historisk indflydelse på fremkomsten af den grundtvigsk prægede folkehøjskole, idet den folkeligt-na-

58 Skovmand 1944.

tionale dannelse fik en yderst betydende rolle i den indre mobilisering af kulturel og national identitet, der skulle sikre den truede nation mod ydre fjender.⁵⁹ Højskolesagen og den nationale sag blev tæt forbundne størrelser, og denne forbindelse var stærkt medvirkende til, at det blev de grundtvigske folkehøjskoler og ikke de mere rationalistisk prægede bondeskoler, der sejrede.⁶⁰ Med periodens oprettelse af de mange højskoler – med Askov (1865), Vallekilde (1865) og Testrup (1866) som de dominerende – var pionertiden forbi, og højskolen begynder at tage form som en bevægelse, der, på trods af stadig intern uenighed om form og indhold, begynder at samle og organisere sig i behovet for at kunne legitimere sig i forhold til staten og de tilskud, højskolerne også dengang var afhængige af.

Der skete mange og omfattende samfundsmæssige forandringer fra 1864 til 1940, som påvirkede højskolernes selvforståelse, opgave, praksis og deres forhold til omverdenen. Særligt det moderne gennembrud, bevægelsen fra land til by og fremkomsten af arbejderbevægelsen udfordrede højskolen og tvang den til at tematisere sig selv omkring århundredeskiftet og i første halvdel af det 20. århundrede.⁶¹ Når forskningen for en overordnet betragtning tenderer til at betragte perioden fra 1864 til 1940 som nogenlunde sammenhængende med hensyn til det idémæssige, skyldes det, at de mange fortløbende interne ideologiske diskussioner foregik inden for det grundtvigske univers, der ikke for alvor blev udfordret af et mindretal af andre typer af højskoler, f.eks. arbejderhøjskoler, missionske højskoler, gymnastik- og fagspecialiserede højskoler.⁶² Af denne grund, og på grund af pladsmangel, tager vi i et spring i historien – til en tid, hvor forståelsen af den grundtvigske højskole for alvor skulle blive sat til debat.

1940-1968: DEMOKRATI OG SEKULARISERING

I det følgende skal vi se nærmere på tre betydningsfulde fortolkninger eller udlægninger af det grundtvigske og den grundtvigske højskole, der har det til fælles, at de har som ambition at gøre højskolen tidssvarende – og dermed også ønsker at frigøre den fra det, der vurderes som utidssvarende eller ligefrem skadeligt i den grundtvigske virkningshistorie.

HAL KOCH – DEN POLITISKE HØJSKOLE

Med etableringen af Krogerup Højskole i 1946 i skyggen af Anden Verdenskrig lægger Hal Koch afstand til en stor del af den grundtvigske højskoles arvegods og delvist til sin egen Grundtvig-forståelse, som han havde fremlagt i den berømte

59 Korsgaard 1997.

60 Korsgaard 1997.

61 Nissen 1994.

62 Andersen 1961; Rahbek 2019.

forelæsningsrække i september 1940, der var med til at mobilisere Grundtvig, og Hal Koch, som nationale samlingsfigurer under besættelsen.⁶³ Koch mente nu, at højskolebevægelsen hang fast i en nationalkulturel livsform, som havde udspillet sin rolle, og at det nu var på tide at gøre højskolen tidssvarende ved at lade den være bannerfører for en politisk og demokratisk dannelse, som den historiske højskole havde svigtet, og verdenskrigen kun alt for tydeligt havde vist nødvendigheden af.⁶⁴ Paradoksalt (og så alligevel kendetegnende) nok kunne Koch, på trods af sin afstandtagen til det grundtvigske, legitimere sin vision om at modernisere og fremtidssikre højskolen ved at trække tråde tilbage til Grundtvigs oprindelige Sorø-tanke om en folkelig og borgerlig og dermed, i Kochs optik, *politisk* højskole, der ikke lagde det nationalt-kulturelle til grund for en folkelig dannelse, men i stedet, med dialog og samtale som omdrejningspunkt, skulle være en politisk højskole for hele folket, ikke blot landbefolkningen, og uden at skele til tros- og meningsforskelle.⁶⁵ Koch gør således mere op med elementer af den grundtvigske højskole, sådan som den udviklede sig efter 1864, end med Grundtvigs oprindelige højskole-tanke, og Krogerup Højskole sætter, på trods af voldsom modstand fra den øvrige højskoleverden og en vanskelig begyndelse, der skuffer Koch, en demokratiserende og politiserende udvikling i gang, som senere indhentede og skulle komme til at sætte markant præg på resten af højskolerne.⁶⁶

KAJ THANING – DEN MENNESKELIGE HØJSKOLE

Før ungdomsoprøret og kravet om demokrati og medbestemmelse for alvor ramte højskolerne i slutningen af 1960'erne, skete der en anden betydningsfuld udvikling i forståelsen og diskussionen af det grundtvigske. For Hal Koch var ikke den eneste, der indså nødvendigheden af at gentænke højskolens idé og opgave på bagkant af Anden Verdenskrig. I 1961 ramler to udlægninger af forholdet mellem Grundtvig og højskolen sammen i et intellektuelt bråvallaslag i antologien *Højskolen til debat*, som er blevet kaldt højdepunktet i højskolens refleksion over sig selv.⁶⁷ Slaget står primært mellem præsten Kaj Thaning og forfatteren Jørgen Bukdahl, og det er Thaning, der giver anledning til udvekslingen, idet han argumenterer for, at sammenblandingen mellem menneskelig oplysning og kristen vækkelse, den såkaldte grundtvig-koldske højskolelinje, som Ludvig Schrøder, noget forenklet, kan siges at etablere på Askov Højskole i 1865, nu skulle ophøre. Den koldske indflydelse har i kraft af sin insisteren på kristen forkyndelse været

63 Møller 2005.

64 Møller 2005; Korsgaard 2019; Rahbek 2019.

65 Korsgaard 2019: 43.

66 Henningsen 1995.

67 Korsgaard 2019: 44.

skadelig og for stor, og vejen frem er at finde tilbage til Grundtvigs oprindelige højskoletanke, hvor troen ikke er en skolesag. Bukdahl mener omvendt, at det netop er Kolds indflydelse på Grundtvigs skoletanker og Kolds indflydelse på de andre grundtvigske højskolepionerer, der skabte den åndelige vækkelsesskole, som viste sig at bære frugt og udpege vejen for den historiske højskole.

Det afgørende her er ikke at afgøre, hvem af de to der havde ret, men snarere at belyse to vigtige pointer. For det første det forhold, at synergien eller spændingen mellem oplysning og vækkelse, der har fulgt den historiske højskole fra begyndelsen, her slår ud i en konflikt, der på samme måde som kritikken fra Hal Koch viser, at den grundtvigske arv ikke er statisk, men i kraft af sin åbenhed og mytologiske karakter er yderst dynamisk og i stand til at rumme og svare på kritik og historiske og politiske forandringer. Thaning og Koch ønsker at gøre op med elementer af den grundtvigske virkningshistorie, grundtvigianismen, de ikke længere finder tidssvarende og ønskelige, men begge griber – Thaning mere end Koch – tilbage til og bruger dele af Grundtvigs tænkning som legitimering af deres opgør med det grundtvigske. For det andet det forhold, at Thanings udlægning, gyldig eller ej, har gjort sig gældende for eftertidens forståelse af det grundtvigske (og højskolens idé og opgave) i en grad og på en måde, der kalder på, at vi kort ridser den op. Thanings tese, der bliver foldet ud i den banebrydende og yderst omdiskuterede disputats *Menneske først – Grundtvigs opgør med sig selv* i 1963, er, at Grundtvig i *Nordens Mythologi* fra 1832 når frem til et åndeligt gennembrud og en endelig afklaring af forholdet mellem menneskelivet og kristendommen, som han foreviger med verslinjen “Menneske først og kristen så” i digtet af samme navn:⁶⁸

“1832 betegner hans omvendelse til livet, det forhåndenværende virkelige menneskeliv. Han sagde selv, at han ‘som ved et Mirakel’ havde fået øje på det [...] Før havde kristendommen for Grundtvig stået som en norm i alle livets forhold, videnskabeligt, kulturelt, politisk, moralsk. Menneskelivet skulle formes kristeligt. Nu var kristendommen ikke mere norm, men evangelium. Nu skulle menneskelivet derimod formes menneskeligt, have en menneskelig skikkelse.”⁶⁹

Hvor Grundtvig tidligere – i forlængelse af Martin Luther – havde sammenblandet kirke, skole, samfund og stat med den sande kristendom for øje, sondrer han nu

68 Digtet er skrevet o. 1837, men først udgivet posthumt i 1881. Indgår som nr. 80 i Højskolesangbogens 19. udgave.

69 Thaning 1983: 48-49.

ifølge Thaning skarpt mellem det kirkelige og det kulturelle, herunder skolen, og dette betyder, at vejen er beredt for livsoplysningen og udmøntningen af en folkelig højskole. Thaning argumenterer således for en sekularisering af det grundtvigske og højskolen som en tilbagevenden til Grundtvig selv, inden Christen Kold og arvtagere bragte, hvad enten det var af ideologiske eller pragmatiske årsager, kristendommen ind i højskolen på en måde, der var i strid med Grundtvigs livs- og højskolesyn. Der skulle gå en del år, før hovedparten af højskolerne i praksis var klar til, hvad enten det var af ideologiske eller pragmatiske årsager, at flytte troen og forkyndelsen ud af skolen, men der er ingen tvivl om, at Thanings forsøg på at sekularisere det grundtvigske har haft stor betydning for eftertidens måde at forstå og anvende Grundtvig på i en højskolesammenhæng. Ikke mindst fordi Thanings Grundtvig-forståelse fik stor betydning for en anden teolog, nemlig K.E. Løgstrup, hvis udlægning af Grundtvig, og tænkning i det hele taget, skulle vise sig at sætte et markant præg på højskolen efter 1960.

K.E. LØGSTRUP – DEN HISTORISK-POETISKE HØJSKOLE

I artiklen 'Højskolens nye fronter,' der næppe tilfældigt får lov at afslutte *Højskolen til debat*, indleder Løgstrup med at spørge, om højskolen med rejsningen af bondestanden og det nye demokrati har udspillet sin rolle ved at overflødiggøre sig selv, idet denne historiske opgave er løst. Nej, svarer Løgstrup, der er stadig brug for højskolen, og det skyldes måden, hvorpå de første højskolefolk løftede de historiske betingede opgaver, der så at sige rakte ud over disse:

“[...] til at magte de opgaver vilde de ikke lade sig nøje med mindre end hvad de kaldte et universelt syn på menneskelivet. Derfor kom de til at skabe en skole, den historisk-poetiske, der stadig har betydning. Men vel at mærke på nye fronter. Det siger sig selv. Fronterne er ikke de samme som i forrige århundrede.”⁷⁰

At højskolens afgørende karaktertræk er det historisk-poetiske udtrykker Løgstrup prægnant: “Det er dens væsen. Dermed står og falder den.”⁷¹ Højskolens universelle, ahistoriske, udgangspunkt betyder, at der altid vil være skiftende historiske opgaver at løfte, nye fronter at kæmpe ved. Inden Løgstrup udpeger højskolens aktuelle fronter, udlægger han sin forståelse af, hvad det vil sige, at højskolen er historisk-poetisk.

70 Løgstrup 1961: 204.

71 Løgstrup 1961: 204.

En historisk oplysning af tilværelsen er nødvendig for at gøre den forståelig og meningsfuld. Mennesket må, ifølge Løgstrup, kende sin fortid for at kunne tage ansvar for dets nutid og fremtid. Det er dog ikke nok i sig selv at undervise i historie på højskolen, understreger Løgstrup, idet denne undervisning også finder sted i grundskolen, gymnasiet og universitetet, hvilket ikke nødvendigvis betyder, at en historisk oplysning finder sted. Det afgørende er måden, hvorpå det historiske tilegnes, hvis tilværelsen skal blive betydningsfuld og levende for eleven, og det sker i kraft af en vekselvirkning, der bringer det personlige liv i meningsfuld sammenhæng med det universelle, fortid med fremtid. Og denne levende vekselvirkning kan kun komme i stand gennem den levende fortælling og den fri modtagelse.⁷² Her peger Løgstrup på det pædagogiske vilkår, at skal der være tale om tilværelsesoplysning, Løgstrups begreb for livsoplysning, og ikke blot kundskabstilegnelse, duer udenadslære, tvang og terperi ikke. Tilegnelsen skal være fri, betonet af lyst, og modsat universitetets fokus på grundighed skal højskolens undervisning kendetegnes ved dens større livlighed.⁷³

Med begreberne den levende fortælling, den fri modtagelse, livlighed og vedkommenhed tager Løgstrup fat på at beskrive højskolens poetiske karakter som afgørende for, at den historiske oplysning kan lykkes og finde sted. I modsætning til ideologier og livsanskuelser, der meget let risikerer at blive magtredskaber, med hvilke vi kan få tilværelsen under kontrol og fastlåst i lukkede systemer, fastholder det poetiske sprog i sit verdensforhold en åbenhed, hvori mennesket ikke forsøger “[...] at få det, der er givet os og som sker, til at stå til vores rådighed.”⁷⁴ I kunstens og den æstetiske anskuelsesform betragtes og opleves tilværelsen som en gåde, der ikke primært erkendes rationelt, men må tilnærmes sanseligt og i en åbenhed, der frigør livsmuligheder og har erkendelser at bringe. Oplysning skal føre til oplivelse gennem det historisk-poetiske som en vekselvirkende erkendelsesform, der sætter mennesket i en levende forbindelse med dets fortid og fremtid på en måde, der skaber betydning og begejstring og vækker lysten og modet til at tage hånd om dets nutid.

Løgstrups inspiration fra Grundtvig er, på trods af de noget sparsomme henvisninger, ganske tydelig. Det er ligeledes tydeligt, at Løgstrups udlægning først og fremmest bygger på Thanings Grundtvig-læsning, der med sin sekularisering af det grundtvigske baner vej for Løgstrups fænomenologiske udlægning af det historisk-poetiske.⁷⁵ Det er omdiskuteret, hvor grundigt Løgstrup har læst

72 Løgstrup 1961: 205.

73 Løgstrup 1961: 206.

74 Løgstrup 1961: 214.

75 Birkelund 1999.

Grundtvig,⁷⁶ og hvordan og hvor tæt deres tænkning korresponderer,⁷⁷ men i Løgstrups fænomenologiske optik er det dybest set ikke afgørende, hvad Grundtvig mente med det historisk-poetiske, idet pointen med artiklen er at redegøre for den historisk-poetiske højskole på livsfilosofiske eller rent humane vilkår uden at være afhængig af Grundtvig. Her står Løgstrup i gæld til Thaning, og i indledningen til bogen *Livtag med Løgstrup og Grundtvig* gengives en anekdotisk beretning om Løgstrups syn på den virkningshistoriske problematik: "Når Løgstrup en sjælden gang påberåbte sig Grundtvig, og man da skød ham i skoene, at det slet ikke var Grundtvig, han refererede, men snarere Kaj Thanings angivelige misrepræsentation af mesteren, da svarede han gerne, at hvis Thaning havde misforstået Grundtvig, så var det værst for Grundtvig."⁷⁸ Med andre ord: Løgstrup giver Thaning ret i sin udlægning af forholdet mellem menneskelivet og kristendommen, uagtet om han har ret i sin Grundtvig-udlægning. I forhold til højskolen og det virkningshistoriske spørgsmål betyder det, at det i dette perspektiv ikke er afgørende, om Løgstrup har forstået eller udlægger Grundtvig korrekt, men hvordan han på kreativ vis videreudvikler og fortolker Grundtvigs begreb om en historisk-poetisk højskole.⁷⁹

Løgstrup, Thaning og Kochs fortolkninger er alle eksempler på forsøg på at frigøre højskolen fra og/eller forpligte den på de dele af det grundtvigske, de finder ønskelige eller skadelige, hvormed de selv har bidraget til den virkningshistoriske kædereaktion på en måde, der skulle få stor betydning for de kommende generationer af højskolefolk og den historiske udvikling af skoleformen, som vi nu vender tilbage til.

1968-2000: INDIVIDUALISERINGEN OG DEN RENE, ÆSTETISKE HØJSKOLE

Hvor det første store brud i højskolernes historie kom i 1864, sker den næste radikale transformation ifølge Ove Korsgaard fra 1968 og frem med ungdomsoprøret og individualiseringens gennemsyring af samfundsstrukturerne, skole- og uddannelsessystemet og dermed også højskolen.⁸⁰ Samtidig med landbrugets afmatning og nye behov i et postindustrielt samfund bliver den erhvervsfaglige og studieforberedende undervisning på højskolerne stort set opløst, idet staten op-

76 Ole Jensen har beskrevet, hvordan Løgstrup først i 1970 bekender grundtvigsk kulør ved at bruge ordet "livsoplysning" med en udtrykkelig henvisning til Grundtvig, der dog går via Thaning, hvis Grundtvig-forståelse Løgstrup aldrig sætter spørgsmålstegn ved (Jensen 2017: 17).

77 Møller 2017.

78 Bugge & Schelde 2017: 7.

79 Bugge 2017: 50.

80 Korsgaard 1997.

retter nye uddannelsesinstitutioner som hf-kursus, erhvervsskoler, VUC og AMU-centre, hvorved befolkningens behov for ekstra uddannelse, som højskolerne indtil nu havde været garant for, varetages offentligt og nu som formel kompetencegivende undervisning. Det betyder ifølge Korsgaard, at højskolen, fra at have kørt et dobbeltspor mellem dannelse og uddannelse de sidste 100 år, efter 1970 for en overordnet betragtning fremstår som en ren dannesskole.⁸¹ Idet højskolerne ikke længere udfylder et uddannelsesmæssigt tomrum hos eleverne, bliver højskolen så at sige til et frirum – en pause fra uddannelsesforløb og eksamen, og dermed bliver hele vægten lagt på det alment dannende eller det personligt udviklende. Den nye højskolelov fra 1970, der i udpræget grad er en rammelov, afspejler de nye samfundsmæssige strukturer og indretter sig efter efterspørgslen fra eleverne ved at nedsætte kravet til omfanget af den alment dannende undervisning til kun at skulle fylde en tredjedel af undervisningstiden. Almendannelse, et begreb lånt fra gymnasieskolen, var ellers blevet skrevet ind som hovedsigtet i højskoleloven fra 1942. Højskolerne får således med loven i 1970 frihed til i langt højere grad at sammensætte skemaet frit og efter elevernes egne ønsker og behov. Dette får stor betydning for fagudbudet på højskolerne, der nedtoner de klassiske dannelsesfag, historie og litteratur, og i højere grad indstiller sig efter elevernes interesser og hobby-betonede fag med det æstetiske, kreative, kropslige og musiske i centrum. Man går, som Korsgaard har formuleret det, fra talerstolen og det mundtlige foredrag til værkstederne og håndens og kroppens arbejde i en proces, der betegnes som en fundamental ændring af højskolen.⁸²

Dette skifte medfører en stor stigning i både elevtal og antallet af højskoler, men medfører også i 1980'erne og 1990'erne en stor diskussion – internt i højskolen og politisk – om, hvorvidt højskolen ved at indrette sig på individualiseringsvilkår har forladt sit grundtvigske udgangspunkt, og om de lever op til hovedsigtet om almen dannelse, for hvilket skolerne får statsstøtten.⁸³ Det medfører, at man i 1993 ændrer højskolerne hovedsigtet fra almen dannelse til det mere grundtvigske klingende folkelig oplysning, dog uden at ændre ved kravet til det faglige indhold. Men da elevtallet falder sidst i 90'erne, og mange højskoler må lukke – i hvad, der betegnes som en krise, samtidig med at højskolerne har fået et omdømme som et opholdssted for unge uden uddannelse, arbejdsløse og kriminelle, der får opholdet betalt af det offentlige – ender det i 2000 med en lov, der udstikker nye betingelser for statsstøtten i et ønske om at tydeliggøre, hvad høj-

81 Korsgaard 1997; 2007.

82 Korsgaard 1997: 406-407.

83 Denne debat kommer særligt til udtryk i antologierne *Højskolen til debat 1984* (Slumstrup 1984) og *Midt i højskolen* fra 1991 (Boyhus 1991).

skolen og dens opgave og rolle er. Den daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen fra Det radikale Venstre skriver på vegne af regeringen i 1997 en redegørelse som optakt til debat, hvor der lægges vægt på skolens frihed inden for statens rammer, og der advares imod at bringe det formelle uddannelsessystem for langt ind i højskolen, da det risikerer at fjerne fokus fra hovedopgaven, der beskrives som "Oplysning om de folkelige fællesskaber, tolkning af tilværelsen og meningen med livet."⁸⁴ Konsekvensen bliver med loven i 2000, at vægtingen af det alment dannende bliver hævet til at skulle udgøre halvdelen af undervisningstiden, der indføres selvevaluering af den enkeltes skoles værdigrundlag i forhold til det lovmæssige hovedsigte, og der åbnes kun for formel uddannelse i et begrænset omfang, idet der – forsigtigt – advares mod en instrumentalisering og specialisering af undervisningen: "Spørgsmålet er, om man ikke derved vil komme betænkeligt nær en nærmere styring af indholdet i højskolen, når der kan sigtes mod en bestemt aftagers særlige interesser?"⁸⁵ Med Løgstrups vokabular kan man sige, at der med loven lægges op til, at højskolen på eget initiativ kan forsætte med at bidrage til de historiske opgaver, men med afsæt i skoleformens frihed og livsoplysningens ahistoriske, universelle opgave, der ifølge Vig Jensen kommer under pres, hvis staten tvinger højskolen til at løse bestemte opgaver: "har disse sideopgaver taget overhånd, har historien vist, at skolerne måtte holde fast i deres hovedopgave: den almene og folkelige oplysning, hvis de skulle overleve som folkehøjskoler."⁸⁶

OPSUMMERING: MELLEM TRADITION OG FORNYELSE – DANNELSE OG UDDANNELSE

Skal man sammenfatte redegørelsen for den historiske udvikling 1844-2000, ses det, at højskolen har påtaget sig forskellige samfundsmæssige dannelses- og uddannelsesmæssige opgaver gennem tiden, og at dette hovedsageligt er sket ud fra dets primære position som fri skole, der selv tilrettelægger indhold og værdigrundlag ud fra egen overbevisning. Samtidig ses det dog i den skiftende lovgivning, at staten og højskolerne med tiden har bevæget sig tættere på hinanden; der stilles flere krav i forhold til, at skolen modtager statsstøtten, men det er dog stadig et synspunkt med loven af 2000, at højskolen bedst varetager sin opgave som højskole ved selv at definere denne opgave inden for rammerne af hovedsigtet. Det har primært fundet sted som dannelses- eller oplysningsskole, men det betyder dog ikke, at der ikke har fundet undervisning af mere uddannende, nyttig eller

84 Undervisningsministeriet 1997: 11.

85 Undervisningsministeriet 1997: 11.

86 Undervisningsministeriet 1997: 9.

faglig karakter sted. Særligt Ove Korsgaard⁸⁷ og Hans Henrik Hjermitsev⁸⁸ har grundigt og overbevisende gjort rede for, hvordan der gennem mere end 100 år ved siden af dannelsen fastholdes en kundskabsmæssig, nyttig og uddannende funktion i højskolerne i form af landbrugs- og håndværkerafdelinger og undervisning i fag som dansk og regning. Op gennem 1900-tallet, på tværs af alle skel mellem de forskellige højskoler og deres udspring i grundtvigianismen, Indre Mission og arbejderbevægelsen, fungerede skolerne overordnet set som både dannelses- og uddannelsesskoler. Dog med den indbyggede selvforståelse, at dannelsesdimensionen havde højest prioritet af de to.⁸⁹

Fremstillingen af højskolens historiske og idéhistoriske udvikling op til årtusindeskiftet viser en skoleform, der balancerer mellem tradition og fornyelse, kontinuitet og transformation, hvor traditionen primært er Grundtvigs højskole- og oplysningstanker, sekundært senere højskolefolk og oplysningstænkere som Kold, Schrøder, Koch, Bukdahl, Thaning, Løgstrup m.fl., der gennem tiden har bygget videre på, korrigeret og justeret Grundtvigs udgangspunkt, der dermed bliver til det vanskeligt håndterbare og flertydige 'grundtvigske'. Fornyelsen er sket, når traditionen presses af samfundsmæssige, kulturelle og politiske forandringer, der har tvunget højskolen til at tematisere sig selv i forhold til, hvad man kunne kalde den samfundsmæssige virkelighed. Der er historisk set sket omfattende og store forandringer af højskolen fra 1840'erne til slutningen af 1900-tallet, når man betragter indhold og form, men det viser sig samtidig, at i denne balance mellem tradition og transformation har højskolen som bevægelse kunnet overleve og opretholde et ideal om dannelse og oplysning som bærende opgave på trods af en stor differentiering internt mellem skolerne og på trods af de store ændringer i samfunds- og livsformer.

Men på trods af Vig Jensens tillids erklæring og den nye højskolelov, der fastholder oplysningen som skolens hovedsag, fortsætter elevtallet med at falde efter 2000, og i 2004 nedsætter den borgerlige regering derfor endnu et højskoleudvalg med henblik på en ny højskolelov og en revurdering af højskolens rolle og opgave; en revurdering, der skal bringe højskolen på fode – og på højde med det, der kaldes videnssamfundet.

87 Korsgaard 1997; 2007.

88 Hjermitsev 2018.

89 Hjermitsev 2018.

RAPPORT FRA HØJSKOLEUDVALGET – PÅ VIDENSSAMFUNDETS PRÆMISSER?

Når vi i det følgende skal dykke ned i en politisk betinget rapport fra begyndelsen af det 21. århundrede, skyldes det, som nævnt indledningsvist, at rapporten og den følgende højskolelov skulle få stor indflydelse på de diskursive og politiske rammebetingelser for højskolerne i de følgende år. Og så er rapporten særligt interessant i denne artikels optik, fordi den legitimerer sine anbefalinger og konklusioner på baggrund af en udlægning af højskolens historiske udvikling og den grundtvigske virkningshistorie, som er værd at se nærmere på.

Formålet med at nedsætte et udvalg i begyndelsen af det nye årtusinde var klart. Højskolens krise var blevet kritisk set med statens øjne. Både kvantitativt i forhold til de manglende elever og lukkede skoler, men også kvalitativt i forhold til den uddannelsespolitiske strategi, der tog fart i slutningen af 1990'erne og havde til formål at sikre Danmarks konkurrenceevne i den globale vidensøkonomi. Denne strategi kommer markant til udtryk i den undervisningsministerielle rapport *National Kompetenceudvikling – erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling* fra 1996, hvor det i forordet lyder:

“Uddannelse er en helt afgørende forudsætning for erhvervslivets konkurrenceevne [...] En fælles indsats både i uddannelsessystemet og i virksomhederne er nødvendig. Kun derved kan vi sikre en national kompetenceudvikling, hvor uddannelsessystemets og virksomhedernes indsats for at udvikle de menneskelige ressourcer spiller bedre sammen.”⁹⁰

Det bemærkelsesværdige her er italesættelsen af mennesket som en ressource, der skal udvikles af uddannelsessystemet i form af kompetencer, der kan omsættes til konkurrenceevne i et globalt økonomisk kapløb, som ingen har råd til at tabe. Det er med Ove Kaj Pedersens danske betegnelse ‘konkurrencestaten,’ der her gør sit indtog.⁹¹ I de mange finans- og uddannelsespolitiske publikationer fra denne periode vedrørende nationale strategier på globalt plan er der to helt centrale begreber, som går igen og vinder indpas, nemlig ‘kompetenceudvikling’ og ‘livslang læring.’ De forekommer i skiftende formuleringer og varianter, men kan ifølge Jens Erik Kristensen sammenfattes i parolen ‘livslang kompetenceudvikling gennem læring.’⁹² Livslang læring er oprindeligt et pædagogisk begreb, der blev

90 Undervisningsministeriet 1996: 4.

91 Pedersen 2011.

92 Kristensen 2001.

lanceret af UNESCO i 1960'erne, hvor det primært havde et humanistisk, identitetsorienteret sigte med hensyn til elevorganiserende læringsprocesser, men i forlængelse af den øgede globalisering blev det fra 1990'erne også anvendt som et uddannelsespolitisk værktøj i dets kobling med kompetencebegrebet.⁹³

Det var, sammen med højskolernes krise, denne uddannelsespolitiske diskurs, der udgjorde baggrunden for den opgave, regeringen stillede højskoleudvalget, der skulle afsøge muligheder og tiltag for at få flere personer og nye grupper på højskole, men tillige bidrage til at styrke disse personers kompetencer og få de unge – og andre uden uddannelse – hurtigere gennem uddannelsessystemet og ud på arbejdsmarkedet. Konkret fik udvalget til opgave at vurdere: højskolens mulighed for at påtage sig nye eller genfortolke gamle opgaver i forhold til udvikling af almen dannelse; behovet for studie- og erhvervsvejledning og dokumentation af realkompetencer; forslag til kursisternes formelle og uformelle uddannelse, evt. ved inddragelse af kompetencegivende forløb; tilbud til voksne deltagere; integration af flygtninge og indvandrere i det danske samfund.⁹⁴

Udvalgets overordnede drøftelser omhandlede højskolens rolle i forhold til samfundet fremover, idet man betragtede årsagen til krisen i højskolen som værende andet end af konjunkturmæssig art. Og da rapporten udkom i begyndelsen af 2005, lød konklusionens vigtigste punkter: nedsættelse af elevbetalingen; ændring af hovedsigtet til livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse; nye muligheder for at afholde lukkede kurser; øgede mulighed for samarbejde med det formelle, kompetencegivende uddannelsessystem gennem dokumentation af realkompetencer, lovpligtig erhvervs- og studievejledning, forberedende undervisning til optagelse på videre studier og mulighed for at følge undervisning efter anden lovgivning i et vist timetal ved siden af den alment dannende undervisning. Når rapporten for en overordnet betragtning anbefaler et stærkere samarbejde med det formelle uddannelsessystem og går så langt som at åbne døren for kompetencegivende undervisning, hænger det sammen med den overordnede uddannelsespolitiske strategi, men også – hvilket bringer os tilbage på sporet af artiklens primære emne – med den fortløbende diskussion om den grundtvigske tradition og virkningshistorie og om højskolens idé og opgave.

KONTINUITET, FORFALD ELLER TRANSFORMATION?

Højskoleudvalget beretter i rapportens omfattende tredje kapitel om højskolens udfordringer i nutid og fremtid, og den gør opmærksom på, at der er tre forskellige måder at fortælle højskolens historie på: kontinuitetshistorien, forfaldshisto-

93 Nielsen 2007.

94 Højskoleudvalget 2005: 18-19.

rien eller transformationshistorien.⁹⁵ I rapporten vælger man transformationshistorien, der “[...] sikkert [er] den mest givtige indfaldsvinkel til forståelse af såvel folkehøjskolens historie som dens aktuelle situation.”⁹⁶ Transformationshistorien beskriver historien i brud og linjer, hvor højskolen ændrer sig med tiden, men uden at blive noget helt andet, og med den tilgang fortælles den historie, hvor højskolen i 1970, efter i 100 år at have bevæget sig i et dobbeltspor mellem dannelse og uddannelse med dannelsen som primær, bliver en ren dannelsesskole. Der sker i den transformationshistoriske fortælling et afgørende brud, og højskolen går ifølge rapporten fra at være poetisk til at være en æstetisk højskole.⁹⁷

På baggrund af denne historiske analyse og deraf følgende vurdering ser udvalget indførelsen af en kompetencegivende undervisning som en mulig genskabelse af forbindelsen mellem dannelse og uddannelse.⁹⁸ Implicit: bruddet i 1970, hvor højskolen blev æstetisk skyldtes dels samfundsmæssige ændringer, dels det forhold at højskolerne ikke sagde ja til at indføre hf-fag, som de havde mulighed for. I rapporten fortælles det anekdotisk, hvordan den ansvarlige formand for højskoleforeningen senere fortrød denne beslutning, og der bringes et citat over to sider fra statens tilsynsførende, der leverer et skosende angreb på den æstetiske højskole, hvor det levende ord er afgået ved døden.⁹⁹ Der berettes desuden om efterskolerne, der i 1970, modsat højskolerne, valgte at blive formelt uddannende (hvilket angiveligt reddede skoleformen, som det anføres i rapporten), som et eksempel på, at man med øje for både kvantitet og kvalitet kan koble dannelse og uddannelse i vores tid.¹⁰⁰

DANNELSE OG UDDANNELSE PÅ VIDENSSAMFUNDETS PRÆMISSER

Det er denne udlægning af højskolens historiske udvikling set i lyset af dens idégrundlag, der i rapporten bruges til at synliggøre og legitimere behovet for en genetablering af det afkoblede forhold mellem dannelse og uddannelse. Spørgsmålet er dog, om der er tale om transformation eller forfald? Udvalget præsenterer deres fortælling som en transformationshistorie, men med perspektivering til efterskolen, formandens fortrydelse og den kritiske tilsynsførende etableres der et tydeligt narrativ, der synes at tage form af en forfaldshistorie, der skal overbevise om det uheldige i højskolens udvikling i retning af det æstetiske og nytteløse og det ønskelige i politisk at reetablere på videnssamfundets præmisser. Historien bliver så at sige til policy.

95 Højskoleudvalget 2005: 24.

96 Højskoleudvalget 2005: 24.

97 Højskoleudvalget 2005: 38.

98 Højskoleudvalget 2005: 44.

99 Højskoleudvalget 2005: 32-34.

100 Højskoleudvalget 2005: 31.

Højskoleudvalgets historiker Ove Korsgaard udtalte sig i forbindelse med offentliggørelsen af rapporten om den historiske betydning af uddannelses- og nytte-dimensionen i højskolen: "Man skal bare grave med en teske i højskolehistorien, så vrimler det frem med uddannelsesstilbud, eller det vi i dag kalder kompetence-givende kurser. Faktisk eksisterede der ikke rene dannelsesskoler før efter 1970."¹⁰¹ Korsgaard insisterer ikke på, at der absolut skal være en uddannelsesdi-mension i højskolen, men anklager de såkaldte "mytologer" for at se bort fra, at uddannelsesdimensionen har været enormt vigtig i højskolehistorien: "Det er strålende, hvis højskolerne kan klare sig som rene dannelsesskoler. Men havde man haft den holdning fra starten, at højskolerne skulle være rene dannelsessko-ler og ville blive besmudset, hvis den tænkte i uddannelse for at få tilstrækkeligt med elever, ville der slet ikke have været højskoler i dag. Det har været en forud-sætning, at der også har været noget 'nyttigt'."¹⁰²

Korsgaard og udvalget begrundet således en kompetencegivende undervis-nings indtog i højskolen med argumentet, at det historisk set har været afgørende for højskolens eksistens, at den ved siden af sin primære dannelsesfunktion har gjort sig nyttig og på den måde har tiltrukket elever ved at tilbyde tilegnelse af kundskaber, færdigheder eller kompetencer. De historiske betingelser for denne nyttiggørelse har dog, ifølge udvalget selv, ændret sig radikalt med det globale videnssamfunds mellemkomst, men med højskolens aktuelle krise er der gro-bund og behov for en ny nyttiggørelse i forhold til samfundets behov ved, at høj-skolen bidrager til kompetenceudvikling og livslang læring og dermed til den en-keltes og Danmarks position i videnssamfundet:

"Der er ingen tvivl om, at den samfundsmæssige udvikling med sti-gende specialisering og faglige [sic] professionalisering er en væ-sentlig grund til, at folkehøjskolens uddannelsesfunktion blev stærkt formindsket. Tiden kan derfor ikke skrues tilbage til den-gang, da et kort højskoleophold for landbouddommen kunne bi-drage til at give vigtige erhvervsfaglige kvalifikationer. I dag lever vi i et videnssamfund, hvor vidensproduktion og vidensdistribution betegnes som samfundets strategiske ressource. Skal forbindelsen mellem dannelse og uddannelse reetableres på folkehøjskolen, skal det ske på videnssamfundets præmisser."¹⁰³

101 Thorup 2004.

102 Thorup 2004.

103 Højskoleudvalget 2005: 44-45.

Videnssamfundet beskrives her som et uomgængeligt vilkår for højskolen, og derfor skal der åbnes for kompetencegivende undervisning og et tættere samarbejde med det formelle uddannelsessystem. På den måde kan højskolerne, uden at skamme sig, både sikre overlevelsen ved at få flere kunder i butikken og samtidig genskabe koblingen mellem dannelse og uddannelse til gavn for den enkelte og samfundet. Og rapporten slår afslutningsvis fast, at denne reetablering på nye vilkår ikke underminerer dannelsesopgaven som skoleformens særkende: "Den [folkehøjskolen] har en lang historisk tradition for at give dem, der har behov, et uddannelsesmæssigt løft, samtidig med at den fastholder dannelse som skoleformens hovedsag."¹⁰⁴ At udvalget ser dannelsesdimensionen – med afsæt i den grundtvigske tradition – som det bærende, kommer tydeligt til udtryk i udvalgets forslag til det nye hovedsigte: livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse. Man kan – med henvisning til de første to dele af hovedsigtet – ikke klandre udvalget for at ville forlade det grundtvigske, men det var ikke alle i og omkring højskolen, det var enige i, at det var muligt både at ville danne og uddanne og bedrive historisk-poetisk højskole, hvis det skulle ske på videnssamfundets præmisser.

REND MIG I KOMPETENCERNE!

Der foregik i slutningen af 1990'erne og i tiden omkring den nye højskolelov midt i 2000'erne en ophedet debat omkring højskolens idé, opgaver og rolle i forhold til det formelle uddannelsessystem. Særligt Jørgen Carlsen, forstander på Testrup Højskole, var en markant modstander af højskolernes tilnærmelser til det formelle uddannelsessystem inden for rammerne af et videnssamfund, der fordrer livs-lang kompetenceudvikling. I en kronik i 2003 lancerede han et frontalangreb på kompetencebegrebet, som han anklagede for at pynte sig med lånte fjer ved at snylte på og udgive sig for at være kompatibelt med dannelsesbegrebet, mens det i virkeligheden, ifølge Carlsen, i kraft af sin instrumentaliserende grundform, underminerer enhver mulighed for en menneskelig dannelse forstået som et formål i sig selv.¹⁰⁵ Og i antologien *Løgstrups mange ansigter* fra 2005 griber Carlsen tilbage til Løgstrups tekst 'Højskolens nye fronter' og angriber herfra det, han opfatter som en ødelæggende instrumentaliserings af højskolen:

“En stor del af den højskolebevægelse, som ifølge Løgstrup skulle være en slags kulturel frontkæmper [...] er blevet til noget andet: en dresseret skødehund, der ligefrem beder om at få statsligt halsbånd

104 Højskoleudvalget 2005: 44-45.

105 Carlsen 2003.

på, hundetegn, snor og selvfølgelig skålen fyldt med hundekiks. Den ligger pænt i hundekurven og drømmer søde drømme og kunne ikke finde på at gå uden at spørge om lov først [...] Højskolebevægelsen har her i 100-året for Løgstrups fødsel svært ved at finde sine ben. Den forekommer mere vaklende og vankelmodig end nogensinde tidligere: forsmået, forskræmt og bestandig optaget af at legitimere sig i forhold til en økonomisk vækstfilosofi baseret på kompetenceudvikling og konkurrencefremmende foranstaltninger. Gang på gang appelleres der til politikernes bevågenhed ved at anføre, hvor 'nyttige' højskolerne er for samfundsøkonomien. De gør eleverne mere studieeffektive, udvikler deres netværkskompetencer, udgør produktive innovationsmiljøer, styrker iværksætterånden [...] Det er først og fremmest disse "fortjenester", højskolebevægelsen har valgt at sælge sig selv på."¹⁰⁶

Hvad Carlsen i stedet anfører som højskolens opgave er at besinde sig på sin grundtvigske arv, den historisk-poetiske højskole, som Løgstrup i sin artikel fra 1961 udlægger på moderne vilkår, og hvis opgave det er at søge et universelt syn på menneskelivet, hvilket Carlsen ser som værende uforeneligt med kravet om livslang kompetenceudvikling gennem læring. Her ser vi altså, hvordan Løgstrups udlægning af Grundtvig, der i høj grad er inspireret af Kaj Thanings fortolkning af Grundtvig, genfortolkes af Carlsen i et angreb på den udlægning af forholdet mellem dannelse og uddannelse på videnssamfundets præmisser, som kommer til udtryk i højskoleudvalgets rapport, og som Ove Korsgaard legitimerer via højskolehistorien og Grundtvigs højskoleskrifter, hvor der ikke sættes skel mellem dannelse og nytte.¹⁰⁷ Når Ove Korsgaard – og ikke blot udvalget – her nævnes direkte, skyldes det ikke blot, at han udtalte sig offentligt, men også det forhold, at det i høj grad er hans udlægning af højskolehistorien, der ligger til grund for rapportens analyse og konklusioner. Transformationshistorien, der fremlægges i rapporten, har store ligheder med udlægningen i Korsgaards *Kampen om lyset* fra 1997, og dele af rapporten indgår nærmest ordret i andre, senere tekster af Korsgaard.¹⁰⁸ Korsgaard og udvalgsrapporten har, som tidligere nævnt, utvivlsomt ret, når det

106 Carlsen 2005: 402-403.

107 Korsgaard 2007.

108 Sammenligningen med efterskolernes indlemmelse i det formelle uddannelsessystem og anekdoten om K.E. Larsen, der senere fortrød, at man ikke takkede ja til hf-fag på højskolerne, optræder også i Korsgaards artikel 'Hvordan erindres folkehøjskolens historie?' (Korsgaard 2007: 243-244). I en artikel beretter Korsgaard om, at han har skrevet flere dele af rapporten (Korsgaard 2016: 33).

påpeges, at uddannelsesdimensionen eller det nyttige historisk set har været en stor og afgørende del af højskolen, men den samtidige kritik og skepsis gik på, om dette historiske forhold kunne og skulle legitimere en fremtidig reetablering af dannelse og uddannelse på videnssamfundets præmisser.

DET TANKELØSE VIDENSSAMFUND

Idéhistorikeren Hans-Jørgen Schanz er i samme antologi fra 2005 på linje med Carlsens kritik, og også han lader den tage afsæt i Løgstrups artikel og nærmere bestemt hans skelnen mellem højskolens universelle, altid tilstedeværende opgave, nemlig den historisk-poetiske oplysning, og så de historisk betingede opgaver eller fronter, som forandrer sig med tiden. Schanz ser parallelt med Carlsen en aktuel front i form af en uddannelsestænkning, der ikke levner plads til en oplysning og dannelse, der handler om at undersøge menneskelivets grundvilkår. Og det er netop accepten af videnssamfundet som vilkår og præmis, der er problemet: "Så vidt jeg kan se, er højskolens umiddelbare opgave i dag at bekæmpe eller danne front mod, hvad der paradoksalt kan beskrives som et videnssamfund, der er tankeløst."¹⁰⁹ Det tankeløse består i, at der opereres med et alt for entydigt og unuanceret vidensbegreb, der ikke gør sig tanker om de mange forskellige former for viden, der findes, og som ikke meningsfuldt kan samles under et. Konsekvensen af et sådan videnssamfund bliver ifølge Schanz, at alt handler om "[...] permanent at opkvalificere hver enkelts kompetencer i forhold til natur- og socialbeherskelsen."¹¹⁰ For Schanz er dette ikke efterstræbelsesværdigt, da skole og uddannelse handler om mere end beherskelse og at kvalificere sig til dette eller hint, hvorfor højskolen skal turde stå fast og undlade at bidrage til det tankeløse videnssamfund. Dette gør højskolen ifølge Schanz ved at være højskole og mere præcist ved at insistere på en historisk-poetisk højskole, der skaber tid og rum for, at mennesker kan betragte og opleve livet som en gåde og gave, vi ikke skal beherske, men blive klogere på sammen. På den måde opstår der et sammenfald mellem højskolens ahistoriske og historiske opgave, eller som Schanz formulerer det med artiklens sidste ord: "Jeg tror, det er vigtigere end nogen sinde før, at Højskolen holder fast i sin med Løgstrups formulering middelbare opgave, og gør den til sin umiddelbare opgave."¹¹¹

Mens Korsgaard og udvalget mener, at videnssamfundet må udgøre præmissen for højskolens dannelses- og uddannelsesopgave, hvis højskolen skal gøre sig gældende og have en fremtid som dannelsesskole, argumenterer Schanz og Carlsen for,

109 Schanz 2005: 63.

110 Schanz 2005: 64.

111 Schanz 2005: 64.

at videnssamfundet med dets kompetencetænkning radikalt har ændret præmissen for forholdet mellem dannelse og uddannelse på en måde, hvor dannelsen instrumentaliseres og dermed bliver noget andet. Det får ifølge Schanz og Carlsen den konsekvens, at højskolen, hvis dens historiske opgaver skal løses inden for rammerne af videnssamfundet, taber sit historisk-poetiske udgangspunkt og dermed ophører med at være højskole i en grundtvigsk, og løgstrupsk, forstand. Højskolens aktuelle, historisk betingede opgave bliver i denne optik at danne front mod videnssamfundet, så længe uddannelsesdiskursen forskyder sig ud af og underminerer dannelsesbegrebet. Den historisk-poetiske livsoplysning skal med andre ord både være mål og middel, den umiddelbare og middelbare opgave, og ifølge Schanz og Carlsen gør højskolen derfor bedst i for indeværende at positionere sig som ren dannelsesskole på kant med og med front mod det formelle uddannelsessystem.

OPGØR OG GOLFKRIG

På den modsatte fløj i højskolelandskabet stod særligt Oure Idrætshøjskole, der blev etableret i 1985 som et moderne alternativ til og et opgør med den klassiske, og i Oures optik utidssvarende, grundtvigske højskole. I Oure var man ikke bange for at samarbejde med uddannelsessystemet, specialisere sig fagligt og tage livslang læring og kompetenceudvikling på sig i en accept af det globale videnssamfunds nye betingelser:

“Det traditionelt moderne industrisamfund er blevet afløst af et højmoderne, højteknologisk og globalt videnssamfund. Vi kender ikke fremtiden, den er præget af højkompleksitet og uforudsigelighed. Dette betyder, at det moderne menneske må være parat til at indgå i en stadig udviklings- og læringsproces. Vi skal være i stand til at reflektere og forandre os i takt med udviklingens foranderlighed.”¹¹²

Oures bud på et nyt globalt dannelsesideal, der brød og gjorde op med den grundtvig-koldske tradition havde stor kommerciel succes og skabte stor debat og harme både i og uden for højskoleverdenen og kulminerede i den såkaldte ‘golfkrig’ i midten af 1990’erne, hvor Ole Hjorth fra Oure og Jørgen Carlsen fra Testrup var hovedpersonerne på hver sin fløj i krigen, der handlede om, hvor vidt det var lovligt og ideologisk legitimt at udbyde golfkurser på en statsstøttet højskole, som Oure gjorde det. Og dermed handlede det også og måske først og fremmest om, hvorvidt en højskole kunne være rigtig højskole uden i en eller anden grad at være grundtvigsk.

112 Idrætsskolerne i Oure 2001: 4.

Det væsentlige her er ikke, hvem der havde ret i denne debat om højskolens rolle i relation til det formelle uddannelsessystem inden for rammerne af et videnssamfund, men at demonstrere hvordan forskellige udlægninger af den grundtvigske virkningshistorie og højskolernes historie fører vidt forskellige steder hen i pejlingen af højskolens aktuelle opgave og identitet. Det hører med til historien, at det ikke kan undgås at blive et fortegnet billede, når det kun er de yderligtgående positioner, der tegnes op i en virkelighed med mange forskellige højskoler, hvor hovedparten har befundet sig i et kontinuum mellem yderpunkterne i spændingen mellem dannelse og uddannelse og den rene og den urene højskole.

DET HISTORISK-POETISKE – INDHOLD ELLER FORM?

Et andet omdiskuteret og vigtigt aspekt af Højskoleudvalgets rapport og Ove Korsgaards historiske fremstilling er identifikationen af et afgørende idéhistorisk brud fra omkring 1970, hvor højskolen går fra at være historisk-poetisk til at være æstetisk. Den transformationshistoriske udlægning i rapporten, og andre lignende historiske analyser, der beretter om skiftet til en æstetisk højskole,¹¹³ bygger på en metodisk tilgang, hvor højskolens diskursive karakter primært defineres ud fra en vurdering af højskolernes faglige indhold. Med afsæt i primært empiriske undersøgelser af fagudbuddet konstateres det, som vi har set, at historie og litteratur, som siden højskolernes begyndelse er blevet betragtet som de primære dannelsesfag, i al overvejende grad er blevet afløst af særligt kropslige, æstetiske, kreative og aktivistiske fag, der har den enkeltes personlige udvikling og interesse som omdrejningspunkt.¹¹⁴ Ungdomsoprøret ændrede højskolen radikalt, og ifølge Hans Henrik Hjerimitslev i en artikel fra 2012 ikke til det bedre:

“Legitimeret af en højskolelov fra 1970 med vide rammer blev højskolernes traditionelle livsnerve, den historisk-poetiske dannelse, i 1970’erne afløst af politiske, kreative og terapeutiske aktiviteter. Mens eleverne tidligere hovedsageligt havde fællesfag med de historiske og litterære foredrag som det centrale, blev det nu almindeligt med linjefag og valgfag. Det betød, at foredragssalene blev omdannet til teatersale, musiklokaler og værksteder; keramik ud-konkurrerede kultur, healing afløste historie og indadvendt selvudvikling erstattede verdensåbnende livsoplysning.”¹¹⁵

113 Højskoleudvalget 2005; Korsgaard 1997; Hjerimitslev 2018.

114 Hjerimitslev 2018; Korsgaard 1997.

115 Hjerimitslev 2012: 137.



Ungdomsoprøret i 1968 skabte store omvæltninger i samfundet, men også på højskolerne, hvor den kultur og autoritet, som Ludvig Schrøder inkarnerede på talerstolen i Askov, blev løbet over ende af kravet om medbestemmelse og nye og mere eksperimenterende og frisættende livs-, samværs- og undervisningsformer. Foredraget og undervisningen i historie og litteratur, der siden højskolens begyndelse havde udgjort kernen i den historisk-poetiske livsoplysning, har med tiden og individualiseringen måttet vige for kropslige, kreative, aktivistiske og skabende fag, der under nye former giver eleverne mulighed for at udtrykke, udvikle, realisere, danne og finde sig – i et fællesskab (foto af Klaus Holsting).

Hjermitslev gør her rede for, hvad han ser som en dobbelt forfaldshistorie, hvor højskolen i 1970'erne og frem både forlader sin nyttiggørende uddannelsesdimension og sin historisk-poetiske dannelsesdimension og i stedet ender i underholdning, terapi og selvrealisering. Hjermitslev beskriver, hvordan højskolerne op gennem 1990'erne og 2000'erne delvist får rettet op på skaderne ved, at eksistensfagene vender tilbage, dog sjældent som obligatoriske fag eller hovedfag, og ved at flere højskoler genindfører en uddannelsesdimension i form af ikke-kompetencegivende forberedelseskurser til bl.a. professionsuddannelser og universitetet og til adgangsprøver på f.eks. journalisthøjskolen. Problemet for Hjermitslev at se er dog, "(...) at det supplement til den faglige undervisning, som højskolerne på enestående vis tilbyder, ofte ikke er dannende og livsoplysende i disse begre-

bers oprindelige og egentlige forstand.”¹¹⁶ Det er altså ikke den fagligt kvalificerende uddannelsesdimension, der er problemet, men dannelsesdimensionen, der fylder for lidt eller iklædes lånte fjer.

Det skal her nævnes, at Hjerimitslev i en genudgivelse af artiklen i 2018 har forsynet den med en note, hvor han gør opmærksom på, at mens hans vurdering af den historisk-poetiske højskole er historisk funderet, kan man i bogen *Højskolepædagogik – en fortælling om livsoplysning i praksis* fra 2015 finde en alternativ tilgang i form af en didaktisk og empirisk funderet analyse af højskolernes nuværende praksis og deres forståelse af grundtvigske nøglebegreber som livsoplysning og historisk-poetisk dannelse.¹¹⁷ Hvad Hjerimitslev her gør opmærksom på er, at en vurdering af, hvorvidt højskolen er historisk-poetisk og formår at skabe rum for dannelse og livsoplysning, i høj grad afhænger af det blik, man betragter højskolen og dens virkningshistorie med, og hvad det er for en forståelse af det historisk-poetiske og dannelse og uddannelse, der ligger bag.

EN HERMENEUTISK VIRKNINGSHISTORIE – GADAMER OG GRUNDTVIG

Kim Arne Pedersen har adresseret netop dette problem, hvor forskellige udlægninger af traditionen og virkningshistorien, eksemplificeret ved Ove Korsgaard og Jørgen Carlsen, står stejlt over for hinanden i synet på forholdet mellem dannelse og uddannelse i højskolen.¹¹⁸ Pedersen advokerer for en tilgang til spørgsmålet om Grundtvigs indflydelse, der tager afsæt i den tyske hermeneutiske filosof Hans-Georg Gadamer's virkningshistoriske begreb. Den hermeneutiske udlægning af virkningshistorien adskiller sig ifølge Pedersen fra den Foucault-inspirede diskursanalyse, som han mener Korsgaard benytter sig af,¹¹⁹ idet diskursanalysen

“[...] har en tilbøjelighed til at kontrastere diskurserne og fokusere på deres indbyrdes modsætningsforhold. Det ligger lige for at modstille en nutidig og fortidig diskurs. Hermed er der skabt basis for en tilknytning til en almindelig strategi, at skildre fortiden som kritik af nutiden – en strategi, der er i familie med den almindelige grundtvigske tilbøjelighed til at kritisere grundtvigianismen ved hjælp af Grundtvig selv, den strategi, som Thaning rendyrkede i

116 Hjerimitslev 2012: 138.

117 Hjerimitslev 2018.

118 Pedersen 2006.

119 Pedersen finder det sandsynligt, at Ove Korsgaards metodiske tilgang bygger på diskursanalysen, selvom der ikke gøres rede for dette hos Korsgaard (Pedersen 2006: 232).

1960'erne. Den Gadamer-inspirerede indsigt i, at fortiden fortolker nutiden, er i slægt med Grundtvigs pointering af, at den historisk-poetiske livsoplysning implicerer en gentagen fornyelse, at al beskæftigelse med historien sigter mod at lade fortiden genopstå i fornyet skikkelse for at inspirere nutiden til dåd, til den fortolkende udformning af nutiden, der kan ses som legemliggørelse af inspirationen fra fortiden. Og Gadamer har peget på virkningshistoriens positive værdi, på forudforståelsen som forudsætning for en fordybelse i fortiden.¹²⁰

Pedersen erklærer sig enig i Korsgaards pointering af, at dannelse og uddannelse historisk set har gået hånd i hånd, og mod Carlsens forsvar for den rene højskole, som bundet i nogle få, men afgørende forskelle mellem Carlsens og Grundtvigs dannelsesbegreb,¹²¹ advarer Pedersen, at højskolen i kraft af dens folkelige opgave ikke bør lukke sig for omverdenen og blive til et ufolkeligt, individualiseret livsoplysningsreservat. Men hvor Korsgaard fokuserer på diskontinuiteten i højskolens historie og derfor fremskriver en forfaldshistorie, der skal rulles tilbage ved at genindføre uddannelsesfunktionen i form af kompetencegivende undervisning, der fokuserer Pedersen med Gadamer på kontinuiteten og sammenhængen i traditionen og virkningshistoriens utallige spiralformede og overlappende fortolkningslag. Og får der øje på Grundtvigs begreb om frihed, ånd og en historisk-poetisk livsoplysning som det, der binder højskolens fortid og nutid sammen med dets fremtid. Friheden fra statens indblanding, frihed fra eksamen og instrumentaliseringen i form af kompetencebegrebets kolonisering af dannelse og livsoplysning, og her har fortalene for den rene højskole en god sag, som diskursanalysen ikke har tilstrækkeligt øje for.¹²²

Med Kim Arne Pedersens bud på, hvad vi forsøgsvist kan kalde en gadamersk-grundtvigsk virkningshistorisk forståelse, hvor diskontinuiteten forudsætter, at der er en kontinuitet i form af en levende tradition, når vi frem til det perspektiv, som Hjermitsev gjorde opmærksom på i sin note: et pædagogisk blik på højskolens idé og opgave, der ikke fokuserer alene på det historisk-empiriske eller på det idémæssige, men tillige og primært har øje for den pædagogiske praksis og

120 Pedersen 2006: 232.

121 Hvor åndsbegrebet, som en beundrende undren, hos Carlsen bliver målet i og med dannelsen på individniveau, er det hos Grundtvig et middel til at opnå en afsluttende forståelse og forklaring af menneskelivet i en kollektiv fremadskridende historisk udviklingsproces (Pedersen 2006: 226).

122 Pedersen 2006: 232-33.

derigennem har til hensigt at nuancere og kvalificere vores blik for og forståelse af den grundtvigske indflydelse på højskolerne i nyere tid.

DEN PÆDAGOGISKE VENDING

Vi har set, hvordan Løgstrup i 'Højskolens nye fronter' fra et fænomenologisk udgangspunkt udlægger Grundtvigs tanker om en historisk-poetisk oplysning som det at sætte mennesket i et engagerende og meningsfuldt forhold til sin historie, så vi kan tage ansvar for vores nutid og fremtid. Det er derfor ikke nok i sig selv blot at undervise i historie og give eleverne historisk viden. Historien skal gøres vedkommende og betydningsfuld for eleverne, hvilket ifølge Løgstrup kun kan lykkes gennem den levende fortælling og den fri modtagelse. Det er højskolens universelle udgangspunkt som historisk-poetisk skole, der gør, at den til skiftende tider, med skiftende fronter, formår at være tidssvarende og relevant i en given konkret sammenhæng.

Løgstrups fortolkning af Grundtvig bliver udsat for en genfortolkning og aktualisering i bogen *Højskolepædagogik – en fortælling om livsoplysning i praksis* fra 2015, der har Folkehøjskolernes Forening som afsender og er blevet til som et resultat af et treårigt udviklingsprojekt, der havde til formål at undersøge og sætte ord på højskolernes pædagogiske praksis.¹²³ I afslutningen af bogen gives der et bud på, hvordan en historisk-poetisk livsoplysning kan forstås på nutidens vilkår og i lyset af højskolernes aktuelle praksis:

“En historisk-poetisk livsoplysning handler ikke om, at der specifikt undervises i historie og litteratur. Det kan ske med udgangspunkt i alle fag. Det afgørende er selve tilegnelsen. For at lykkes med det er det nødvendigt, at den form, der gives undervisningens indhold, både aktiverer elevernes følelser, fantasi og forstand for at fremkalde en anden mulig virkelighed. Dermed engageres de til en levende og fri tilegnelse af indholdet, der kan føre til, at både elev og lærer – i en vekselvirkning – bliver klogere på faget, sig selv og på tilværelsen. Denne formgivning af indholdet, det man gerne vil give eleverne, kan i princippet finde sted i alle fag, hvilket vil sige, at en historisk-poetisk skole ikke alene står og falder med, *hvad* der undervises i, men tillige i høj grad med *hvordan* og *hvorfor* der undervises. Livsoplysning er dermed ikke et fag, der kan undervises i, men en sag, en tilgang og en hensigt. Det er, når indhold, form og

123 For oplysning om udviklingsprojektet og den empiriske undersøgelse se Rahbek & Møller 2015: 17-19.

formål befrugter hinanden på en måde, der skaber et frit og fælles engagement, at livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse er inden for rækkevidde. Og selv der kan det glippe og falde på gulvet, for der findes ingen endegyldig opskrift.”¹²⁴

Der er her tale om en fortolkning af den grundtvigske tradition og virkningshistorie, der med Kim Arne Pedersens formulering fokuserer på sammenhæng og kontinuitet fremfor brud og diskontinuitet. I denne optik bygger en entydig identifikation og kritik af ‘den æstetiske højskole’ på en fejlslutning, der underbetoner eller misforstår det afgørende ved en historisk-poetisk livsoplysning; at den afhænger af *måden*, hvorpå det faglige indhold perspektiveres, bringes i spil og tilgænes, og at de pædagogiske vilkår og betingelser, under hvilken den finder sted, må være præget af en levende vekselvirkning og en fri modtagelse.¹²⁵

At formen, tilgangen og hensigten er afgørende, betyder ikke, at det faglige indhold er ligegyldigt, at der ikke er erkendelses- og dannelsesmæssige forskelle mellem forskellige fagligheder, og at der ikke kan være grund til, som bl.a. Hjermitzlev har gjort det, at kritisere, hvad der foregik eller foregår på højskoler, der for eksempel bliver for fagspecialiserede og taber det almene af sigte eller bliver for fagligt uambitiøse og reducerer højskolen til et fritidshjem for voksne eller et spirituelt selvudviklingsretreat.¹²⁶ Det synes i den sammenhæng rimeligt at antage, at det for Løgstrup, og måske for Grundtvig, var utænkeligt og måske endda uønskeligt, at der på højskolen ikke længere skulle undervises i historie og litteratur, eller at det skulle reduceres til valgfag, mens idrætshallen, keramikværkstedet og musiklokalet fyldes til bristepunktet. Men her er vi tilbage ved udgangspunktet og forudsætningen for den vidtforgrene og komplekse grundtvigske virkningshistorie og kædereaktion; at Grundtvig formulerede sine højskoletanker så tilpas åbent og med så meget respekt for, at det er den konkrete, menneskelige virkelighed til en given tid, der må være udgangspunkt for pejlingen af højskolens indhold, form og formål, at eftertiden kontinuerligt har kunnet lade sig inspirere til at udlægge teksten og skoleformen, der gang på gang har formået at omforme og tilpasse sig – tilsyneladende uden at blive noget helt andet. I den forstand kan man sige, at Løgstrup og de øvrige grundtvigske arvtagere i nyere tid er blevet udsat for en art ‘pædagogisering’ og virkningshistorisk aktualisering, der kan ses i forlængelse af den, de selv har foretaget og bidraget til.

124 Rahbek & Møller 2015: 141.

125 Rahbek & Møller 2015: 135-136.

126 Rahbek & Møller 2015: 104-106.

Med det pædagogiske blik på højskolen kan man med en paradoksalt formulering sige, at højskolens kerne udgøres af dens form – dens konkrete skoleform, der hverken er statisk eller relativ, men konstant til debat og på den måde levende. Hvis højskolens kerne består af dens form, udelukker det en endegyldig diskursiv bestemmelse af højskolens karakter, der *alene* tager afsæt i en analyse af det historisk bestemte indhold, de tidsbundne fagligheder, modefænomener og strømninger.¹²⁷ En identifikation og vurdering af højskolens idémæssige karakter i en bestemt historisk periode, og dermed den grundtvigske indflydelse eller mangel på samme, må medtænke og forholde sig til højskolens pædagogik; måden hvorpå indholdet og undervisningen gribes an i praksis og i en bestemt kontekst forholder sig til et dannelsesbegreb. Denne identifikation af det aktuelle forhold mellem den pædagogiske praksis og den grundtvigske tradition og virkningshistorie skal vi afslutningsvist se nærmere på.

GRUNDTVIG I DAG – FRA IDÉ TIL PRAKSIS

Hvor diskussionen og kampen om højskolens idé og opgave, i hvert fald den, der er tilgængelig for os i dag via skriftlige kilder, frem til og med 1990'erne primært havde et idémæssigt udgangspunkt, oftest med arven fra Grundtvig som det centrale omdrejningspunkt, har der i det nye årtusinde for en overordnet betragtning været mere fokus på højskolens rolle og opgave i forhold til den omgivende verden, det formelle uddannelsessystem og på administration, økonomi, arbejdsforhold og ikke mindst på eleverne og den konkrete pædagogiske praksis, end der har været fokus på den ideologiske diskussion om forholdet til Grundtvig og det grundtvigske. Det betyder selvfølgelig ikke, at der ikke er nogen i højskolen i dag, der kender til eller vedkender sig Grundtvig, og at der ikke er blevet ført debatter om Grundtvig og idégrundlaget. Skolerne i Oure har som tidligere nævnt løbende siden 1990'erne formuleret deres kritik af det grundtvigske og grundtvig-koldske som idégrundlag for en moderne højskole. Kritikens kardinalpunkt går på, at Grundtvigs højskoletanker bunder i et fundamentalistisk bibelsyn og en etnocentrisk nationalisme,¹²⁸ som ikke længere er et tidssvarende grundlag at holde højskole på i en senmoderne virkelighed.¹²⁹ Oure har i stedet peget på et mere moderne og fornuftsbaseeret oplysningsbegreb, med Immanuel Kant og Georg

127 Det er her på sin plads at gøre opmærksom på, at Ove Korsgaard i 2019 i bogen *Strejftog i højskolernes idéhistorie* (Korsgaard 2019) har nuanceret fortællingen om den æstetiske højskole ved bl.a. at inddrage Frederik Christensens forsvar for de æstetiske fags betydning og dannelsespotentiale fra artiklen 'Kunst og håndværk i højskolen' (Christensen 1991).

128 Denne analyse bygger bl.a. på Ole Vinds doktordisputats *Grundtvigs historiefilosofi* (Vind 1999).

129 Hjorth og Mortensen 2017.

Brandes som hovedfigurer, som et adækvat udgangspunkt for en aktuell højskole. Hvor Jørgen Carlsen agerede fortrop for den grundtvigske fløj i 1990'erne og i 2000'erne, har forstander på Hadsten Højskole Jacob Kjærsgaard været en markant stemme fra højskolens egne rækker, der i nyere tid har sat ord på det grundtvigske og taget diskussionen med Oure med afsæt i en virkningshistorisk læsning og anvendelse af det grundtvigske.¹³⁰

Kritikken fra Oure, gyldig eller ej, er interessant, fordi den rummer et radikalt opgør med Grundtvig, og særligt det grundtvig-koldske, som grundlag for at holde højskole i en moderne og global virkelighed. Hvor der, som vi har set, har været ført et løbende slagsmål om forståelsen og brugen af Grundtvigs højskoletanker siden 1864, er det sjældent, at der fra højskolens egne rækker i nyere tid er blevet sat spørgsmålstegn ved det grundtvigske som højskolens egentlige grundlag.¹³¹ Disse diskussioner er dog undtagelsen, der bekræfter hovedreglen om, at højskolebevægelsen på de indre linjer siden årtusindeskiftet ikke har brugt deres primære kræfter på at forholde sig til eller skændes om det grundtvigske idégrundlag, men i højere grad har fokuseret på den konkrete, levede praksis. Det betyder dog ikke, at det grundtvigske ikke har betydning og indflydelse. Som oplistet i indledningen kan man på en række områder konstatere, at Grundtvig og det grundtvigske stadig spiller en stor og betydningsfuld rolle i højskoleverdenen; højskolelovens hovedsigte rummer to grundtvigske kernebegreber, halvdelen af skolernes værdigrundlag nævner det grundtvigske, højskolesangbogen er fyldt med Grundtvigs sange, og når forstandere og lærere bliver spurgt til deres største inspirationskilder, er det Grundtvig, der nævnes oftest. Denne indflydelse sker dog primært på et diskursivt plan, der angår højskolernes selvforståelse som grundtvigske og en identifikation med Grundtvig som symbol og tradition, hvilket tyder på, men ikke er ensbetydende med, at det også kommer til udtryk i den daglige praksis. Grundtvig er til stede og virker i en eller anden form og i et eller andet omfang, men spørgsmålet er, hvor dybt det stikker, og hvorvidt og hvordan det grundtvigske slår ud i praksis.

I *Højskolepædagogik – en fortælling om livsoplysning i praksis* lyder svaret, som undertitlen antyder, at det grundtvigske skolesyn, knyttet sammen ved begrebet livsoplysning, har en afgørende indflydelse på højskolernes praksis:

130 Kjærsgaard 2017.

131 Gennem højskolehistorien er der flere eksempler på højskoleintern kritik af det grundtvigske. I begyndelsen var Lars Bjørnbak den mest markante kritiker, mens bl.a. Indre Missions højskoler, arbejderhøjskoler og gymnastikhøjskoler har lagt afstand til det grundtvigske.

“Det er [...] en klar erfaring fra udviklingsprojektet, at mange af de begreber, der knytter sig til livsoplysning på langt de fleste højskoler spiller en ganske betydelig rolle både for selvforståelsen som højskole og i den pædagogiske praksis. Dette sker ikke som en regelret eller dogmatisk overtagelse af de grundtvigske begreber, men i kraft af en kontinuerlig fortolkning og genfortolkning af begreberne – en fortolkning, der er bundet op på højskolernes praksis, og hvor andre traditioner også spiller ind. Beskrivelsen af begreberne er således også i denne bogs kontekst et udtryk for en fortolkning set i forhold til, hvordan de giver mening i en aktuell og konkret forståelse af højskolernes praksis.”¹³²

Det er det grundtvigske som virkningshistorie og traderet praksis, og særligt livsoplysning og de dertil knyttede begreber, der yder indflydelse på højskolerne i dag. I bogen fortolkes og udlægges grundtvigske kernebegreber og praksisser som det historisk-poetiske, folkelig oplysning, den levende vekselvirkning, det levende ord, at vække og at oplive, fællessang og fortælling med udgangspunkt i den aktuelle pædagogiske praksis på højskolerne, som den beskrives og opleves af forstandere, lærere og elever.¹³³ Disse beskrivelser og oplevelser bunder sjældent i et bevidst og tekstnært kendskab til Grundtvigs skrifter og tanker, men bygger oftest på det, som Thorstein Balle i relation til friskolerne har kaldt “de grundtvigske sprogbrokker”.¹³⁴ Disse sproglige udtryk, vendinger og citater som f.eks. ‘først oplive, så oplyse’, ‘skolen for livet’, ‘livsduelighed’, ‘han har aldrig levet, som klog på det er blevet, han først ej havde kær’, ‘frihed for Loke såvel som for Thor’ og ‘mennesket er et guddommeligt eksperiment af støv og ånd’ er blevet traditions- og praksisdannende og kan i de fleste tilfælde føres tilbage til Grundtvig eller Kold, mens andre kommer andre steder fra, men er blevet gjort grundtvigske og på den måde virksomme.¹³⁵

Risikoen ved denne udvikling er åbenlyst, at traditionsbevidstheden kan blive så svækket, at det grundtvigske udvandes i en sådan grad, at det reduceres til floskler, der ikke virker i praksis, eller at det ender i decideret misbrug, hvor noget postuleres at være grundtvigsk uden at være det. Der findes dog også aktuelle

132 Rahbek & Møller 2015: 22.

133 Det højskolepædagogiske udviklingsprojekt, der resulterede i bogen *Højskolepædagogik*, udgør aktuelt en særskilt indsats i Folkehøjskolernes Forening og udgør fundamentet for foreningens pædagogiske udviklingsarbejde, kurser og efteruddannelse og må på den baggrund siges at have fået betydning på et diskursivt og politisk plan i højskolebevægelsen.

134 Balle 2022: 262.

135 Balle 2022: 262.

eksempler på, at nutidens højskolefolk, på trods af deres primære fokus på praksis, fortolker denne i lyset af Grundtvig. I anledning af 175-års jubilæet for oprettelsen af Rødding Højskole og dermed for folkehøjskolen udgav Folkehøjskolerne Forening i 2019 bog- og antologiserien *Højskolens 10 bud*, hvor en række højskolefolk blev inviteret til at bidrage med korte praksisfortællinger. I sin anmeldelse af bogen registrerer Hans Henrik Hjerimitslev, at Grundtvig eksplicit nævnes i 25 af de i alt 49 tekster i serien, og han konkluderer afslutningsvist, at Grundtvigs tanker, på trods af transformationer undervejs, har vist sig “[...] langtidsholdbare og lever videre i bedste velgående [...]”.¹³⁶ Man kan måske konkludere, at højskolefolk i dag sjældent på eget initiativ kaster sig ud i Grundtvig-tolkninger eller ideologiske refleksioner over deres virke, men når de bliver opfordret eller tvunget til det, er det ganske ofte Grundtvig og de grundtvigske sprogbrokker, der bringes i spil med henblik på at sige noget meningsfuldt om højskolens opgave og praksis.

Der findes selvfølgelig stadig lærere og forstandere, der har et indgående kendskab til Grundtvigs tanker og til den grundtvigske tradition, mens der er skoler og praktikere, der bevidst vælger det grundtvigske helt fra. Og så er der dem, der arbejder på en højskole og ikke forholder sig eller kender til den grundtvigske tradition, men måske alligevel udøver en ubevidst, indirekte form for grundtvigsk praksis, når de holder en morgensamling, når de motiverer en fællessang, når de underviser uden karakterer, pensum og eksamen og derfor, hvis de skal overleve i jobbet, skal finde måder at gøre stoffet relevant og betydningsfuldt for elevernes liv lige her og nu.

Her til sidst skal vi, ikke som en konklusion, men som et sidste spørgende perspektiv, forfølge den tanke, at der i dag ikke kan holdes højskole, uden at den grundtvigske virkningshistorie følger med – og finder sted.

HØJSKOLENS PÆDAGOGIK SOM STEDETS PÆDAGOGIK

Netop stedets betydning for højskolepædagogikken er omdrejningspunktet for Rasmus Kolby Rahbeks ph.d.-afhandling *Stedets pædagogik* fra 2019. Ifølge Rahbek er det ikke i særlig høj grad teoretiske overvejelser, der i dag driver, informerer og betinger højskolens praksis, men snarere højskolen som sted, der sætter rammen for og inspirerer praksis og de dannelsesforestillinger, der er på spil. I afhandlingen undersøges højskolen som sted med afsæt i elevernes, lærernes og forstandernes oplevelse af og tanker omkring højskolen. Et af genstandsfelterne for undersøgelsen var at identificere højskolernes dannelsesforestillinger, med hvilket der menes lærere og forstanderes forståelse og fortolkning af deres op-

136 Hjerimitslev 2021: 121.

gave i lyset af hovedsigtet og i relation til den pædagogiske praksis.¹³⁷ Her lyder konklusionen, at det ikke primært er pædagogisk teori eller Grundtvigs skoletanker, der driver højskolepædagogikken, og særligt lærerne refererer sjældent til en teoretisk funderet forståelse, når de skal sætte ord på deres opgave:

“Selvom grundtvigske begreber og tanker stadig forekommer blandt de danske højskoler, udgør de kun i begrænset omfang baggrunden for de dannelsesforestillinger, der gør sig gældende. De tegner i højere grad en overordnet ramme eller måske et bagtæppe end egentlig definerer et specifikt indhold eller en konkret praksis.”¹³⁸

Lærernes forståelse af deres opgave er i stedet dels betinget af den konkrete praksis, der udspiller sig i dagligdagen, hvor det er i samværet med eleverne, at lærerne henter deres forståelse af deres opgave: “Dette skyldes, at højskolens form og indretning – hvad end det er eksamensfriheden, kostskoleformen, sammenhængen mellem undervisning og samvær eller noget helt fjerde – opstiller nogle rammer, som bliver afgørende for, hvordan lærerne kan udfolde deres praksis.”¹³⁹ Dels er det ydre omstændigheder som klimakrise, tendenser i ungdomskulturen og andre fortolkninger af den samtid, højskolen befinder sig i, der påvirker dannelsesforestillingerne. Det er altså både skolens praksis og den verden, de er en del af, der former deres forståelse af deres opgave. Og så er der altså det med stedet. Når afhandlingen hedder *Stedets pædagogik*, skyldes det konklusionen, at højskolepædagogikken ikke blot er knyttet til og alene får sin drivkraft fra en idé eller et begreb, som for eksempel det historisk-poetiske eller livsoplysning, men i særdeleshed er knyttet til en særlig form, et særligt sted – præget af en atmosfære af hjemlighed, frihed, fællesskab og anderledeshed.¹⁴⁰

I en tid, hvor mange lærere og forstandere har et begrænset kendskab til det grundtvigske som idé og tradition, er det højskolens praksis og højskolen som sted, der indtager hovedrollen – men det er et sted, der ikke undgår at bære præg af den grundtvigske tradition og virkningshistorie:

“Når det [...] lykkes at holde højskole uden at alting falder fra hinanden og uden at eleverne løber skrigende bort, til trods for en stor del af lærernes manglende pædagogiske viden og begrænsede

137 Rahbek 2019a. Afhandlingen er udgivet i omskrevet form som Rahbek 2019b.

138 Rahbek 2019b: 81.

139 Rahbek 2019b: 81.

140 Rahbek 2019b: 99.

kendskab til højskolens idégrundlag, skal en del af forklaringen måske netop findes i højskolens egen pædagogik som en stedets pædagogik. Højskolen udgør en ramme, som ikke bare eleverne træder ind i, men også læreren. Højskoleformen, med dens fokus på det personlige møde, en undersøgende og inddragende undervisning, og den stedlige forankring i kostskolens sammentænkning af undervisning og samvær, skaber derved en ramme, der binder alle enkeltdele sammen, og derigennem skaber højskolen – både for eleverne og læreren. Eller med andre ord: Højskolen som sted skaber ikke blot rammen om elevernes dannelse, men også om lærernes dannelse som lærere.”¹⁴¹

I dette perspektiv er højskolen ikke primært en idé eller et begreb, der entydigt lader sig bestemme, men er først og fremmest et konkret og levende sted bestående af bygninger, senge, kaffe og kage, kunst, mennesker, stemning, frihed, ånd, traditioner, ritualer, fortællinger, lys og sang – og et portræt af Grundtvig hængende på biblioteket, hvor jeg engang underviste.

Grundtvig er til stede på de fleste højskoler i en eller anden form, men det meste af tiden lægger man ikke mærke til ham, eller tænker ikke over, hvorfor han er der. Det er helt naturligt og uproblematisk. Lige indtil nogen spørger: hvad vil det egentlig sige at være grundtvigsk? Så har vi balladen. Heldigvis.

SUMMARY

N.F.S. Grundtvig is considered the founder of the Danish folk high schools, and there is little doubt, that his ideas and thoughts has had a comprehensive and essential influence on the historical development of the folk high school movement. This article demonstrates how these ideas of a new form of school for young adults that he published and verbalized in the first half of the 19th century underwent a transformation in the process of being circulated, interpreted and applied during the next 175 years. This transformation means that we must distinguish between the biographical Grundtvig and the grundtvigian tradition and movement and its historical impact. Grundtvig, because of this massive but complex impact, has in some ways turned into a symbol and a myth, which means that being Grundtvigian can mean many different and sometimes contradictory things. The question is what this tradition means today, and how the Grundtvigian influence can be seen and understood in the present folk high school movement, where most schools recognize Grundtvig as influential, but many teachers have

141 Rahbek 2019b: 153.

little or no academic knowledge of Grundtvig's ideas and the folk high school tradition. This study suggests that the influence and importance of Grundtvig can be identified in different ways at different times in history, and that it is a natural and unavoidable part of the Grundtvigian movement and the folk high school that it has the ability to keep transforming and adapting, but somehow still remain the same.



Jonas Møller (f. 1981) er cand.mag. i idéhistorie og dansk fra Aarhus Universitet 2009 og arbejder som specialkonsulent i Folkehøjskolernes Forening med ansvar for pædagogisk udvikling og efteruddannelse af højskolelærere. Han er tidligere højskolelærer på Silkeborg Højskole og viceforstander på Roskilde Festival Højskole. Han er medforfatter til bogen 'Højskolepædagogik – en fortælling om livsoplysning i praksis' (Klim, 2015) og har udgivet tidsskriftartiklerne 'Hvor lidt tør vi sige, hvor meget tør vi fortælle? – et skamfuldt blik på højskolens

pædagogik og kirkens forkyndelse' (Kritisk forum for praktisk teologi, 2017) og 'Samvær løfter fagligheden – Et højskolepædagogisk blik på forholdet mellem undervisning og samvær' (Dansk pædagogisk tidsskrift, 2013). Han skriver desuden i Højskolebladet, hvor han i 2021 interviewede markante højskolepersonligheder under overskriften 'Jagten på de sidste fyrtårne', og så er han medvært på den pædagogiske podcast 'Giv os i dag vort daglige bøvl'. Foto af Gorm Olesen.

LITTERATUR

- Andersen, R. (1961), Højskolens klassiske kritikere. I: J. Rosendahl (red.), *Højskolen til debat* (s. 15-36). København: Gyldendal.
- Balle, T. (2014), Myten om Grundtvigs indflydelse på den danske folkeskole. I: *Grundtvig-Studier*, vol. 65, s. 65-98.
- Balle, T. (2022), Den skoledannende Grundtvig. I: L.K. Martinsen (red.), *Den store mand* (s. 254-271). København: Gads Forlag.
- Birkelund, R. (1999), *Livsoplysning*. København: Gyldendal.
- Birkelund, R. (2008), *Frihed til fælles bedste – en oppositionel stemme fra fortiden*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Boyhus, E.M. red. (1991), *Midt i højskolen*. København: Gyldendal.
- Bugge, D. (2017), Forenklingens fjende. Løgstrup, Knausgaard og det historisk-poetiske. I: D. Bugge & M. Schelde (red.), *Livtag med Løgstrup og Grundtvig* (s. 49-74). Aarhus: Klim.
- Bugge, D. & M. Schelde red. (2017), *Livtag med Løgstrup og Grundtvig*. Aarhus: Klim.
- Carlsen, J. (2003), Rend mig i kompetencerne. I: *Berlingske tidende*. <https://www.berlingske.dk/rend-mig-i-kompetencerne>.
- Carlsen, J. (2005), Opsang til højskolen. Løgstrup og højskolen. I: P. Aaboe Sørensen m.fl. (red.), *Løgstrups mange ansigter* (s. 401-414). København: Anis.
- Christensen, F. (1991), Kunst og håndværk i højskolen. I: E.M. Boyhus (red.), *Midt i højskolen* (s. 171-183). København: Gyldendal.

- Folkehøjskolernes Forening (2022), Højskolens historie, <https://www.hojskolerne.dk/om-hoejskole/hvad-er-en-hoejskole/hoejskolens-historie>.
- Grundtvig, N.F.S. (1838/1968), Skolen for Livet og Akademiet i Soer. I: K.E. Bugge (red.), *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast*, bd. 2 (s. 79-125). København: G.E.C. Gad.
- Gydesen, J.V. & M. Thøgersen (2019), *Højskolernes værdier. En analyse af folkehøjskolernes værdigrundlag*. Aarhus: Videncenter for Folkeoplysning.
- Henningsen, H. (1995), Højskole i 150 år. I: *Grundtvig-Studier*, vol. 46, s. 193-204.
- Hjermitsev, H.H. (2012), Mellem dannelse og nytte – et perspektiv på folkehøjskolernes historie. I: T. Beck m.fl. (red.), *Hvorfor skal hverdagen ligne en slutspurt? Højskolen til debat 2012* (s. 125-140) Aarhus: Klim.
- Hjermitsev, H.H. (2018), Mellem dannelse og nytte – et perspektiv på folkehøjskolernes historie. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vol. 102 (2), s. 171-183.
- Hjermitsev, H.H. (2020), Grundtvigske seminarier 1840-1920. I: *Uddannelseshistorie*, vol. 54, s. 63-96.
- Hjermitsev, H.H. (2021), Højskolens 175-års jubilæum: Er Grundtvig stadig relevant i dag? I: *Grundtvig-Studier*, 2020-2021, vol. 71, s. 115-121.
- Hjorth, O. & J.G. Mortensen (2017), Loven er det fælles fundament. I: *Højskolebladet*. <https://hojskolebladet.dk/nyhedsarkiv/2017/sep/loven-er-det-faelles-fundament>.
- Højskolebladet (2009), Højskoledanmarks mest indflydelsesrige tænkere. <https://hojskolebladet.dk/nyhedsarkiv/2009/sep/hoejskoledanmarks-mest-indflydelsesrige-taenkere-1>.
- Højskolebladet (2022), Her er højskoledanmarks største inspirationskilder. <https://hojskolebladet.dk/nyhedsarkiv/2022/sep/her-er-hoejskoledanmarks-stoerste-inspirationskilder>.
- Højskolesangbogen (2020), *Højskolesangbogen*. 19. udgave. København: FFD's Forlag.
- Højskoleudvalget (2005), *Rapport fra Højskoleudvalget*. København: Undervisningsministeriet.
- Idrætsskolerne i Oure (2001), *Mod til fornyelse – et værdigrundlag for Idrætsskolerne i Oure*. Oure: Idrætsskolerne i Oure.
- Jensen, O. (2017), Et liv med Løgstrup og Grundtvig. I: D. Bugge & M. Schelde (red.), *Livtag med Løgstrup og Grundtvig* (s. 9-26). Aarhus: Klim.
- Kjærsgaard, J. (2017), Gudskelov jeg ikke er grundtvigianer. I: *Højskolebladet*. <https://hojskolebladet.dk/nyhedsarkiv/2017/okt/gudskelov-jeg-ikke-er-grundtvigianer>.
- Korsgaard, O. (1997), *Kampen om lyset – dansk voksenoplysning gennem 500 år*. Århus: Gyldendal.
- Korsgaard, O. (2007), Debatforum: Hvordan erindres folkehøjskolens historie? I: *Grundtvig-Studier*, vol. 58, s. 136-246.
- Korsgaard, O. (2016), Højskolen mellem samfundsdannelse og selvdannelse. I: R.K. Rahbek (red.), *Demokratisk dannelse – Højskolen til debat* (s. 27-36). Aarhus: Klim.
- Korsgaard, O. (2019), *Strejftog i højskolernes idéhistorie*. København: FFD's Forlag.
- Kristensen, J.E. (2001), Viljen til kompetenceudvikling. I: *Asterisk*, nr. 1, s. 16-17.
- Lyby, T. (1999), Grundtvig og Rødding Højskole. I: *Grundtvig-Studier*, vol. 50, s. 65-93.
- Løgstrup, K. E. (1961), Højskolens nye fronter. I: J. Rosendahl (red.), *Højskolen til debat* (s. 203-216). København: Gyldendal.
- Møller, J.F. (2005), *Grundtvigianisme i det 20. århundrede*. København: Forlaget Vartov.
- Møller, J.F. (2015), Grundtvigs betydning for samfundet. I: *Grundtvig-Studier*, vol. 66, s. 103-130.
- Møller, J.F. (2019), *Grundtvigs død*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Møller, J. (2019b), Et oplysende strejftog ad velkendte spor. I: *Højskolebladet*. <https://hojskolebladet.dk/nyhedsarkiv/2019/jun/et-oplysende-strejftog-ad-velkendte-spor>.
- Møller, M.L.O. (2017), Menneske først – kristen så. Er Løgstrup grundtvigianer? I: D. Bugge & M. Schelde (red.), *Livtag med Løgstrup og Grundtvig* (s. 27-47). Aarhus: Klim.

- Nielsen, H.K. (2007), Emancipation eller statslig instrumentalisering. I: *Kritisk debat*. https://moreinfo.addi.dk/2.11/more_info_get.php?lokalid=89920612&attachment_type=f56_a&bibliotek=870971&source_id=870970&key=58a56b70306f39e2b981.
- Nissen, Gunhild (1994), *Udfordringer til Højskolen: Danske folkehøjskoler 1844-1994*. København: Foreningen af Folkehøjskoler Forlag.
- Pedersen, K.A. (2006), Debatforum: Dannelsesbegrebet som element i folkehøjskolens selvforståelse. I: *Grundtvig-Studier*, vol. 57, s. 221-235.
- Pedersen, O.K. (2011), *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rahbek, R.K. & J. Møller (2015), *Højskolepædagogik – en fortælling om livsoplysning i praksis*. Aarhus: Klim.
- Rahbek, R.K. red. (2016), *Demokratisk dannelse – Højskolen til debat*. Aarhus: Klim.
- Rahbek, R.K. (2019a), *Stedets pædagogik – en fortolkende beskrivelse af højskolepædagogik i et dannelsesperspektiv*. Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet.
- Rahbek, R.K. (2019b), *Stedets pædagogik – om højskolens opgave og praksis*. Aarhus: Klim.
- Rørdam, T. (1966), *Folkehøjskolen*. København: Det Danske Selskab.
- Schanz, H.-J. (2005), Højskolen som prisme. Løgstrup og det historiske. I: P. Aaboe Sørensen m.fl. (red.), *Løgstrups mange ansigter* (s. 59-64). København: Anis.
- Skovmand, R. (1944), *Folkehøjskolen i Danmark 1841-1892*. København: Det danske Forlag.
- Skovmand, R. (1960), Grundtvig og den første folkehøjskoles mænd. I: *Grundtvig-Studier*, vol. 13, s. 26-46.
- Skrubbeltang, F. (1946), *Den Danske Folkehøjskole*. København: G.E.C. Gad.
- Slumstrup, F. red. (1984), *Højskolen til debat 1984*. København: Vindrose.
- Thaning, K. (1983), *Grundtvig*. Svendborg: Dansk Friskoleforening.
- Thorup, M.-L. (2004), Højskole er ikke ren dannelse. I: *Information*. <https://www.information.dk/2004/12/hoejskole-ren-dannelse>.
- Undervisningsministeriet (1996), *National Kompetenceudvikling – erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1997), *Undervisningsministerens redegørelse til Folketinget om Folkehøjskolerne*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2006), Bekendtgørelse af lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler). <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2006/822>.
- Vind, O. (1999), *Grundtvigs historiefilosofi*. København: Gyldendal.