



Demokratisk dannelse og aktivt medborgerskab på højskolen

Udgivet af Folkehøjskolernes Forening i Danmark . 2005

© FFD

Foto: Testrup Højskole
Ansvarshavende redaktør Johan Bang Jensen

Forord	2
Indledning	3
To eksempler på praksis	4
Beskrivelse af "Projekt Verden Brænder" på Krogerup	7
Beskrivelse af "Aktivt Medborgerskab" på Testrup	10
Højskolerne i en ny tid	16
Højskolernes demokratiske dannelsepotentialer?	23
Demokratisk dannelse – en ny opgave for højskolerne?	32
Bilag	32

Forord

Personlig myndighed og dannelse til deltagelse i fællesskaber har altid været en uadskillelig del af højskolens sigte. I den første opblomstringstid anvendte man ikke begreber som demokrati og medborgerskab, men den overordnede ide var den samme: At skabe et folk, som havde evne, vilje og lyst til at deltage i samfundslivet – økonomisk, kulturelt og politisk.

Demokrati og medborgerskab er igen kommet på dagsordenen. Årsagerne er mange, men de vigtigste hænger sammen med det pres på det nationale demokrati, som globaliseringen fører med sig. I dag er vi midt i det, som Zygmunt Baumann kalder 'det andet store skred', hvor den hidtidige nationale organisering af økonomi, kultur, teknologi, arbejdsmarked mm. nedbrydes af en global dynamik, der omfatter alle samfundssfærer. Udviklingen rammer de nationale demokratier som en række symptomer, der efterhånden er kendte og velbeskrevne: politisk impotens i forhold til afgørende globale problemer, stigende oplevelse af politisk og demokratisk underskud, de politiske ideologiers og visioners forsvinden, kamp om midtervælgeren og tendens til populisme, stigende professionalisering og 'medialisering' af den politiske debat, svigtende deltagelse i traditionelle politiske organisationer mm.

I højskolebevægelsen tager vi disse symptomer alvorligt, fordi det er en afgørende del af skoleformens historie og eksistensberettigelse at være skole for demokratiet. Medborgerskab og demokrati er således et hovedpunkt i FFDs arbejde, i de senere år afspejlet i en række fælles udviklingsprojekter, hvor ikke mindst Europa har været i fokus. Nu er vi på vej ind i en ny fase, som nærværende rapport er et første udtryk for, hvor der arbejdes med at

udvikle en pædagogik for demokratisk dannelse og medborgerskab. En pædagogik som vel at mærke står mål med de udfordringer, som globalisering, europæisering og individualisering stiller hver enkelt af os og vores demokrati overfor.

Rapporten rummer værdifulde ideer og refleksioner, som vil kunne inspirere kollegaer på andre højskoler. Fælles for de beskrevne projekter på Krogerup og Testrup er den stærke fokus på handlingsdimensionen. Hermed konfronteres en væsentlig udfordring for dagens demokrati: Unges manglende tro på egen (politisk) kompetence og den udbredte frustration over manglende handlemuligheder. Rapportens eksempler viser, at denne satsning på aktiv politisk handlen, kombineret med videns- og erfaringsdimensionen, er et frugtbart pædagogisk udgangspunkt. Rapporten understøtter dermed den antagelse, som er en ledetråd i FFDs arbejde: At højskolerne har helt særlige forudsætninger for at skabe undervisningsforløb, der giver (unge) mennesker evne, lyst og vilje til at være aktive demokrater og medborgere – også i en global tid.

Fra Folkehøjskolernes forening skal der lyde en stor tak til alle deltagende – og en forhåbning om at rapporten og arbejdet bag blot er en begyndelse. Lad os tage vore egne værdier alvorligt og i de kommende år udvikle metoder og principper, som kan fremme den demokratiske dannelse hos vores elever. Der er brug for det, hvis vi ønsker et levende demokrati under nye betingelser.

Kim Hjerrild
Generalsekretær, FFD

Indledning

I foråret 2005 har Folkehøjskolernes Forening i Danmark bevilget midler til projektet "Demokratisk dannelse og aktivt medborgerskab på højskolen". Projektet er en fortsættelse af *skoledokumentationsprojektet* fra 2004, med særlig vægt på højskolens potentiale i forhold til demokratisk dannelse og aktivt medborgerskab. Når potentialet fremhæves er det fordi, projektets fokus har været på udviklingsmulighederne, idet højskolen har nogle helt unikke rammer for at skabe en undervisning, der tager afsæt i demokratisk dannelse og *aktivt* medborgerskab.

Tre skoler har deltaget i projektarbejdet:

- Testrup Højskole
- Krogerup Højskole
- Sproghøjskolen på Kalø

Nærværende rapport er en samling artikler, der er blevet til på baggrund af projektgruppens diskussioner, samt den konkrete undervisningserfaring skribenterne har med sig fra deres virke som samfundsfaglige højskolelærere. Rapporten tager i høj grad udgangspunkt i Testrup Højskoles undervisningstilbud "Aktivt medborgerskab" v/Carsten Lunding og Krogerup Højskoles "Projekt Verden

Brænder", v/ Rune Baastrup. Begge forløb er undervisningstilbud, der har samfundsfaglig karakter. Karakteristisk for begge undervisningsforløb er, at eleverne kommer udover klasseværelset, og får prøvet kræfter med den levede virkelighed, enten gennem en længerevarende rejse eller ved aktivt at søge svar på samfundsfaglige spørgsmål og skabe kontakt til politikere, NGO'er, virksomheder m.fl. Eleverne får så og sige personligt prøvet kræfter med, hvad det vil sige at deltage aktivt i demokratiet på nationalt, europæisk og globalt plan. Endvidere har lektor Jørgen Gleerup, Syddansk Universitet deltaget i hele projektperioden som ekstern sparringspartner og teoretisk ressource, han er ydermere forfatter til den afsluttende og sammenfattende artikel i rapporten.

Sproghøjskolen på Kalø har fungeret som intern sparringspartner til møderne, og har i den forbindelse også påtaget sig det redaktionelle ansvar v/ Johan Bang Jensen, forstander Ulla Grøn har været projektkoordinator.

Folkehøjskolernes Forening i Danmark har endvidere haft uddannelseskonsulent Gorm Hansen samt praktikant Kristina Bæk Nielsen tilknyttet projektet.

Beskrivelse af "Projekt Verden Brænder" på Krogerup

Af Rune Baastrup, lærer på Krogerup Højskole

"Projekt Verden Brænder" er et samarbejde mellem Operation Dagsværk og Krogerup Højskole om at tilbyde en anderledes slags højskolekurser, der beskæftiger sig indgående med globalisering og tilbyder lange rejser ud i verden som en væsentlig del af kurserne. Kurserne fungerer som en integreret linje, hvor eleverne ud over studiekredse, rejse og projektføreløb i "Verden Brænder"-regi har studiekredse sammen med skolens øvrige elever.

Kursusforløb

Kurset er opdelt i tre faser:

- *3 ugers intensiv introduktion*
Introduktion til rejsedestinationen; ca. 20 lektioner.
Indføring til 'en global tid'; 25 lektioner.
Introduktion til arbejdet med formidling og projekt; 32 lektioner.
- *6 ugers rejse*
En rundrejse kombineret med løbende arbejde med projekter og opsamlende fællesdiskussioner.
- *18 ugers højskoleophold*
Første 10 uger: undervisning ca. 15 timer om ugen i "Verden Brænder", samt ca. 8 timer i andre studiekredse.
11. Uge: fælles studierejse til Antwerpen/Belgien.
Sidste 7 uger: projektperiode for hele skolen samt én helt ny studiekreds.

De tre grundkomponenter

Vi arbejder ud fra tre grundkomponenter:

- Teoretisk læring: indføring til en global tid
- Erfaringsbaseret læring: rejsen
- Praktisk læring: arbejdet med projekter

Teoretisk læring: Indføring til en global tid

Undervisningen omfatter emner kredsende om politik, samfund og ungdom i globalt perspektiv. Den teoretiske undervisning er ikke snævert knyttet til en bestemt faglig tradition, men søges i stedet udviklet ud fra en *problemorienteret* tilgang som en fortsat afsøgning af 'det globale vilkår'. Undervisningen er orienteret mod at åbne elevernes øjne for nye måder at se verden på og indstifte en tvivl om de faste forestillinger om politik, individ og samfund, som de opererer ud fra.

Spørgsmålet: "hvordan er politik, samfund og demokrati muligt på globalt plan?" anslås fra første færd som den altoverskyggende udfordring for det 21. århundrede. De globale udfordringer er enorme, men *ingen* kan tilnærmelsesvis siges at have svar eller løsninger klar herpå. Fra denne høje kadence skinner en metode igennem: At lade eleverne bide skeer med en uoverskuelig og forvirrende samtid, som ingen helt kan siges at forstå. Gennem beskæftigelsen med de allerstørste spørgsmål gradvist at give eleverne mulighed for at erfare, at selvom det er forvirrende og kompliceret, så er det midt i denne tåge, at man skal lære at begå sig, lære at tage stilling og lære at agere.

Hertil kommer en landespecifik undervisning, hvor eleverne lærer om de respektive lande, de rejser til – historisk, kulturelt, socialt, geografisk, politisk osv. Det land, vi rejser til, bruges således som gennemgående case i den mere overordnede undervisning.

Undervisningen er først og fremmest klassebaseret og lærerstyret, med oplæg til diskussioner på holdet. Derudover bruges rollespil i mindre grad.

Erfaringsbaseret læring: Rejsen.

Den teoretiske undervisning veksler mellem at oplive, give gejst og henkaste i frustration. Hvad er svarene og hvilken vej skal man gå? Følelsen af magtesløshed er ofte lige om hjørnet: Hvad nytter det, når man må se kritisk på alt? Hvordan finde et ståsted at handle fra, hvis man konstant må udfordre sit eget udgangspunkt også?

Den teoretiske undervisning bag skolens faste mure har en indbygget tendens til at blive distanceret. Det er her rejsen kommer ind som en konkret, erfaringsbaseret læringsform, som giver eleverne oplevelser, der kan tjene som både øjenåbnere for verdens ekstreme modsætninger og kompleksitet samt som en konkretisering af det teoretiske perspektiv, hvor virkeligheden trods sin kompleksitet fremtræder med en anden umiddelbar håndgribelighed end den teoretiske undervisnings abstraktion.

Vi plejer at kalde vores rejser for en form for moderne, global socialrealisme, hvor eleverne sendes på et omfattende rejseprogram der bringer dem rundt til en lang række forskellige virkeligheder: Fra underholdningskoncerndirektøren i Mexico City, der mener at 'entertainment is a basic need' til de fattige indianere i Chiapas' jungle med ganske konkrete erfaringer af basale behov.

Vi beskæftiger os med temaer, der knytter an til de problematikker, undervisningen derhjemme har berørt. Det kan være frihandelsaftalernes konsekvenser for arbejderne på tekstil- og elektronik-samlefabrikkerne eller kaffebønderne i højlandet; den globale tekstilproduktion og forbrugerismen; den omfattende migration af mennesker fra land til by og fra Syd til Nord; kritik og svar fra civilsamfundet og perspektiver for en 'globalisering fra neden'; udvikling og bistand – dilemmaer og alternativer m.m.

Udover at give mulighed for denne vidensorienterede læring fungerer rejsen som et ganske unikt læringsrum, hvor eleverne trækkes ud af de vante rammer, konfronteres med en virkelighed, der udfordrer deres etablerede forestillingsunivers, og sættes personligt og socialt under pres af at rejse mange mennesker sammen.

Rejsen er således præget af markante op og nedture, stjernestunder og kriser, som eleverne ikke har andet alternativ til end at løse dem med sig selv og i fællesskab – selvfølgelig under en konstant besindelse på egne og andres grænser, og med lærerne som en gennemgående og nærværende støtte.

Eleverne er hengivet til en konstant refleksion over sig selv ("hvem er jeg?", "hvad tror jeg på?", "hvad er jeg klar til at slås for?"), deres måde at interagere med andre på ("hvorforskal jeg altid være hende den sjove?"), deres liv derhjemme i relation til livet for de mennesker, de møder eller bor hos ("hold kæft, hvor er jeg privilegeret" og "hvor værdsætter jeg pludselig mit trykke liv derhjemme"), deres etablerede verdensbillede ("jeg anede ikke, at en sådan virkelighed fandtes") og de politiske problemstillinger, de vedvarende konfronteres med ("hvorforskal kaffe- og majsboenderne være så

fattige, når jorden er så rig og klimaet så godt?"). Netop derfor har man på et koldt stengulv på en sprogskole i 3000 meters højde i det sydlige Mexico helt særlige betingelser for at skabe læringsrum, hvor det personlige og det fælles, det individuelle med det samfundsmæssige krydses.

Praktisk læring: Arbejdet med formidling efter projektarbejdsformen

Som den sidste komponent lægger vi stor vægt på at eleverne selv skal arbejde med deres egne projekter gennem hele forløbet. Inden rejsen definerer de i mindre grupper et emne, de vil arbejde med, som de beskæftiger sig med under hele rejsen, og som de arbejder med at omsætte i en form for praksis efter hjemkomsten. Dermed får de en konkret indgang og et fast holdepunkt, de selv kan arbejde ud fra, og de lærer at omsætte de mange indtryk og diskussioner i noget mere håndgribeligt.

Udover at give eleverne et fast holdepunkt og en indgang til de meget ambitiøse og forvirrende diskussioner, vi kaster dem ud i, er sigtet med projektarbejdet først og fremmest, at de skal lære selv at komme på banen, selv at formulere sig og selv at spille ud med en indgribende ytring. Vi formulerer normalt som vores primære målsætning at lære eleverne at se sig selv som aktører i samfundsmæssige processer, og det er netop her projekterne spiller en afgørende rolle: Når afmagtsfølelsen konstant ligger på lur i den teoretiske tilgang til verden, er det afgørende, at man samtidig kan erfare, at det konkret er muligt at gribe ind, at handle og påvirke samfundsmæssige processer. Ikke mindst når det gælder udmøntningen af denne målsætning, har vi utvivlsomt fortsat meget at lære.

Fælles for projekterne ligger ambitionen om, at eleverne bliver ansporet til at tænke udover højskolens rammer og til at tænke i projekter, der involverer erfaringer og kontakter fra rejsen, og som retter sig mod den danske offentlighed.

Vi lægger inden rejsen op til, at eleverne arbejder med bevidstheden om konkrete formidlingsværktøjer – foto, video, journalistik, radio eller mere kunstneriske udtryksformer – og at de anvender disse til at angribe deres problemstilling med, således at de har et håndværk at arbejde ud fra som grundlag, og samtidig lærer dette håndværk løbende i arbejdet med deres projekt.

¹ Se uddybende i artiklen *Højskolerne i en ny tid*, s. 12-18 i denne rapport.

Beskrivelse af "Aktivt Medborgerskab" på Testrup

Af Carsten Lunding, lærer på Testrup Højskole

"Aktivt Medborgerskab" (AM) startede som et undervisningstilbud på Testrup Højskole på efterårsholdet 2001. Det er ikke et af vores fire liniefag, men et supplerende tilbud af et omfang på ca. 10 lektioner om ugen. AM består af fagene samfundsfag (6 lektioner) og retorik (4 lektioner). Fagkombinationen har varieret – tidligere var det samfundsfag og historie.

Der melder sig i snit 20 elever til holdene (variationen har været fra 11 til 26). Deres forudsætninger er meget forskellige. En del har haft samfundsfag på højniveau i gymnasiet, andre har slet ikke rørt ved det før. En del elever har været politisk aktive i elevråd, Operation Dagsværk, partiernes ungdomsafdelinger eller som NGO'er. Der er dog en tendens til, at de mest erfarne aktivister vælger samfundsfag fra, de vil hellere bruge tid på de kreative fag.

Ud over de egentlige lektioner indgår som oftest en studietur til København og/eller Bruxelles samt mindre ekskursioner.

Vi arbejder i et faglokale, der (stort set) kun anvendes til AM. I faglokalet er der fire computere med internetopkobling, en boghylde med skolens samfundsfaglige / historiske litteratur og de tidskrifter, vi abonnerer på, diverse kort, TV med video og en mobiltelefon med højttaler. Endvidere bruger vi ofte diktafoner og båndoptager i undervisningen.

Kursusforløb

Forløbene på holdene er af 13 - 17 ugers varighed. Ca. hver anden gang afsluttes AM-forløbet med et projekt af 3 ugers varighed, hvor de elever, der ønsker det, går fra deres liniefag og i stedet dyrker AM på fuld tid.

I hvert forløb behandles ca. tre større emnekredse. Blandt de oftest gennemførte i perioden 2001-05 er Global Handel, Internationale Konflikter, EU's Forfatning, Demokratisk Deltagelse og Aktionsformer. Endvidere er vi dykket ned i f.eks. Lomborgdiskussionen om prioriteringer i miljøpolitikken og i Dansk Ulandsbistand. De emnekredse, der gennemføres, vælges i dialog med eleverne, dog således, at læreren selv sætter det første tema på dagsordenen.

Ved fagpræsentationen formulerer jeg mig inden for hovedoverskrifterne Demokrati & Globalisering.

Forløbet af undervisningen i det enkelte tema varierer efter deltagernes indfald og muligheder. Udgangspunktet er altid et reelt forsøg på at få eleverne (eller læreren) til at formulere, hvad de/han er oprigtigt i tvivl om – hvilken ny viden de har behov for for at kunne være bedre klædt på til at tage stilling og handle. Det er en bærende øvelse i sig selv at presse hinanden til ikke bare at lufte forudfattede meninger, men at se undervisningen som netop dette. Det kan engang imellem være vanskeligt at etablere en dialog, hvor tvivl er et adelsmærke og ikke et tegn på manglende forberedelse. Formuleringen af oprigtigt mente spørgsmål og metodiske overvejelser om, hvordan vi kan nærme os et svar, er et helt afgørende didaktisk element i undervisningen.

Samfundsfag er ikke noget læsefag med fælles litteratur. Forberedelserne består oftest i mere researchprægede aktiviteter eller forberedelse af spørgsmål og diskussioner, hvor eleverne selv finder litteratur eller referencer på boghylden eller på nettet.

Jeg lægger stor vægt på at bruge elevernes baglande; hvis en elev har en far, der arbejder som kommunaldirektør i en kommune, der skal sammenlægges med andre i forbindelse med kommunalreformen, er det oplagt at bruge ham som kilde, når vi snakker demokrati. Hvad betyder reformen for det nære demokrati? Er der grænser for, hvor stort demokratiet kan være?

Jeg vil give to eksempler på elementer i forløb, der illustrerer spændvidden i aktiviteterne. Det er stykket sammen fra flere forskellige hold (dvs. vi når ikke alle tingene på ét hold), men eksemplerne illustrerer de elementer, et forløb bør indeholde (ud fra mine / skolens ambitioner).

To eksempler

1. Global handel/politisk forbrug

- Eleverne er fortrolige med begrebet 'den politiske forbruger' – altså at den enkelte inddrager politiske hensyn i sit indkøb af varer. Vi starter med en fælles brainstorm på, hvad der er nødvendigt at vide om varen / producenten / produktionen for at have tilstrækkeligt grundlag for at agere som politisk forbruger. Brainstormen er udgangspunkt for at nedfælde en tjekliste for den enkelte vare.

- Vi aflægger besøg i det lokale supermarked. Eleverne deles i grupper, som hver undersøger et »marked« (f.eks. kaffe, læskedrikke, vaskepulver) for at tjekke, om det kan lade sig gøre at finde de nødvendige oplysninger. Undersøgelsen fortsætter hjemme i klassen ved at kigge på producenternes hjemmesider. Som produkt fremlægger hver gruppe en markedsbeskrivelse og en samlet vurdering af vilkårene for den politiske forbruger på det pågældende marked.

- Undervejs er der måske blevet spurgt til supermarkedets og producenternes ansvar: Hvorfor er der ikke flere slags mælk at vælge imellem? Hvorfor skal der ikke stå på Rynkebys produkter, at firmaet er ejet af Arla? Andre vil gerne vide mere om indholdet af de forskellige mærkningsordninger.

Nogle vil gerne arbejde med den politiske forbrugers magt – er det noget, der batter i forhold til andre politiske / demokratiske indflydelseskanaler? Eleverne deler sig efter interesser og finder selv ud af, hvilke kilder der er relevante. Arbejdet kan omfatte henvendelser til Konkurrencestyrelsen, interviews med virksomheder, læsning af publikationer fra Magtudredningen, søgninger på internettet mv. Jeg cirkulerer mellem grupperne, vejleder dem ca. 1 time om ugen og hjælper med at finde kilder, f.eks. dokumentarprogrammer om forhold, der har gruppens interesse (fra skolens mediearkiv). Selvstændigt arbejde 2-3 uger. Ingen eller meget kortfattet afrapportering – eleverne arbejder for selv at få stillet deres nysgerrighed.

- Gennemgang af det globale marked for kaffe og sukker – lærerstyret, baseret på materiale fra Mellemløbet Samvirke og Udenrigsministeriet. Kaffe- og sukkersmagning.

- Handelsaftaler / global fair trade. Gennemgang af WTO. Debat om, hvad et fair system for verdenshandlen ville være – og hvordan vi finder ud af det. Vi bliver enige om at undersøge alle de sager, der har været indbragt for WTO's ekspertpaneler: Hvem har anlagt sagerne mod hvem?

- Hvad kan vi bruge sådan en statistik til? Vi formulerer forskellige hypoteser for, hvordan vi tror det er, så vi har noget konkret at arbejde ud fra. Projekt: En rapport om I-lande og U-lande i WTO-systemet. Vi skriver konklusioner og laver tabelmateriale. Vi kontakter WTO selv og U-landenes »WTO-ambassade« for at få kommentarer til vores resultater (telefoninterviews). Endelig afrapportering i form af en rapport, som vi sender til dem og kopierer til alle deltagerne. Oplæg for hele højskolen på en morgensamling.

- Undervejs i forløbet har vi fået kontakt med Max Havelaar-fonden (en fair trade mærkningsordning for ulandsprodukter). Eleverne er enige om, at det er en god sag. Vi spørger fonden, om de har nogle aktiviteter på bedding, som vi kan indgå i. De skal køre en kampagneuge om Max Havelaar-mærket, og eleverne tager ansvaret for at gennemføre det i Århus. De står selv for at søge tilladelse til at stille informationsbod op, tilrettelægge alt det praktiske osv. På dagen optræder de i banankostumer på Gågaden i Århus, skænker varm kaffe til de forbigående og deler information ud.

2. Aktionsformer/demokratisk deltagelse

- Eleverne bliver bedt om at forberede en historie om en aktion, de har været med i / er blevet udsat for, og som har gjort særligt indtryk på dem. De placeres ved borde fire og fire og fortæller deres historier. Vi bytter så rundt på pladserne, således at der ved hvert bord er 16-20 aktionshistorier. Eleverne bliver nu bedt om at komme med bud på, hvad der får en aktion til at være vellykket. Vi formulerer et fællespapir med ti grundregler for en succesfuld aktion, som en egentlig demokratisk beslutningsproces. Det får den tid, der skal til.

- Diskussionen fører hurtigt til, at der kan opstilles forskellige målsætninger for en aktion: Politiske resultater (ændret lovgivning), folkelig opmærksomhed, medieomtale....

- Vi arbejder med NGO-begrebet og samspillet mellem politikerne og befolkningen. Hvorfor er så få af os egentlig med i organiseret politisk arbejde? Læsning af forskellige tekster (Erik Meier Carlsen, Naomi Klein, Christine Antorini). En kommer med den påstand, at både NGO'erne og partierne er blevet mere elitære. Det er tydeligt, at der ligger et gymnasiepensum i samfundsfag bagved. Nogle af dem, der har haft samfundsfag i forvejen, påtager sig at lave et oplæg til næste gang. Samlet overblik over forklaringsmodeller til den manglende demokratiske deltagelse.

- Vi vender tilbage til NGO'erne. Er det rigtigt, at de er så elitære? Hvordan kan vi finde ud af det? Enighed om et undersøgelsesdesign: Vi vil to og to kontakte NGO'er og stille dem tre spørgsmål: Hvem er deres daglige ledere (baggrund)? Hvem bruger lederne tid på – deres egne medlemmer eller møder med politikere og embedsmænd? Hvor får NGO'en sine penge fra? Eleverne kigger to og to på hjemmesider og mailer / telefonerer til deres NGO. Opsamling i plenum, opstilling og afprøvning af hypoteser og diskussion af, om vi nu ved tilstrækkeligt til at kunne tage stilling til påstanden om at NGO'er er blevet elitære.

- Eleverne får en masse sedler med forskellige partier / NGO'er / bevægelser, fra FDM til al-Qaida. De bliver sat ved firkantede borde og bliver bedt om at placere sedlerne i forhold til hinanden, dvs. hvor ligger de forskellige bevægelser politisk? Diskussioner om højre- / venstre skalaen og form kontra ideologi i de forskellige bevægelser. Hvor går grænsen for demokratiet – er det i orden at smide maling på Anders Fogh, skjule flygtninge eller besætte huse?

- Diskussion af forholdet mellem politiker og borger. Vores forstander kommer og holder en kort forelæsning om begrebet populisme. Telefoninterviews med Elisabeth Arnold.

- Under ekskursionen til København sætter vi fokus på, hvilken rolle hhv. politikerne, embedsmanden, NGO'en og spindoktoren spiller på et konkret politikområde (retspolitik).

- Forelæsning om den historiske udvikling i ideologierne.

- Undervejs er den ide opstået, at man måske kunne få et større engagement ved at indføre en slags "demokratisk værnepligt": Nu hvor de færreste bliver indkaldt som soldat, kunne man forestille sig, at unge fik ½ års "demokratisk tjeneste". Vi skriver en kronik om ideen, som trykkes i Jyllandsposten.

Højskolerne i en ny tid

Af Rune Baastrup, lærer på Krogerup Højskole

I det følgende vil jeg diskutere nogle af de samfundsmæssige forandringer og udfordringer, som en dannelse til demokrati og medborgerskab nødvendigvis må tage afsæt i.

1. Det postnationale vilkår

Hvis man følger sociologen Zygmunt Bauman, kan man tale om globaliseringsprocesserne som 'det andet store skred', nemlig fra det nationale til det globale niveau.²

Det første store skred var processen omkring udviklingen af de moderne nationalstater. På den tid, hævder Bauman, fandt en proces sted, der betød en overskridelse af det lokale niveau, og hvor de økonomiske og sociale relationer sprængte den lokale ramme, de ellers var indlejret i. Denne overgang nødvendiggjorde udviklingen af helt nye kategorier og begreber til at forstå samtiden med samt nye institutioner og organisationer til at håndtere den nye samfundsmæssige virkelighed. Nationalstaten var svaret på disse processer.

Vi står overfor en lignende udfordring i dag. Økonomi og politik udfolder sig i dag globalt, men de politiske institutioner til demokratisk indflydelse herpå er ikke tilsvarende globale. Demokratiet er alene udviklet til og med det nationalstatslige niveau.

Dermed er udfordringen parallel med dengang: Under nationalstatens opbygning havde man særdeles svært ved at bryde med de eksisterende billeder af demokratiet – den græske bystats relativt afgrænsede rum og population – og forestille sig, hvordan demokrati kunne realiseres på tværs af statens vidtstrakte areal. I dag står vi midt i en lignende situation – de økonomiske og sociale relationer har sprængt den nationale ramme, således at væsentlige politiske beslutninger i dag må træffes på overstatsligt niveau, mens vores konkrete modeller for demokratisk indflydelse på disse beslutninger ikke er fulgt med. Og vi har ekstremt svært ved at forestille os et demokratisk system hinsides nationalstatens niveau. Er det overhovedet muligt?

Med udgangspunkt i Bauman synes det rimeligt at hævde, at netop svaret på dette spørgsmål er den vigtigste samfundsmæssige udfordring, vi står

overfor i det 21. århundrede: at løfte demokratiet op på det globale niveau.

Bauman formulere selv et foreløbigt svar: *Medborgerskabsuddannelse*.³

Et postnationalt demokrati

Vi står midt i en overgang fra et samfund defineret som sammenfaldende med nationalstaten, bestemt ved et mere eller mindre homogent folk og ved et klart afgrænset territorium. Mens denne forståelse af samfundet som sammenfaldende med den stat, der afgrænser det i forhold til andre samfund, altid har været problematisk, synes den i dag endegyldigt ubrugelig. Inden for alle samfundsmæssige forhold – økonomisk, politisk, militært, kulturelt, miljømæssigt, teknologisk – går relationerne på kryds og tværs af den enkelte stats grænser. Vores helt grundlæggende forståelse af, hvad der definerer et samfund, er dermed under hastig forandring. I denne sammenhæng er et væsentligt træk ved samtiden en fremvoksende erkendelse – såvel som fortsat symbolsk konstruktion – af et globalt skæbnefællesskab.

Udfordringen fra globaliseringen og europæiseringen af økonomi og politik nødvendiggør et politisk og demokratisk projekt hinsides det nationale niveau – hvad man med reference til Jürgen Habermas og herhjemme Ove Korsgaard kan kalde et postnationalt demokrati, dvs et demokrati, der rækker udover det danske folk som sit eneste subjekt⁴.

Et af de mest grundlæggende spørgsmål for teorier om demokrati er netop: Hvem er folket? Vi står i en situation med en fremvoksende politisk institutionsopbygning hinsides nationalstaten – i høj grad på europæisk plan (EU) og i mindre grad også på globalt plan (FN, WTO, IMF, ICC, Kyoto mv.) – men uden et hverken europæisk eller globalt folk, der kan befolke eller besjæle disse institutioner.

I relation til EU formulerer Korsgaard problemet ganske klart: Vi er nu kommet så langt, man kan komme med EU-projektet ad forvaltningsmæssig vej.⁵ Der skal noget andet og mere til fra dette punkt. Der kræves med andre ord et folkeligt projekt: udviklingen af postnationale offentligheder, sociale bevægelser og sammenslutninger mv.

Som konsekvens af det postnationale vilkår må forestillingen om det danske folk genfortolkes for at reflektere en ny tid med både multikulturalisme, europæisering og globalisering.

Hvis man tænker det i relation til medborgerskabet, kan man tale om en hybridisering, hvor borgeren har flere lag af medborgerskabsrelationer – som dansk medborger, europæisk medborger og verdensborger. Vi ophører ikke med at være danske, men oven på vores identitet som danskere må udvikles både europæiske og globale lag.

Det er for så vidt ikke nogen ny tanke. Men at gøre disse begreber til andet end ord på et papir i rapporter fra universiteter og tænketanke eller udtrykt i politikernes skåltaler er et kolossalt skridt. Det er ikke noget, staten eller politikerne kan beslutte sig for – det må udfoldes som et folkeligt projekt fra neden. Her skal højskolerne byde ind.

Højskolerne spillede en vigtig rolle ved udviklingen af det danske demokrati via idealer om folkelig oplysning og dannelse. Det skete netop i en tid hvor spørgsmålene var mange og svarene langt fra givne. Med den parallel gives et helt afgørende projekt for højskolebevægelsen i dag:

- At besinde sig på det postnationale vilkår, bidrage til at afklare den konkrete betydning heraf og skabe nye folkelige og åndelige 'engagementsstrukturer' svarende til denne nye politiske og sociale virkelighed på såvel globalt som europæisk plan.

Og at det er et stort skridt for en skoleform, der i så høj grad har været knyttet til netop det nationale, er selvkært. Højskolens forhold til demokrati har således været dobbeltydigt. Som Niels Buur Hansen påpeger, har højskolerne først og fremmest defineret sig selv via en *identitetsdiskurs* (hvem er vi?)⁶. Her kræves en nyorientering: Højskolerne bør i langt højere grad skrive sig ind i en *politisk diskurs* og svare på spørgsmålet: Hvad vil vi?

Pointen ved at tale om 'det postnationale vilkår' er at pege på en konkret virkelighed, der træder frem for hver enkelt af os, hver dag. Det er ikke en historie om verden derude, det internationale, det udenrigspolitiske, det, der ligger udenfor – det er lige hér, og det udspiller sig i høj grad på det mentale

plan, i hovederne på hver af os, og det påvirker og forskyder alle menneskelige relationer og forhold. Det er ikke blot et spørgsmål om politik eller noget, man blot kan henskrive til et enkelt fag på skemaet – det bør reflekteres som et vilkår og en referenceramme for uddannelsessystemet som sådan.

Højskolernes opgave ligger i dette rum spændt ud med dets sociale, kulturelle, politiske, eksistentielle dimensioner

- Højskolerne kan og bør blive stedet, hvor man udvikler nye tanker og ideer såvel som konkret praksis i form af undervisningsforløb, pædagogiske metoder og satsninger, der kan præge og inspirere resten af uddannelsessektoren såvel som det danske samfunds- og åndsliv i bredere forstand.

Opsummerende handler det om, at globalisering, og det, der her kaldes for det postnationale vilkår, er afgørende præmisser, der må ligge til grund for enhver tale om demokratisk dannelse og medborgerskab.

2. Det senmoderne vilkår

Fra dette overordnede perspektiv vil jeg zoome en anelse ind og beskæftige mig med en række udviklinger af afgørende betydning for medborgerskab og demokrati. Jeg har valgt at samle dem under fællesbetegnelsen *det senmoderne vilkår*.

Den tyske sociolog Ulrich Beck formulerer et centralt dilemma i vores samtid, når han peger på, at borgerne i dag bydes at finde *biografiske* løsninger på *systemiske* udfordringer: Vi må hver især søge at få enderne til at mødes i vores eget liv og individuelt løse de udfordringer, vi konfronteres med, selv om disse udfordringer reelt er et resultat af samfundsmæssige processer. Individene bydes i stigende grad at være ansvarlige for at løfte kollektive opgaver ved egen indsats alene⁷. Dansk Industri siger det i klart sprog til ungdommen på deres høringer landet over om globaliseringen her i 2005: Uddan jer, uddan jer, uddan jer – det er jer, der skal bære globaliseringen på egne skuldre i direkte konkurrence med de superambitiøse indere og kinesere! I skal levere biografiske svar på globaliseringens pres på velfærdsstaten.

Når Danish Crown må lukke tusindvis af arbejdspladser i Danmark på grund af den globale konkur-

rencesituation, er det et vilkår, der ikke for indeværende gives væsentlig indflydelse på for den enkelte – endsige for staten eller andre kollektive aktører. Tilbage står for den enkelte alene muligheden at skrive videre på selvbiografien via uddannelse og selvlæring livet igennem – dvs. at omstille sig ud fra nogle rammebetingelser, man ikke har indflydelse på.

Der gives ikke længere i samme grad kollektive og inkluderende aktører gennem hvis medlemskab den enkelte kan siges aktivt at kunne påvirke samfundet.

Før hen kunne en arbejder som ansat på B&W på Københavns havn via sit medlemskab af både fagforeningen og Socialdemokratiet anskue sig selv og samfundet ud fra et sammenfald mellem individuel og politisk identitet. 'Jeg er arbejder, og arbejderidentiteten er den prisme, hvorigennem jeg ser mig selv og min verden. Herfra min verden går'.

Medlemskabet af 'Bevægelsen' var en konkret, kollektiv sammenhæng, den enkelte kunne træde ind i med vished om derigennem at kunne præge samfundet. Det var en kollektiv aktør med potens til at påvirke de overordnede rammebetingelser for den enkeltes liv.⁸ På denne vis var der en klar forbindelse mellem det subjektive, personlige niveau og det objektive, samfundsmæssige. Denne forbindelse er i dag revet over.

I dag har Operaen sammen med en af Nordens største banker overtaget den plads, B&W tidligere okkuperede, og man har dermed et konkret billede af overgangen fra industrisamfund til videns- og forbrugssamfund.

Der er sket en omfattende fragmentering og individualisering af identiteterne på den ene side og på den anden side en professionalisering og bureaukratisering af organisationerne nationalt – samt en globalisering af den kontekst, disse må operere i.

På det personlige plan er det senmoderne vilkår forbundet med en erkendelse af valgets dilemma og tvang: Man kan ikke vælge ikke at vælge, og hvis man vælger forkert, er det ens egen skyld. For kun få år siden var det et sikkert valg at uddanne sig inden

for IT – allerede i dag er virkeligheden en anden. Qua globaliseringen sker forandringer med en hast og en rækkevidde, der er ganske uoverskuelig for den enkelte, og bestemmes af processer, der står langt uden for den enkeltes umiddelbare indflydelse.

Valgets ufravigelighed sætter den enkelte under et betydeligt pres, som kan spores i sociale patologier som kronisk psykisk stress, spiseforstyrrelser eller andre psykiske lidelser eller som en mental masseflugt gennem et massivt brug af alkohol og andre euforiserende stoffer, der kendetegner ungdommen.

Man skal ikke snakke længe med en typisk højskoleelev, for at høre den indre stemme, der hvisker variationer over Dansk Industris mantra: Uddan jer, Uddan jer – det er jer, der skal bære globaliseringen . . .

Civilsamfundets transformation

En fortløbende debat i offentligheden handler om ungdommens engagement i det formelle demokrati. Mest radikalt udlægges det hos debattøren Morten Albæk med hans betegnelse af ungdommen som 'Generation Fucked Up'.⁹ Ungdommen er ugidelig og selvtilstrækkelig og nægter at tage del i de fælles anliggender. I forholdet mellem de demokratiske institutioner og ungdommen er det ungdommen, der er problemet, ikke institutionerne.

Jeg mener, at det modsatte er tilfældet. Sagen er nemlig, at den sfære, borgernes aktive deltagelse skal udfolde sig i – civilsamfundet – er undergået en omfattende transformation de senere år. Bredt formuleret kan man se det som den fortsatte uddifferentiering af delsystemer, som sociologien har beskrevet som et afgørende kendetegn ved det moderne samfund siden disciplinens fødsel. Det senmoderne vilkår er her kendetegnet ved en mere omfattende udspaltning af *politikken* som et mere eller mindre lukket delsystem baseret på særlige koder og med bestemte givne aktører og positioner. Borgernes inddragelse er fortsat et ideal, men sker alene som netop *ind*-dragelse; borgerne drages ind i bestemte forhold i form af offentlige høringer om rygepolitik eller miljøforvaltning, samt ved de periodiske valghandlinger. Borgerinddragelse er her

en proces, der løber oppefra og ned, civilsamfundet noget, der tilkaldes og dannes ved særlige lejligheder.

Mere konkret kan man pege på, at både partier og organisationer har undergået en betydelig forandring. De er i dag i høj grad statsfinansierede og tvunget til at operere i relation til markedet og har dermed på ingen måde den uafhængighed af de øvrige sfærer, som den klassiske forståelse af det borgerlige samfund indebærer.

Partierne besluttede i 1987 at bevilge sig selv faste bidrag fra staten, således at de via partistøtten i dag henter væsentlige dele af deres indtægter, mens medlemmernes bidrag tilsvarende er mindsket i betydning. Medlemmerne er samtidig blevet et langt mindre centralt element i politikformuleringen end tilfældet har været tidligere. I stedet formuleres politikken først og fremmest oppe fra, for mange partiers vedkommende via koncentreret brug af fokusgrupper og opinionsundersøgelser.

En lignende tendens gør sig gældende for en anden væsentlig del af civilsamfundet, nemlig de såkaldte NGO'er. Her er andelen af midlerne, der kommer fra staten, nærmest eksploderet – visse organisationer får mere end 90% af deres midler fra staten – hvilket har medført en betydelig statsliggørelse af deres virke, hvorved medlemmerne har mistet betydning for såvel politikformulering som for den konkrete udmøntning af denne. For NGO'ernes vedkommende er en afgørende del af deres virke rettet mod at præge staten og politikerne ud fra en strategi vedtaget på hovedkontoret med ofte begrænset input fra medlemmernes side. De kan i dag i ringe grad betegnes som 'folkelige sammenslutninger', uanset at de med forskellige kampagner og såkaldte 'facere' på gaden formentlig stadig kan hente kontingentbetalere nok til at opretholde et vist medlemstal.

Generelt er den samfundsmæssige ramme, politikken formuleres i, afgørende forandret. Politik formuleres og udvikles i dag før alt andet i et medielandskab og med baggrund i det postindustrielle forbrugersamfund.

I den klassiske forestilling om det liberale demokratis funktion gives et billede af en privatborger, der overskrider sig selv og træder ind i det offentlige rum og i den offentlige samtale formulerer sine holdninger. Samtalen danner baggrund for politiske beslutninger, der træffes af de folkevalgte repræsentanter på Tinget. Selvom dette idealbillede aldrig helt har fundet sit modbillede i virkeligheden, så er forholdet grundlæggende vendt om i dag. Politik kan ikke længere meningsfuldt hævdes at blive formuleret fra neden, men derimod i højt specialiserede og professionaliserede organisationer.

3. Unges deltagelse i det formelle demokrati?

Netop professionaliseringen kan ses som en væsentlig årsag til mange unges fravalg af det formelle demokrati. Forholdet mellem det formelle demokrati og ungdommen er nemlig præget af paradokser og kalder på en langt mere nuanceret diskussion end påklustringen af stadigt nye mærkater giver plads til.

Aktøren i centrum

Et svensk forskersteam gav i 2004 et interessant bidrag til diskussionen med en rapport, der sammenligner unges forhold til demokrati og politik i 23 europæiske lande samt USA.¹⁰ Konklusionen var den, at skandinaviske unge på den ene side viser stor villighed til at stemme ved valgene – men samtidig er de absolutte bundskrabere, når det gælder at melde sig ind i partier eller stille op til politiske tillidsposter, dvs. den mere aktive deltagelse i det formelle demokrati.

Forklaringen skal ifølge rapporten findes i det, man samfundsteoretisk kalder *political efficacy*. Oversat til dansk kan man tale om 'politisk virkningsfuldhed'. Man sondrer mellem en ekstern dimension (i hvor høj grad det politiske system er responsivt overfor borgeren) og en intern dimension (den enkeltes vurdering af egen virkningsfuldhed eller kompetence i politiske spørgsmål). Den interne virkningsfuldhed var den faktor i hele undersøgelsen med størst forklaringskraft.

Sammenhængen er altså den, at de lande, hvor ungdommen har lavest tilbøjelighed til at deltage i det formelle demokratiske system, samtidig er de

lande, hvor ungdommen har den ringeste vurdering af egne politiske kompetencer – og vice versa.

Tilsyneladende paradoksalt bliver det, hvis man kombinerer denne indsigt med det forhold, at danske unge normalt scorer ganske højt når det gælder faktisk *viden* om demokrati og samfundsforhold. Det kalder nødvendigvis på spørgsmålet: Hvis vi i det danske uddannelsessystem generelt formår at uddanne ungdommen til relativt stor viden om demokrati og samfund, men ikke samtidig giver dem troen på, at de selv kan være med til at præge det og gøre en forskel – hvad gør vi så forkert?

I relation til de diskussioner, der gennemløber denne rapport, springer det i øjnene, at vi ikke i tilstrækkelig høj grad lærer de unge at *handle*. En solid, faglig viden er vigtig, men som den svenske undersøgelse indicerer, er det ikke nok.

Med "Projekt Verden Brænder" på Krogerup er målsætningen formuleret som *at lære unge mennesker at se sig selv som aktører i samfundsmæssige processer*. Gennem projektet tilstræber vi at give deltagerne forudsætninger for at overskride den beskuende, iagttagende og distancerede position overfor de samfundsmæssige fænomener eller begivenheder, de konfronteres med.

Gennem koblingen af en *handlingsdimension* til læringsforløbet får man en anden proces, hvor det konkrete emne konfronteres mere direkte med personlige vurderinger, værdier og forestillinger, og hvor den enkelte bringes til at forholde sig aktivt og handlende på baggrund af stillingtagen. Gennem denne proces lærer den enkelte – når pædagogikken lykkes – at se sig selv som en handlende og aktiv part med mulighed for at indvirke på det konkrete emne eller fænomen, der bearbejdes, og lærer dermed i bredere forstand at se sig selv som en aktør i samfundsmæssige processer.

Den svenske undersøgelse kan være med til at pege på nogle mangler i den pædagogiske dannelsesproces til demokrati og medborgerskab. Vores bud er at udvikle nye pædagogiske praksisser, der sigter på at udstyre ungdommen med konkrete

erfaringer, metoder og værktøjer til at agere – for derigennem at give dem selvtilliden til også at gøre det. Det skal ske med "hele samfundet som klasseværelse" (jf. afsnit 3).

4. Den dobbelte udfordring.

Hvis vi sammenfatter professionaliseringen af politik og civilsamfund med individualiseringen og fragmenteringen af identiteterne, har vi i dag en ganske anderledes situation end den, der gjaldt for den foromtalte, mere eller mindre mytologiske B&W-arbejder på Christianshavn. Der er ikke længere nogen naturlig eller given ramme for den enkelte at træde ind i, hvis han eller hun ønsker at virke for samfundet. De etablerede kanaler for politisk indflydelse er forandrede, partierne har ikke i samme grad brug for medlemmer, de er måske endda ofte til besvær. Og nok har organisationerne stadig brug for medlemmer – men først og fremmest som tal på et 'folkeligt regnskab', der føres overfor staten. Derfor står vi overfor den ganske væsentlige dobbelt-udfordring at skulle definere nye handlingsrum og kanaler for indflydelse – og samtidig sparke nyt liv i de eksisterende:

- På den ene side står behovet for nye sammenslutninger, der kan agere på globalt niveau og bære i retning af udformningen af et postnationalt demokrati på europæisk og globalt plan.
- På den anden side må – ikke mindst – ungdommen virke for at 'genbeånde' de eksisterende kanaler – partier og organisationer – og videreudvikle disse til at kunne fungere som de betydningsfulde '*svagererende instanser*' de har været tidligere.

Individualisering og globalisering er afgørende vilkår, som man må tage udgangspunkt i. Det handler med andre ord ikke om at drømme sig tilbage til B&Ws storhedstid og den glade, socialdemokratiske velfærdsstats trygge rammer – men om at arbejde på at etablere nye rum og kanaler for borgernes aktive politiske indflydelse på både lokalt, nationalt og transnationalt niveau. Afmagten og ligegyldigheden udspringer i høj grad af manglen på konkrete rum for politisk indflydelse – på den frakobling, Zygmunt Bauman taler om, mellem det personlige og det samfundsmæssige.

At ungdommen har et betydeligt overskud og uforløst potentiale til politisk og samfundsmæssige engagement er der talrige tegn på. Det er således ikke ungdommen, der er problemet, men derimod de demokratiske institutioner – pressede som de er udefra og sandet til, som de er indadtil.

Hvad det kommer an på er at udvikle nye pædagogiske tilgange og projekter, der kan gribe de nye vilkår og give ungdommen rum for et møde med samfundets store udfordringer for derigennem at lære at blive aktive medborgere. Dette fordrer en *forandringsorienteret pædagogik*, der besinder sig på samtidens omfattende udfordringer og inviterer ungdommen til at sætte spørgsmålstejn ved demokratiets aktuelle udformning. Nye rammer skal undersøges og defineres, nye handlekompetencer og nye aktørmodeller skal blomstre, kun derved opnår vi en samfundsmæssig transformation, der kan rumme de globale udfordringer.

Derfor er det normative kodeks, som den tilpasningsorienterede pædagogik foreskriver, for snævert. Heraf følger ikke, at vi skal ud og lave revolutioner, men vi skal give handlekompetencen og visionerne langt bedre betingelser for at møde de enorme udfordringer, vi står overfor.

Vi bør i dette lys ikke møde ungdommen med et billede af, at vi har det demokrati, vi skal have – *brug det så!* – men snarere åbent forholde os til behovet for forandringer og nytænkning – og i høj grad se ungdommens prioritering af nye kanaler for indflydelse udover de formelle, som et udtryk for en nødvendig eksperimenteren med nye demokrati- og deltagelsesformer.

For at være ung må ungdommen nødvendigvis blive anset af sin samtid for *utidig*. Da ingen af samfundets institutioner kan siges at være *tunet til tiden*, er dette kun et plus.

² Se bl.a. Zygmunt Bauman: *Det belejrede samfund*, Hans Reitzel 2004

³ Således sagde han det i en gæsteforelæsning på DPU i 2001, jf. Korsgaard (red.): *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*, Danmarks Pædagogiske Universitet 2004, side 5.

⁴ Se diskussion heraf bl.a. med baggrund i Jürgen Habermas hos Ove Korsgaard: *Kampen om Folket*, Gyldendal 2004 eller i en kort artikel i *Uddannelse* 8/1999

⁵ Korsgaard 2004: 482.

⁶ Se hans artikel "En højskole er en højskole er en højskole" i Jørgen Gleerup (red.): *Voksenuddannelse under forandring*, Gads Forlag 2001

⁷ Se Zygmunt Bauman: *Det belejrede samfund*, for en udførlig diskussion af disse pointer.

⁸ På lignende vis kunne man eksempelvis tale om bønderne og partiet Venstre.

⁹ Se Morten Albæk og Rasmus Hylleberg: *"Generation Fucked Up"*, Gyldendal 2005

¹⁰ For en mere udførlig redegørelse herfor se artiklen *"Aktøren i centrum – alternative tilgange til demokratiske dannelsesprocesser"* i *Uddannelse* 9/2004. Rapporten findes på www.cefos.gu.se/yep/

Højskolernes demokratiske dannelsespotentialer?

Af Carsten Lunding, lærer på Testrup Højskole

Indledning

8-9 procent af de danske unge vælger at tage på højskole. Det sker på et tidspunkt i livet, hvor valgmulighederne og skiftene er mange – perioder med job, rejser, flytten hjemmefra, måske etablering af eget parforhold – familie, NGO-arbejde og uddannelse fletter sig ind imellem hinanden. I hver af disse situationer kan unge i større eller mindre grad møde fremmede kulturer, tage ansvar for deres eget liv, afsøge balancen mellem individualitet og fællesskab, finde frem til de værdier, de selv vil bygge deres liv på og arbejde for at realisere dem. For den enkelte er det valg, der bliver truffet mellem rigtig mange muligheder, og som indebærer, at han eller hun for alvor træder ud af den hidtidige rolle som yngste generation i huset og elev i skolen. Det overgangsritual, der tidligere lå ved konfirmationsalderen, er i dag placeret omkring 18-20 års alderen. Alle aktiviteterne og de valg, der bliver truffet, medvirker til den unges dannelse – dannelse betragtet som et livslangt projekt.

Højskolen har altså ingenlunde monopol på dannelse, heller ikke når vi taler om demokratisk dannelse. For de unge er højskolen blot et blandt mange steder at gå hen. Valgene kan i varierende grad vægte f.eks. den eksistentielle, den æstetiske eller den demokratiske dannelse.

Som samfund har vi en række markeds- eller skattefinansierede institutioner, der byder sig til som dannelsessteder. Hvis højskole skal have mening for unge og for fremtidige generationer, er det afgørende at sætte ord på, hvad lige netop en højskole kan bidrage med til den enkelte unges (demokratiske) dannelse. Hvis der i forvejen er alle de andre muligheder, hvorfor skal vi så som samfund også holde liv i højskolen? Med den indgangsvinkel bliver det, vi eftersøger, nærmest en arbejdsdeling mellem højskolen og de andre dannelsessteder.

Jeg vil i det følgende give et bud på højskolens potentialer i den demokratiske dannelse nu og i fremtiden.

Potentialet

Når jeg vælger at se på *potentialet*, betyder det, at det ikke er en skildring af medianundervisningen på danske højskoler i dag. Beskrivelsen tager udgangspunkt i de seneste års intense arbejde med den demokratiske dannelse, som bl.a. er foregået på Krogerup Højskole og Testrup Højskole. Udgangspunktet er disse skolers erfaringer som frontløbere i en bestemt forståelse af det aktive medborgerskab/den demokratiske dannelse. Ikke i dagligdagen i klasseværelserne på disse skoler, men i de stjernestunder, hvor det lykkes allerbedst. Det er endvidere vigtigt at understrege, at begge disse højskoler definerer sig som almene og lægger stor vægt på fællesfagene. Det demokratiske perspektiv eller medborgerskabsperspektivet på dannelsen er yderligere i fokus i en lang række samtaler, læsninger og aktiviteter med det politiske som omdrejningspunkt. Vi mener på Krogerup og Testrup, at disse aktiviteter, skemasat som "samfundsfag" eller "Projekt Verden Brænder", er nødvendige supplementter til højskolens traditionelle, almene og fællesskabsdannende projekt for at kunne tale om demokratisk dannelse i et demokrati, hvis grundvilkår eroderer i disse år. Altså: I det særlige demokratiske dannelsesprojekt er almen højskole ikke nok, der skal samfundsfag til.

Potentialet sættes i relation til de bestemmelser, jeg mener må indgå i begrebet demokratisk dannelse i dag og i morgen. Selv om højskolen ikke har monopol på dannelsen, udgør den en unik ramme ved at tilbyde en sammenhæng mellem undervisning, politiske diskussioner og levet liv. Et sted med tid til det hele og, når det er bedst, et sted, der skaber sammenhæng og fællesskab. I det fragmenterede moderne liv findes det hele, bare man leder længe nok. Dermed bliver sammenhæng og tid til fordybelse og eftertanke mere centrale parametre end nogensinde før. Det bliver en værdi i sig selv, noget hverken backpackerrejsen eller universitetet kan tilbyde.

Hvis vi mener noget med talen om sammenhængskraft, så er det dér, højskolen har sin berettigelse – sammenhæng i den enkeltes liv og sammenhæng mellem samfundets mange forskellige mennesker.

Den dannelsesmæssige praksis, som de enkelte skoler har beskrevet i de to eksempler på praksis i afsnit 1, er konkret. Den handler om, hvad der foregår i det aktuelle brændpunkt, i mødet mellem elever og elever og lærere. De erkendelser, det resulterer i, er vanskelige eller omkostningsfulde at samle op på. Højskolen har altid sparet denne form for transaktionsomkostninger væk. Der har ikke været brugt krudt på at dokumentere den enkelte elevs progression over for evt. fremtidige aftagere af hans eller hendes kompetencer og viden. Vi vil hellere undervise, tale sammen og lære af hinanden end at teste og tjekke.

Med det som udgangspunkt er det vanskeligt at foreslå den samlede højskoleklub en masse gode ideer for fremtidens undervisning, andet end: Læs, tal med hinanden, lad jer inspirere. Men vi ved jo godt, at det ikke er nok.

De ideer til nytænkning, der er flettet ind i teksten neden for, er derfor et forsøg på at antyde sigt punkter for højskolerne som hjemsted for den demokratiske dannelse på en måde, der også er synlig udadtil uden at sætte intimiteten og respekten for dannelsesprocesserne over styr.

Potentialet, som ligger og ulmer i højskolen, har vi på Testrup og Krogerup stillet op i fire punkter:

- ◆ Det meningsfulde fællesskab
- ◆ Dannelsesrejsen
- ◆ Deltagelse i demokratiet
- ◆ Viden og holdninger

1) Det meningsfulde fællesskab

På højskolen er eleverne tæt sammen både dag og nat, til hverdag og fest. Både i undervisning, rengøring, køkkentjans og aftenhygge. Lærerne er der ofte også på skæve tidspunkter. Det giver mulighed for, at diskussioner fra fagene fortætter ud i krogene efter, at undervisningen er slut. Der opstår en campusstemning. Det bliver muligt at indrette sig efter, hvornår tingene faktisk sker ude i den omliggende verden, f.eks. undervise i samfundsfag hele natten og slutte af med at se det amerikanske præsidentvalg kl. 6 om morgenen.

Eleverne bliver gode venner og studiekammerater – nogle gange. Andre dage er eleven nødt til at samarbejde fagligt med en anden fra sin husgruppe lige efter, de har haft et stort skænderi om rengøring. Dette lille hverdageksempel blot for at illustrere kostskoleformens særkende: At den stiller krav om modenhed og overblik i forholdet mellem mennesker, elev-elev og elev-lærer. På tre-fire måneder kan venskaberne blive mere intense og fyldige end det, der finder sted i tre år i gymnasiet – og i andre tilfælde trækkes de personlige grænser klart op gennem de erfaringer, eleverne indhøster. Højskolen er derfor et enestående intenst eksperiment i samarbejde og social intelligens netop ved sin påtvungne kombination af de forskellige livsverdener.

Det er en form for fællesskab, de færreste af de unge har involveret sig i før – nogle har prøvet det på efterskolen, men ellers ikke. Ungdommen er ligesom de andre livsfaser blevet mere og mere individualiseret. Mange politiske dagsordner har den enkelte og hans/hendes frie valgmuligheder som sigt punkt, f.eks. den nye gymnasireform, medieudviklingen og udviklingen i den almene boligsektor (for blot at tage nogle spredte nedslag).

Højskolens fællesskab er derfor en ø i et hav af individualisme. Ikke desto mindre holder vi fast i, at mennesket også indgår i et større, ikke selvvalgt fællesskab. Det er både lokalt og globalt, og i fællesskabet finder vi også andre end dem, vi umiddelbart er ligesindede med.

Ethvert liv skal finde sin balance mellem selvrealisering og ansvar over for dette påtvungne fællesskab. Højskolen er den eneste samfundsinstitution, der stiller sig entydigt på fællesskabets side i denne balance. Alle andre steder taler til individualisten i os, eller allerhøjest et selvvalgt fællesskab.

Højskolen er en glasklokke uden kontakt til virkeligheden, siger kritikerne. Det er også en del af historien om højskolen. Eleverne koncentrerer sig 90 pct. om hinanden. Men det er vigtigt at huske, at det er et helt nyt fællesskab for alle, når de kommer den første dag. Måske er højskolens styrke et sted midt imellem individualisme og global samvittighed: Det forpligtende, nære fællesskab på 30 – 100 personer i lyst og nød – personer, som er ukendte for hinanden som udgangspunkt men har en fælles vilje til at lave højskole. Højskolen tilbyder de fysiske rammer og at fællesskabet kommer til at handle om noget. Den almene højskole lever i høj grad af, at deltagerne i fællesskabet deler en række oplevelser, som alle har været igennem, og som derfor er let flydende samtalestof – lidt ligesom Krøniken.

Jeg mener, at højskolens potentiale for det tilfældige, ikke selvvalgte fællesskab er langt større end det udfoldes i dag. Mange skoler har isoleret set en elevsammensætning uden de store variationer målt på alder, uddannelse og social baggrund. Én skole for 4.g'ere, én skole for læsesvage, én skole for kreative individualister. Højskolen bidrager måske nok til at skabe en grundlæggende respekt for det anderledes, det ukendte, gennem samtale *om* det – men ikke i tilstrækkelig grad til det direkte kendskab gennem en samtale *med* det. Jeg mener, dette potentiale kan udnyttes langt bedre, og at det er en vigtig opgave i et samfund, der bliver mere og mere fragmenteret. Demokratisk dannelse i det individualiserede samfund er respekt for og direkte kendskab til folk uden for dit eget boligområde, hvad enten det er villavejen, parcelhuset eller ghettoen.

Forslag: en "omvendt Robinson".

En mulighed for yderligere at udfolde dette fællesskabspotentiale til at omfatte mere forskelligartede mennesker kunne være at tildele hver enkelt

højskole en ekstra årselev i 2006. Det kan enten ske ved, at vi får en sponsor (virksomheder, EU, integrationspuljer, fagbevægelsen, arbejdsgivere) til at yde elevbetalingen, og staten betaler tilskud som sædvanlig, eller ved at staten betaler det hele med en ekstra bevilling. Den ekstra årselev gives som en gave til det elevhold, der er på den enkelte skole i efteråret 2006. Eleverne må bestemme, hvordan gaven skal bruges. Det vil sige, at de må forære et ophold på deres skole til nogle mennesker, de synes, de mangler - nogle, der ville være med til at gøre deres ophold mere mangfoldigt.

I praksis kan det foregå sådan, at når de har været på skolen et par uger, siger forstanderen til dem, at de har den hér gave. En årselev kan omsættes til f.eks. 4 elever i 10 uger eller 5 elever i 8 uger. De skal så selv finde ud af, hvem de vil invitere og hvor længe og hvornår. Det kan være ældre mennesker, handelsskoleelever eller 2. generations indvandrere. De er også selv ansvarlige for at tage kontakten. Det vil dels skabe nogle interessante diskussioner rundt om på skolerne, dels få blandet kortene mere, end de plejer, og endelig fjerne stigmatiseringen af dem, der kommer til, fordi de netop bliver bedt om at komme: De har noget, som eleverne på skolen efterspørger. I stedet for at tørre de anderledes grupper af på andre kommuner eller folkeskoler tager vi dem ind i varmen som et vitamintilskud til en skole, der måske er blevet lidt for leverpostejsfarvet i forhold til det øvrige samfund. Projektet kan beskrives som en "Omvendt Robinson": I stedet for at sende folk hjem beder vi nye komme til, som vi har brug for. Det er selvfølgelig frivilligt for skolens elever om de vil have denne gave. Hvis de siger nej tak, bortfalder den.

2. Dannelsesrejsen

Unge rejser som aldrig før. For mange er rejsen en 3-6 måneders gennemrejse af en række lande, som opleves i et 'Lonely Planet'-perspektiv. Ofte er det nærmest en sport at nå så mange lande som muligt. Rejsen kan indeholde trekkingture, mountain biking og dykkerkurser. Ofte er rejserne rige på naturoplevelser, idet naturen er lettere end kulturen at gå forudsætningsløs ind i som æstetisk

oplevelse. Rejser man til et berømt naturområde, stråler det umiddelbart én i møde. Byer eller mennesker kan være vanskeligere at afkode for den forudsætningsløse, man skal kende mere til tid og sted for at ramme de unikke oplevelser – eller bare være heldig at havne i det miljø, der interesserer én.

Den måde at se verden på fokuserer derfor i temmelig vid udstrækning på bestemte dele af den globale ungdomskultur. De rejsende unge bor sammen med unge fra andre lande – unge, som er i samme situation. Backpackerstederne er pakket med unge globetrottere, primært fra Europa. Det betyder, at de unge møder en masse andre unge, måske rejser de i en kortere eller længere periode med unge fra andre lande, de møder undervejs. Til gengæld udnytter de langt fra mulighederne for at lære de lokale kulturer at kende. Vandrehjemmene ser meget ens ud, om de ligger i Barcelona, Durban eller Tibet.

Højskolerne kan tilbyde en måde at mærke verden på, der tager specifikt udgangspunkt i rejsen som en demokratisk dannelsesrejse. Det sker ved i langt højere grad at interessere sig for den lokale kultur, de unge skal møde. At opholde sig længere tid ét sted frem for at zappe mellem så mange lande og kulturer som muligt. At lægge til grund, at rejsedeltagerne både skal give og tage – dvs. at de forpligter sig til at overveje, hvordan de selv kan gøre en indsats for at afhjælpe sociale, økonomiske eller sundhedsmæssige problemer i en anden del af verden. Derved bliver verden ikke overskuelig. Deltagerne får givetvis heller ikke opfattelsen af, at de kan redde hele verden. Men konfrontationen med fattigdom, analfabetisme eller uretfærdige handelsvilkår – globaliseringsmedaljens bagside – sætter ofte en meget værdifuld tankerække i gang om prioritering af vor tids store udfordringer og den enkeltes liv. Det giver en langt dybere forståelse af globale problemer i en konkret kulturel og historisk sammenhæng. Når det lykkes bedst, får den unges identitet globale rødder.

Jeg mener, det er en vigtig rolle for højskolen at bidrage til den demokratiske dannelse gennem denne form for rejser. Altså forsøgsvis at antyde

aktionsformer og fællesskaber, som tager afsæt i et samfund, der er blevet større end staten. Her tænkes ikke på formelle over- eller mellemstatslige institutionsdannelser, men på folkelige, demokratiske strukturer – vel at mærke beåndede strukturer. Jeg mener, der er behov for nytænkning, hvis markedet og systemerne skal have det folkelige med som den vigtige tredjepart i etableringen af et globalt samfund.

Den globaliserede verden er blandt andet kendetegnet ved, at samfundet er større end staten. Men smitter det af på højskolen? Er vi større end staten? Vi har samarbejdsrelationer uden for de nationale grænser, men er samarbejdet integreret? Vi tænker stadig i høj grad højskolerne i Mithranaketa og Nigeria som lokale udviklingsprojekter, som vi ikke kan bruge til noget i vores egen hverdag, kun støtte moralsk og økonomisk. Hvorfor klør vi ikke meget heftigere på med at udveksle med folkehøjskolerne i andre lande i vores egen hverdag? Kunne vi tage Nyt Europas forslag om EU-folkehøjskoler til os, altså ægte internationale dannelsessteder?

Forslag: bedre muligheder for at udnytte rejsens dannelsespotentialer.

En barriere, som højskolerne oplever i forhold til dannelsesrejsen, er rejsereglerne i højskoleloven, som siger at, ”*pædagogisk tilrettelagte ekskursioner med overnatning uden for skolen højst kan udgøre 1/7 af kursustiden, dog højst 28 kursusdøgn og højst 16 døgn ad gangen.*” I forbindelse med det kommende lovarbejde vil det betyde meget for højskolernes mulighed for at kunne konkurrere med de gængse zapperture, at der åbnes mulighed for længerevarende rejser som en del af et højskoleophold.

3. Deltagelse i demokratiet

Mange unge holder sig fra de etablerede demokratiske institutioner – meget mærkbart i de politiske partier. Analyserne af dette fravalg ser det bl.a. som en konsekvens af partiernes hierarkiske opbygning (lokalt – regionalt – nationalt) i en tid, hvor især unge er lige så optagede af globale spørgsmål som af lokale – lige så meget af Irak-krigen og regnskoven som af velfærd. En anden årsag er de mange

formalia, møder og tunge beslutningsprocedurer, som opleves som unødigt bureaukratiske. Tendensen til, at unge fravælger de traditionelle demokratiske deltagelsesformer har givet anledning til selvran-sagelse og eksperimenter i partier og NGO'er.

I modsætning til partier og NGO'er er der ingen forretningsorden og fastlagte regler for interne procedurer eller beslutningsformer på højskolen. Højskolen udgør en kombination af det bedste fra uddannelses- og organisationsverdenen. Det er op til deltagerne selv at fastlægge spillereglerne – eller lade være.

I undervisningsforløbet "Tid til Ungdom" på Testrup Højskole (efteråret 2004) valgte deltagerne at arbejde på en kampagne for unges sabbatår. Kampagnen kom hurtigt til at involvere andre højskoleer, efterskoleer og videregående uddannelsesinstitutioners elever og studerende. Der var fra starten enighed blandt deltagerne om ikke at bruge tid på formalia, men alene koncentrere sig om sagen – om de gode argumenter for sabbatår og udbredelsen af debatten. Dette udgangspunkt er fastholdt uforandret, og kampagnen kører fortsat (med de nu tidligere højskoleelever i en betydelig rolle).

"Aktiv Medborger"-holdene på Testrup Højskole har lavet støtteindsamlings til Max Havelaar Fonden, afholdt en EU-grundlovsdag (som indspil i debatten om den nye EU forfatningstraktat) og udarbejdet et debatoplæg om en ny demokratisk værnepligt med globaliseringen som udgangspunkt. Alt sammen aktiviteter, hvor eleverne både har opbygget deres faktuelle viden, debatteret med hinanden og omgivelserne om, hvad der rigtigt og forkert, og aktivt givet sig til kende i en demokratisk arena.

Højskolens klasseværelse fungerer godt som politisk platform, fordi alle deltagerne er med i hovedbestyrelsen, når de træder ind ad døren, og fordi alle kender hinanden så godt. I modsætning til mange unges oplevelse af demokratiske organisationer som topstyrede og bureaukratiske, et forum, den enkelte ikke nødvendigvis har mod på at gå ind i på egen hånd.

Den åbne procedure og det etablerede fællesskab er unikt for højskolen som demokratisk dannelsesinstitution. Dertil kommer koblingen mellem undervisning og aktivisme, som i den omgivende verden ganske ofte er skilt ad.

Potentialet i denne form for demokratisk dannelse ligger dels i udviklingen af den enkelte deltagers evne til at indgå i demokratiske processer. Det er muligt at indhøste konkrete erfaringer af, hvordan en organisation virker, og hvordan den bør virke. Der er tid til at evaluere både form og indhold i arbejdet på holdet. Dertil kan der ligge vigtig ny viden i projektet for myndigheder, partier og NGO'er – viden om, hvilke strukturer der befordrer unges deltagelse i demokratiet. Det er et potentiale, der langt fra bliver udnyttet i dag.

Uddannelserne fornyer sig med nye kombinationsuddannelser og bedre muligheder for den enkelte for selv at sammensætte sin uddannelse og inddrage fag fra udenlandske universiteter. Jobverdenen opleves også som dynamisk, der er i høj grad mulighed for at skabe sin egen stilling med udgangspunkt i de individuelle kompetencer, og der er stærk politisk og økonomisk medvind for unge, der ønsker at starte som selvstændige.

Det er, som om det frivillige, holdningsbaserede arbejde slet ikke er på omgangshøjde med job og uddannelse. Hvor er energien og eksperimenterne? Medborgerskabsundervisningen skal forsøgsvis antyde aktionsformer og fællesskaber, som bryder med hierarkiske strukturer og dagsordner, men samtidig forpligter eleverne til at tage ansvar, tage beslutninger og være vedholdende. Naturligvis vil samfundets øvrige demokratiske organisationer ikke kunne indrettes med en så fri dagsorden som højskolernes politikhold. Men i et demokratisk dannelsesperspektiv er elevernes erfaringer med at formulere egne og fælles værdier og handle på grundlag af dem med til at skabe en ressourcestærk gruppe, der har potentiale til at glide ind mange steder og give nyt liv til hensygnende politiske organisationer. Det er ikke det rene rundbold.

Forslag: fællesdokumentation.

I dette lys har jeg overvejet de krav, der med stadig højere stemmeføring stilles til højskolerne om dokumentation for, hvad undervisningen fører til. I et demokratisk dannesperspektiv er det nok så meget dokumentation af skolens/fællesskabets virke som de individuelle eksamensbeviser, der er interessante. Det er en konsekvens af, at fællesskabet netop er højskolens stærke tilbud i modsætning til individualiseringstendensen i uddannelserne.

Fællesskabsdokumentationen kan bygge på

- Hvad holdet opnår (Forårsholdet 2004 på Brandbjerg Højskole)
- Hvad højskolen opnår (Året på Krogerup)
- Hvad holdet / højskolen opnår i dialog med omverdenen (Ryslinge og vores samarbejdspartnere i 2005)
- Hvad højskolerne som helhed udretter

Tilbageholdenheden i forhold til at dokumentere og evaluere den enkelte elev er velkendt, om end måske visse steder under optøning. Men kunne der være musik i at satse mere på fællesskabsdokumentationen?

Det kommer til at minde mere om et årsskrift end om eksamensbeviser. Men det er som om årsskrifterne i dag ikke rigtig tæller som dokumentation. Gad vide hvornår en uddannelsespolitiker eller en *controller* sidst har læst et årsskrift på den måde? Tæller "Youth 2002" eller "Fat Demokratiet" med som dokumentation i beslutningstagernes optik?

Tanken om fællesskabsdokumentation er dog ikke systemet helt fremmed. Regeringen har siden sin tiltræden i 2001 stillet krav til de frivillige organisationer om at opstille regnskaber for deres folkelige forankring. Det kunne måske også være et godt startpunkt for højskolernes fælles dokumentation.

Hvis det skulle tælle som gyldig dokumentationsform, ville det kræve en aftale med Undervisningsministeriet, evt. som forsøg på enkelte skoler til at starte med. (Se eksemplet hentet fra Udenrigsministeriets hjemmeside; bilag side 40-41).

Forslag: en huspolitiker til hver højskole.

Samtidig er det vigtigt at bevare den politiske goodwill, højskolerne har, som muliggør meget tætte kontakter til folketingsmedlemmer, NGO-spidsere mv. Mange højskoleelever oplever for første gang, hvor kort afstanden er mellem befolkningen og dens ledere i Danmark. Måske kunne hver højskole have en kontaktpolitiker, som man løbende under højskoleopholdet kunne gå i dialog med? Forslaget sigter mod at skræve henover tillidskløften mellem folk og politikere.

Der kunne laves en aftale mellem højskolerne og MF'erne, hvor hver højskole, der er interesseret, får en huspolitiker i et semester. Politikeren skal forpligte sig til at være til rådighed et par gange i løbet af semestret for korrespondance, på mail eller anden vis, samt at besøge skolen. Politikeren kan til gengæld trække på højskolens elever til at afprøve nye ideer, lave mindre undersøgelser osv.

Det er erfaringen fra bl.a. Testrup Højskoles "Aktiv Medborger"-undervisning, at tid til at lære hinanden at kende gennem dialog er et sjældent gode for eleverne og giver en langt bedre forståelse af demokratiets virkemåde end den overfladiske mediebarne monolog, som er en medvirkende årsag til kløften mellem politikere og de unge.

4. Viden og holdninger

Den første undervisningsgang på højskoleholdet i samfundsfag starter lige på og hårdt med en diskussion af tørklædeforbudet. Eleverne skal lave en fælles udtalelse: Er det i orden at have tørklædeforbud for de ansatte i et supermarked? Selve resultatet er mindre vigtigt i forhold til bagefter at se på, om nogen synes, de manglede viden for at kunne tage stilling til spørgsmålet, eller om de udelukkende var usikre på deres egen holdning. Hvis der mangler faktisk viden, planlægger vi, hvor vi kan finde den (hvem ved noget om det?) og hvem af eleverne, der skal gøre det til næste gang. Det introducerer et af informationsfundets vigtigste dilemmaer: forskellene og sammenhængen mellem viden og holdninger.

Forholdet mellem viden og holdninger er et tema, der optager brede dele af samfundsdebatten. Højskolen er for mig at se en af de få institutioner,

der systematisk giver plads til begge dele som programsatte aktiviteter uden som i partier eller NGO'er på forhånd at have en fastlagt politik på centrale områder. At vurdere ny viden og løbende optage denne viden i sine holdninger er en central evne for at være en handlekraftig aktør og en kompetent lytter i det informationstunge demokrati, vi lever i. Her er en undervisningsform, der konsekvent tager udgangspunkt i de globale udfordringer snarere end i svarene, særdeles egnet.

Højskolen minder her om f.eks. Etisk Råds og Teknologirådets borgerpaneler om GMO'er eller Mandag Morgen/Syddansk Universitets store folkehøring om euro'en i 2001. Mange politologer ser her nye og perspektivrige deltagelsesformer i demokratiet – højskolerne gennemfører det hver dag. Blot med den forskel, at der her er tale om et forpligtende fællesskab i stedet for et repræsentativt udsnit af Danmarks befolkning, der går hver til sit efter endt debat.

I højskolernes medborgerskabsundervisning træder de deltagende elever ind i et forum med politik, demokrati og globalisering som den formulerede dagsorden. Ikke alene som et pensum, men også som udgangspunkt for værdidebat og ind imellem aktiv deltagelse i den demokratiske dialog i medierne eller andre steder.

Det indebærer også udvikling af nye læringsformer, der vover at inddrage de unges egne værdier og sætte dem i forbindelse med det, de ved. Højskolerne har sejret ad helvede til, idet mange af de pædagogiske principper er sivet ud til f.eks. gymnasiet – rundkredsen som et godt eksempel. Men vi kan gøre det igen, f.eks. med udgangspunkt i "hele samfundet som klasseværelse".

Demokratisk dannelse – en ny opgave for højskolerne?

Af Jørgen Gleerup, lektor ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet

Begreber til diskussion

Med højskoleloven fra 1993 blev begrebet almindelse erstattet af folkeoplysning. I Rapport fra Højskoleudvalget december 2004 dukker dannelsesbegrebet imidlertid op igen i relation til forslaget om en ny formålsbeskrivelse, men nu ikke i form af almindelse, men via et nyt begreb om demokratisk dannelse.¹¹ Undervisningsminister Bertel Haarder advarede i sin tale ved højskolernes årsmøde maj 2005 mod at indføre begrebet demokratisk dannelse, der da heller ikke falder særlig mundret, og han foreslog i stedet folkelig dannelse eller bare dannelse.¹² Der er i en dansk sammenhæng givetvis noget vigtigt på spil i disse tvistigheder omkring begreberne. Og måske er det ikke mindst vigtigt at prøve at fastholde disse problemstillinger og deres baggrund i den aktuelle historiske overgangssituation, hvor såvel højskole som oplysning og demokrati står over for den store opgave at skulle skifte scene fra det nationale til det globale.

I det følgende vil jeg prøve at sætte fokus på nogle af disse problemstillinger. Jeg vil forsøge at gøre det som led i en demokrati- og læringsteoretisk inspireret refleksion over nogle af de potentialer, der synes at være under vejs i aktuelle demokrati- og medborgerskabsprojekter på danske højskoler. Som vi f.eks. ser det i undervisningsforløbet "Aktivt medborgerskab" på Testrup Højskole og "Projekt Verden Brænder" på Krogerup Højskole, så sættes der her eksplicit fokus på de nye og vanskeligt håndterbare sammenhænge mellem globalisering, oplysning og demokrati. Udlandsrejsen er – i øvrigt flere steder – kommet til som et vigtigt supplement til den traditionelle kostskolepædagogik, og frem for at der arbejdes inden for de relativt snævre rammer, som videnskabens og myndighedernes foreløbigt ret begrænsede svar på de nye globale udfordringer afstikker, så tages der udgangspunkt i de problemstillinger, der konkret presser sig på. Der synes i disse projekter at være en ny medborgerskabsdidaktik under udvikling. Den bryder efter min vurdering ikke afgørende med højskolernes pædagogiske traditioner, men synes dog i kraft af det globale perspektiv at kunne udfolde

nogle oprindelige kvaliteter i højskoleundervisningen, som højskolerne selv i kraft af den stærke binding til det nationalkulturelle projekt i sidste halvdel af det 19. århundrede hidtil har været afskåret fra at kunne udtrykke eller fuldt ud ekspliciteres.¹³

Almindelse er et farligt projekt

Dannelse og almindelse er umiddelbart betragtet positive, men absolut ikke ufarlige begreber. Grundlæggende handler dannelse om at kunne se sit liv i et større perspektiv, og i sin moderne form er dannelsestænkningen blevet udviklet i forlængelse af det nye menneskesyn, som blev ført frem af 1700-tallets oplysningsfilosoffer. Det moderne menneskesyn siger, at mennesket er dannelsesbart, dvs. at det ved brug af mer-viden og mer-erfaring kan blive til andet og mere, end det er bestemt til af indre anlæg og omgivelsernes umiddelbare prægning eller socialisation.¹⁴ Vi kender tankegangen fra 1800-tallets dannelsesromaner, der er bygget op over skemaet: hjemme – ude – hjem, og denne model genfinder vi da også i beretningerne om de første højskoleophold, hvor datidens ungdom ved rejsen over højskolen blev revet ud af det ofte snævre landbo- eller almuemiljø, de var vokset op i. Dette kunne de til gengæld vende berigede og berigende hjem til via de nye horisonter, som højskoleopholdets foredrag, sang og levende vekselvirkning havde åbnet for. Det nye "hjem" var ikke det gamle "derhjemme", men en formbar størrelse, der kunne udvikles og indrettes via et aktivt samspil mellem person og omgivelser, og hermed var der skabt en korrespondance mellem personlig dannelse, folkeoplysning og demokratisk udvikling.

Abstrakt beskrevet handler dannelse altså om personlig myndiggørelse ved at gå fra det singulære og private til det almene og fælles og omvendt, og det er her, det begynder at blive vanskeligt, thi hvor skal vi finde det almene og det fælles, og hvordan skal vi bestemme, hvad der både er personligt og alment eller fælles? Med sådanne spørgsmål begynder vi at fornemme, hvorfor højskolefolket foretrækker begrebet demokratisk dannelse frem for almindelse, og måske også noget af, hvad der måtte gemme sig bag undervisningsministerens alternative forslag om folkelig dannelse eller bare dannelse.

I den aktuelle tyske film *Der Untergang* om Hitlers sidste dage i førerbunkeren i Berlin får vi en uhyggelig skildring af, hvad almindelse kan føre til, når den ikke er demokratisk forankret: Det fælles *gode* bliver til den rene race, hvad der også hænger sammen med dannelsesestænknings tro på en organisk udvikling fra natur eller genetisk bestemmelse til kultur. Det *sande* bliver til "neutral" teknisk rationalitet, hvad der i filmen på grotesk vis skildres via Hitlers store optagethed af, hvorledes han på videnskabelig vis kan sikre sig den mest effektive selvmordsprocedure. Det mere uhyggelige perspektiv er den tekniske rationalitet, hvormed det tredje rige forsøgte at udrydde jøderne og andre uønskede samfundsgrupper. Også det *skønne* er med i nationalsocialismens vision for det almene og fælles, men i filmen skildret som familien Goebbels æstetisk formfuldendte medløberi, der kulminerer i filmens længste scene, hvor Frau Goebbels med koldsindig systematik afliver sine seks børn, hvorefter hun synker sammen uden for døren for senere at samle sig om en kortspillet kabale: den blinde skæbne. Hun dekorerer af Hitler som forbillede for den tyste moder: Bildung er at danne sig i et forbillede. Her over for er den anden, moderne side af det skønne, den æstetiske dannelse på sublim, men også stærkt skræmmende måde levendegjort i Hitlers elskerinde og til sidst hustru, Eva Braun. På tragisk uforglemmelig vis levendegør hun de yderste sider af Friedrich Schillers forestillinger om det almene som æstetikens frie leg.¹⁵ Vi er langt fra den Schiller, der ifølge lægernes obduktion levede ti år længere, end hans helbred objektivt set kunne have holdt til, drevet som han var af undersøgelsen af magtens væsen i sine sidste skuespil, men vi er med Eva Braun tæt på den impulsive livsintensitet, som et æstetisk frisat tilværelsesengagement åbner til. *Der Untergang* er en doku-dramatisk film, hvor dramaturgien sætter fokus på de smukkeste elementer i vores dannelsesestænkning samtidig med, at den viser, hvilke grusomheder disse kan ende i, hvis dannelsesestænkningen ikke forankres i det folkelige på en demokratisk måde.

Det almene og det sande

Siden vores kultur- og filosofihistories begyndelse

har vi arbejdet med disse forskellige tilgange til det almene: det sande, det gode, det skønne og det praktiske. I videnskaben har vi søgt det objektivt sande, og denne bestræbelse er ikke blevet mindre med frembruddet af det såkaldte vidensamfund. Men videnskaben kan jo som bekendt ikke give svar på alt, og de fleste af det moderne samfunds problemer er ligefrem skabt af civilisationens videnskabelige og teknologiske landvindinger. I vidensamfundet er forskning og uddannelse svaret, lyder det i disse år fra såvel de nationale som de overnationale myndigheder, men her er det nok værd at minde om en kendt graffiti, der på drilsk vis føjede til: Men hvad var egentlig spørgsmålet? – I demokrati- og medborgerskabsprojekter som f.eks. "Aktivt medborgerskab" på Testrup Højskole og "Verden Brænder" på Krogerup Højskole opsøges og anvendes der megen videnskabelig viden i arbejdet med de globale spørgsmål. Det er imidlertid ikke videnskabens foreløbige svar, der genererer spørgsmålene for undervisningen, som det nødvendigvis langt hen må være i megen formel undervisning, der er forpligtet på at bibringe elever og studerende den viden, som videnskaben har skabt – også selv om der i det formelle uddannelsessystem i stigende grad eksperimenteres med forskellige former for problemorienteret projektundervisning.

I højskoleprojekterne tages der omvendt udgangspunkt i de globale problemstillinger, som elever og lærere (og de mennesker, de møder på udlandsrejserne) i fællesskab oplever som vigtige, også selv om der endnu ikke gives videnskabelige løsninger på disse.

Opdragelse og traditionel undervisning er knyttet til magt, har rektor for Danmarks Pædagogiske Universitet, den idehistoriske professor Lars-Henrik Schmidt sagt, mens dannelse tager udgangspunkt i afmagtsforhold,¹⁶ dvs. i det, vi ved, at vi ikke ved, men samtidig har erfaret, at vi har behov for at vide. Her er en vigtig forskel på det formelle uddannelsessystems råderum vedrørende arbejdet med det globale vidensamfund,¹⁷ og højskolernes mere bredt orienterede arbejde med de globale udfordringer, som de viser sig i deres stadig mere

komplekse og presserende nærvær. Videnskaben kan bidrage til vores arbejde med det almene, men ikke klare opgaven alene, hvad der jo faktisk også var en vigtig pointe for Grundtvig og en væsentlig baggrund for hans ret så differentierede og moderne universitets- og højskoletanker.¹⁸

Det almene og det gode

Det gode eller det gode liv er en anden tilgang til det fælles, og her kan vi gå ad to veje, nemlig via moral og etik eller via det skønne eller, som det nu hedder, det æstetiske. Moral og etik er imidlertid som bekendt heller ikke ufarlige størrelser, og verdenshistorien er fyldt med skræmmende eksempler på, hvad der sker, når moral og etik ikke som beskrevet af oplysningsfilosofferne vendes indad som en personlig fordring, men rettes ud ad som et krav til de andre. Så er vi prisgivet de mest fordærvende sider af opdragelsens magt og langt fra almindelig erkendelsesåbnende afmagtsdimensioner. Vi kan ikke undvære moral og etik, men vi kan – som det gøres i de nævnte projekter – arbejde aktivt og reflekteret med vore moralske forforståelser. Som den tyske sociolog Niklas Luhmann har udtrykt det, så er det moralen, der driver os, men netop derfor må vi holde den i ave ved en etisk refleksion,¹⁹ og det er som sagt en væsentlig del af den didaktik, der kendetegner de nævnte medborgerskabsprojekter. Selv om man her i problemformuleringerne overskrider det felt, hvor den videnskabelige og teknologiske udvikling aktuelt kan levere svar, så forfalder man ikke samtidig til at kompensere for denne mangel ved på ukritisk og bedrevindende vis i stedet at reproducere moralske eller politiske fordomme, som det på et tidspunkt kan siges at have været praktiseret af en moderne gren inden for højskolebevægelsen. Det erkendelsesåbnende felt for ikke-viden søges tværtimod holdt åbent via kritisk refleksion over egne moralske og politiske forforståelser, næret af mødet med og respekten for det anderledes, som det senere vil blive nærmere udfoldet.

Det almene og det skønne

Det gode er svært at beskrive og fastholde, og som fremtrædelse eller i konkret form kender vi det bedst fra det skønne. Det skønne er imidlertid

gennem de sidste århundreder blevet indsnævret til det æstetiske, sådan som vi da også ser det afspejlet i Højskoleudvalgets Rapport, der taler om et skifte fra det historisk-poetiske til en æstetisk dannelse. Som æstetik står det skønne i fare for at ende i en uforpligtende livsnydelse eller terapeutisk selvudfoldelse, sådan som vi i filmen *Der Untergang* ser det hos Eva Braun, og sådan som det æstetiske da også nu er blevet en af de væsentligste drivkræfter for det moderne forbrugersamfund. Grundtvigs begreb om det poetiske var bredere og knyttet til intuitionen for, hvad der historisk er ved at ske, og det dertil tæt forbundne spørgsmål om, hvorledes man som aktiv og myndig borger kunne og skulle bidrage til at give dette fremtidsperspektiv eksistens eller form. Formbegrebet er altså ikke snævert forbeholdt de kunstneriske institutioner, genrer og stilarter, men knyttet til spørgsmålet om, hvorledes man skal give form eller virkelighed til det historisk tilblivende.²⁰ I moderne tid har den tyske eksistentielle hermeneutiker Hans-Georg Gadamer udtrykt noget lignende, når han siger, at det er anvendelsen eller applikationen, tæt forbundet med den aktivt deltagende forståelse af ens samtid, der er bestemmende eller formgivende for vores fortolkning af historien og verden.²¹ I de nævnte projekter arbejdes der meget bevidst og ganske konkret hermed gennem f.eks. et stærkt fokus på afrapporteringsformen: Hvad er det, den aktuelle situation kalder på af viden og i hvilken form? Spørgsmålet om, hvor og hvordan man kan gøre sin viden gældende, som det nu hedder inden for moderne videnskabsteori i tilknytning til f.eks. aktionsforskning og teorierne om en ny vidensproduktion, har betydning for, hvad vi i det hele taget kan vide og sige om verden. Vi kan ikke aflæse virkeligheden neutralt og objektivt, som man mente inden for den traditionelle positivistiske videnskabsteori, men kun ud fra et engageret perspektiv, der samtidig må deles af andre.

Det handler således ikke om at adskille viden og værdier, men om at bringe dem i aktivt og selvkritisk spil.

Grundtvig sagde som bekendt med henvisning til den kristne mytologi på lidt mere poetisk vis, at ordet skaber, hvad det nævner, eller at åndens løsen er bedrifter. I den moderne, såkaldte post-traditionelle videnskab er man som ovenfor antydet inde på lignende tanker.²² Her er det traditionelle positivistiske sandhedsbegreb opgivet og erstattet af ønsker om at skabe en såkaldt ”robust viden”, dvs. en viden, der er behov for, og som er udbredelsesdygtig nok til at kunne virke demokratiserende og myndiggørende.

Med dette udvidede form- eller æstetik begreb er vi tæt på et af de store potentialer i de aktuelle demokrati- og medborgerskabsprojekter på højskolerne, hvor det er en gennemgående bestræbelse at gøre ellers tilsyneladende uoverkommelige og komplekse problemstillinger håndterbare ved at gøre dem håndgribelige: ”Hvor virkeligheden trods sin kompleksitet fremtræder med en anden umiddelbar håndgribelighed end den teoretiske undervisnings abstraktion”, som det formuleres i Rune Baastrups praksisbeskrivelse fra Krogerup i denne rapport. Netop her spiller udlandsrejserne, men også forsøget på at ”beåde” eller give nyt liv til traditionelle demokratiske deltagelsesformer en væsentlig rolle. Kvaliteten i udlandsrejserne og det konkrete arbejde med eksisterende demokratiske deltagelsesformer skal ses i forlængelse af de traditionelle kvaliteter i kostskolepædagogikken, nemlig at der er tale om en type af demokratisk læring, der ikke alene hviler på interessebestemte diskussioner og meningsudvekslinger, men på en erkendelsesudviklende formulering af nye fælles erfaringer. Grundtvig talte i den forbindelse om det levende eller det til virkeligheden henrivende ord.

Det handler ikke bare om at kunne argumentere, men også og især om at kunne erfare og gøre erkendelser gennem praktisk deltagelse. Demokratisk deltagelse er forbundet med villigheden til ny erkendelse, eller sagt på en anden måde: Retorik er ikke et spørgsmål om instrumentel overtalelse eller spin, men om evnen til at kunne finde frem til de rette sagsforhold i den verden, der er under udvikling.

Det handler om at finde det for sagen og samtiden relevante ”problem i problemerne”, som læringsteoretikeren Donald A. Schön har udtrykt det i sit forsøg på at beskrive, hvad der kendetegner praktisk eller professionel vidensdannelse.²³ Den praktiske vidensdannelse er kendetegnet ved en samtale med situationen, siger Schön, og så er vi tæt på den demokratiets eller mødets pædagogik, som højskolerne og de danske traditioner for folkeoplysning har udviklet,²⁴ men aldrig rigtigt formået at beskrive på en overbevisende måde, sådan som Schön da også siger, at vi mangler en praksis-epistemologi: Vi kan ikke beskrive, hvordan viden i praksis bliver til – ikke gribe fuglen i flugten, som en tidligere redaktør af Højskolebladet har udtrykt det. Men det er nok, hvad vi i disse år står over for at skulle kunne gøre, og hertil kan vi måske finde hjælp i de aktuelle demokrati- og medborgerskabsprojekter på højskolerne, der samtidig også må blive mere bevidste om, hvad de gør og hvorfor de gør det. – Det er en refleksion, vi har søgt at tage hul på med denne rapport om demokratisk dannelse.

En demokratisk kultur – fortolkningens modstand og respekt

Den tyske samfundsforsker Jürgen Habermas har sagt, at det moderne Tyskland har fået demokratiske strukturer, men endnu mangler at få udviklet en demokratisk kultur. Hvordan kan man beskrive en demokratisk kultur? Dette spørgsmål er yderligere aktualiseret af den moderne globale udvikling, hvor vi f.eks. i det ny Europa nok har fået etableret en række fælles systemer og love (et europæisk statsborgerskab), men ingen fælles identitet eller kulturhistorisk forbundethed (et europæisk medborgerskab). På globalt plan mangler vi fælles konventioner og styringsværktøjer, mens det næppe er for meget at sige, at vi via forbrug og markedsøkonomi er blevet placeret i et globalt skæbnefællesskab.

I Danmark mener vi, at vi på nationalt plan har udviklet en demokratisk kultur, og det endda i så stærk grad, at der i den ministerielle Uddannelsesredegørelse fra år 2000 står, at demokrati ikke kan læres ved instruktion eller undervisning, men kun ved praktisk

deltagelse i det danske uddannelsessystem, jf. også vores undervisningsministers tidligere citerede udtalelse om, at begrebet folkelig dannelse i sig selv rummer det demokratiske element. Det turde være en overdrivelse, men jo dog også med nogle grader af sandhed. Måske kan Habermas lære noget om, hvad en demokratisk kultur vil sige, ved at studere Grundtvigs oplysningstanker og de danske traditioner for folkeoplysning. Og måske vi samtidig kan lære noget om, hvad der er kernen i disse tanker ved at lytte til Habermas' tyske kollega Hans-Georg Gadamer. Gadamer er, som Grundtvig var, hermeneutiker, dvs. at han er optaget af, hvad der betinger vores evne til fortolkning og meningsdannelse, og her tror han ikke, som det var tilfældet i den traditionelle hermeneutik, at fortolkning muliggøres af umiddelbar indlevelse i det andet eller anderledes. Fortolkningen møder altid modstand fra det andet eller anderledes, hvorfor det er vigtigt med respekten herfor, hvilket samtidig indebærer beredtheden til på lærende vis at omdefinere egne forforståelser i lyset af mødet med den anden. Respekt og tolerance er let at sige eller fordrø, men vanskeligt at praktisere, hvad mange moderne tværfagligt nedsatte team kan berette om. I den danske højskoletradition ved man det også, hvorfor det ikke er tilfældigt, at man her har hæget om de lange kurser, selv om der måske var hurtigere penge at tjene på de korte. Der er erfaringen over tid med den anden og det anderledes og dets modstand mod umiddelbar fortolkning og forståelse, der kan sikre kvaliteten i de for demokratiet så centrale begreber om respekt og tolerance. Og det er samtidig modstanden mod fortolkning og forståelse, der appellerer til personlig udvikling og myndiggørelse, dvs. kritisk refleksion over egne forforståelser i lyset af det konkret almene eller anderledes. I filmen *Der Untergang* er Hitler skildret som en infantil diktator, og det er netop hans manglende evne til kommunikation og fortolkning af det anderledes på modstandens betingelser, der afskærer ham fra muligheden for personlig udvikling eller myndiggørelse. Hitler ønskede at udrydde det anderledes og afskar sig dermed samtidig fra muligheden for personlig udvikling og myndiggørelse. Han forblev på tragisk vis et forvokset barn i den forstand, at han som diktator kunne råde over videnskaben, det etiske og

det skønne, men uden via det demokratiske samspil med de andre at være blevet myndiggjort eller rustet hertil.

Almen eller demokratisk folkelig dannelse?

Hvad er gået galt i den tyske dannelsesstradition, når det kunne ende så galt, og hvad har de danske traditioner for folkeoplysning at føje til, når de trods visse sværmerier for den tyske løsning i 1930'erne dog ikke endte samme sted? Den tyske dannelseseoretiker Wolfgang Klafki har opgjort den dannelsesestænkning, som udspillede sig i det rige tyske åndsliv i perioden fra 1870 til 1930, i tre hovedpunkter:²⁵

1. Evnen og modet til fornuftig selvudvikling
2. Omvejen over de objektive eller almene forhold
3. Den kategoriale dannelse, der gensidigt åbner subjektet og omverden for hinanden

Sammenligner vi med Grundtvig, kan vi sige, at også han betragtede evnen og modet til fornuftig selvudvikling som helt afgørende, men han havde måske den ekstra pointe, at lysten kommer bag på os – via mødet med de andre. Det er mødet med de andre – og det Gadamer har kaldt for modstanden mod fortolkning, eller det en moderne læringsteoretiker som f.eks. Etienne Wenger har betegnet som spændingen mellem kompetence og erfaring²⁶ – der skaber lysten eller behovet for læring. Det er de samme spændinger mellem kompetencer og forforståelser og nye eller anderledes erfaringer, der er i fokus for den didaktik for demokrati og medborgerskab, som søges praktiseret eller udviklet på højskolerne.

På mange højskoler har man erfaret, at hvis eleverne har en instrumentel holdning til undervisningen, så afskærer de sig fra det myndiggørende møde, og kostskolerummet kan efter de første intense uger forvandle sig til en tryghedens kuvøse frem for det ønskede erfarings- og læringsåbnende rum. Udlands- eller dannelsesrejsen eller nye indfaldsvinkler til de eksisterende demokratiske systemer kan imidlertid bryde hermed: Den fremmede virkelighed kan blive så nærværende, at den instrumentelle kontrol over læringen går i opløsning eller

erstattes af en ny, overraskende eller innovativ læring, hvor man lærer nyt om både verden og sig selv.

Klafkis andet moment: omvejen over det almene eller objektive kan i en dansk folkeoplysende sammenhæng ikke dikteres af en læseplan: De og de teorier, begreber og kategorier skal I kunne for at blive alment dannede, demokratiske borgere.²⁷ Be-vægelsen går den anden vej rundt: Hvad har jeg ved mødet med de andre og det anderledes erfarede, at jeg mangler, og hvor skal jeg i videnskaben, filosofien og det praktiske liv finde støtte til at udvikle og sprogliggøre dette?

Omvejen over det objektive eller almene er altså ikke begrænset til det videnskabeligt eller etisk-æstetisk almene, men til det folkeligt eller demokratisk erfarede almene.²⁸

Vedrørende Klafkis tredje og vigtige element, den kategoriale dannelse, hvor det at kunne sætte fokus på, hvad det kategoriale begreb eller bedre ”problemet i problemerne” er, på én gang åbner den enkelte og omverdenen for hinanden. Der er hos Klafki tale om en skabende mimesis, og så langt så godt, men hos Grundtvig er der den tilføjelse, at det er det aktive samspil eller den levende vekselvirkning, der skaber denne nye og gensidigt åbnende virkelighed. Netop fordi, der er tale om en ny og fælles skabt virkelighed – en endnu ubeskrivet virkelighed – kalder den på det levende ord – det ord, der lader sig rive hen til de nye sagsforhold. Klafki har selv i løbet af sit liv og forfatterskab reflekteret over begrænsningerne i sit oprindelige dannelsesprojekt, hvorfor han har reformuleret dette på en måde, som synes at have stærk relevans for beskrivelsen af, hvad der er på spil i de aktuelle højskoleprojekter om demokrati og medborgerskab. Klafki har således peget på tre vigtige dannelsesdimensioner i det sen- eller postmoderne samfund:²⁹ 1) evnen til selvbestemmelse (lysten til at lære), 2) evnen til medbestemmelse (lysten kommer af det demokratiske samspil med de andre) og 3) solidaritet (den fælles forpligtelse på såvel historie som nutid og fremtid). Undervisningen bør derfor tage udgangspunkt ikke i pensum, men i de epokale grundspørgsmål: de brændende problemstillinger i den moderne globale virkelighed.³⁰ Med relevans også for den danske højskoletradition handler det nu

ikke længere så meget om det kulturelle spørgsmål om, hvem vi er, men snarere om det kulturelt politiske spørgsmål om, hvem vi gerne vil være i relation til fortolkningen af den historiske udvikling, der er undervejs.

En international didaktik for moderne demokrati- og medborgerskabsprojekter

I kraft af vores stærke og nok noget selvovaluerede evner til at have udviklet en demokratisk kultur har vi i Danmark ikke mange demokrati- og medborgerskabsuddannelser eller -projekter i sammenligning med andre lande.³¹ Vi kan derfor helt klart nok lære af udlandet, hvor medborgerskabsuddannelser i disse år skyder voldsomt frem, men i den forbindelse også føje vores erfaringer til. I udlandet synes en moderne didaktik for demokrati- eller medborgerskabsuddannelser under vejs, og der er her fire overordnede dimensioner:

1. Viden om demokrati, politik og samfund. Selv om – eller måske netop fordi – vi i Danmark ikke mener, at demokrati og demokratisk deltagelse kan fremmes af instruktion og uddannelse, så er der her nok et sted, hvor vi kan lære af udlandet. Hvad ved danske elever og studerende reelt om forskellige historiske og aktuelle demokratiopfattelser, hvor, hvordan og hvorfor lærer de om det, og hvordan sikrer vi os, at de faktisk kan og har lyst til at bruge det, de lærer? Det er spørgsmål, der er fokus på i de aktuelle demokrati- og medborgerskabsprojekter på højskolerne, men med perspektiv til hele uddannelsessektoren. Tør højskolerne på den baggrund igen, som det var tilfældet i forrige århundrede, forsøge at være pædagogisk førende og inspirerende for hele uddannelsessektoren? Der kræves i givet fald en form for kvalitetssikring af folkeoplysningens demokratiundervisning, og er man i højskoleverdenen indstillet på at gå den vej?
2. Erfaringer og handlemuligheder vedrørende demokratisk deltagelse. I højskoleprojekterne trækkes der på de erfaringer og den viden, eleverne (og deres familie og venner) har med fra deltagelse i demokrati- og medborgerskabsprojekter. Tendensen i det senmoderne globaliserede videnssamfund er, at det er vanskeligt og ofte uoverskueligt at være

aktivt demokratisk deltagende, ja, en demo-krati- og læringsforsker som den engelske Peter Jarvis hævder direkte, at middelstanden i de vestlige lande hellere vil styrke deres position som forbrugere end som demokratiske medborgere³². Der er derfor i højskoleprojekterne fokus på at styrke deltagelsesperspektivet, lysten og modet til at være demokratisk borger, og der bruges i den forbindelse vendinger som ”at bruge hele samfundet som klasseværelse”. I højskoleverdenen (skolen for livet) gives der plads og rum til den personlige udvikling eller myndiggørelse, som det formelle uddannelsessystem (fagenes skole) og livet på arbejdsmarkedet ikke i samme grad kan tilbyde (livets skole). Selv om der således på arbejdsmarkedet i stigende grad kaldes på praktiske kompetencer, herunder også realkompetencer, så er der sjældent i det formelle uddannelsessystem og på arbejdsmarkedet råd til den grad af risikovillighed, som kan fremme udviklingen af de nye og innovativt åbne kompetencer, som den moderne livslange læring kalder på.

3. Identitets- og værdipolitik. Som tidligere beskrevet er demokratisk deltagelse forbundet med respekten for den anden og det anderledes, fortolkningens modstand og dermed beredskabet til forandrede identitets- og kultur- eller værdiarbejde. Det er via det pædagogisk didaktiske arbejde hermed, at højskolen og folkeoplysningens overskridelse af de videnskabelige sandheder og almenheder skal undgå faren for at ende i moralske og politiske fordomme, hvad der som sagt tidligere er set tendenser til i højskolebevægelsen med u hensigtsmæssige konsekvenser for den ellers så liberale højskolelov og dermed råderummet for elevernes personlige, faglige og demokratiske læring.

4. Værkstøjskassen er vigtig. Hvordan afholder man en generalforsamling, hvordan arbejder man med konflikthåndtering, læserbreve, retorik og af-rapportering? Hvordan håndterer man de moderne medier og kommunikationsformer? Hvordan arbejder man med egen livshistorie i lyset af den samfundsmæssige udvikling? Hvor går grænserne mellem regler og deltagelse i de demokratiske processer? osv. Her er der et indsatsområde, som der ifølge underviserne på projekterne, kan arbejdes

meget mere med, og ikke bare som abstrakte metoder, men som led i den demokratiske og samfundsmæssige dannelse.

Samspelet mellem det formelle og det uformelle uddannelsessystem: kvalifikationer, kompetencer og innovation

Højskolerne og folkeoplysningen generelt var i forrige århundrede pædagogisk førende i det danske uddannelsessystem, og pædagogikken bredte sig herfra til såvel folkeskole som gymnasium og endog universitet. Det har i Danmark skabt en hel speciel uddannelseskultur og faktisk også erhvervskultur, der i disse år fremhæves som en eftertragtet kvalitet af de multinationale firmaer, der vælger at slå sig ned i landet. I de tidligere nævnte ministerielle uddannelsesredegørelser fra midt i 1990'erne og frem, der diskuterer graden af konvergens og divergens i den danske uddannelsespolitiske udvikling sammenlignet med den internationale, tales der da også om en særlig dansk løsning: Danmark som foregangsland.³³ Fokus i disse redegørelser er imidlertid, hvad fremtiden angår, i højere grad på de mellemlange videregående professionsuddannelser end på folkeoplysningen, og her lader der sig identificere tre overordnede indsatsområder:

- Forskningstilknytning, dvs. mere og hurtigere brug af ny videnskabelig viden, traditionelt kaldet for kvalifikationer
- Professionsrettet udviklingsbaseret, dvs. mere fokus på brugsaspektet af ny viden, også kaldet for kompetencer, dvs. færdigheder til at anvende viden og kvalifikationer i konkrete situationer
- Innovation, dvs. ny viden genereret af mødet mellem forskellige fagkulturer.

Det rejser umiddelbart spørgsmålet, om det formelle uddannelsessystem, herunder ikke mindst de mellemlange professionsuddannelser, er ved at overtage det felt, hvor højskolerne og folkeoplysningen tidligere har haft deres styrke og eksistensberettigelse, nemlig vedrørende læring og vidensdannelse i praksis, der involverer udviklingen af ny – eller, som det hedder nu, innovativ – viden om såvel verden som sig selv? Eller om disse fremtidsplaner for det formelle uddannelsessystem åbner

et nyt felt for samspil mellem den formelle og den uformelle eller folkeoplysende del af den danske uddannelsesverden? I Rapport fra Højskoleudvalget er der åbnet de første døre herfor, men der synes stadig at stå meget tilbage, inden højskolen kan bevæge sig fra, hvad rapporten kalder for kontinuitet og forfald til transformation. Måske det i den forbindelse var værd at arbejde videre med potentialer og perspektiver i de demokrati- og medborgerskabsprojekter, der har været tematiseret i nærværende rapport. I relation til de ovenfor nævnte uddannelsespolitiske tendenser kan vi sige, at der arbejdes seriøst og engageret, men ofte på nye måder med store og komplekse mængder af faglig og videnskabelig viden. Hvordan kvalitetssikrer vi denne bestræbelse som baggrund for udviklingen af nye samarbejdsrelationer med det formelle uddannelsessystem og elevernes videre uddannelse? I forlængelse af den traditionelle højskolepædagogik er der i projekterne fokus på, hvorledes viden kan omsættes til såvel personligt som samfundsmæssigt anvendelig viden, dvs. en moderne, åbnende og fremadrettet erfaringspædagogik frem for den traditionelle blot bevidstgørende erfaringspædagogik. Hvordan får vi denne udvikling profileret, så folkeoplysningen igen kan blive pædagogisk førende, ikke bare for at være det, men fordi folkeoplysningen for det første er for alle og for det andet fordi, den med sin baggrund i såvel det samfundsmæssige som det civile liv kan tilbyde en større grad af risikovillighed, hvad angår innovativ kompetenceudvikling og livslang læring. Det rejser spørgsmålet, om højskolerne tør give sig i kast med det moderne begreb om innovation, dvs. give praktisk seriøst indhold til, hvad moderne læringsteoretikere i deres bestræbelser på at "unlock the mystery of tacit knowledge" kalder for jeg-transcenderende eller jeg-overskridende viden. Det turde ligge tæt på den hemmelighed, som højskolepædagogikken i 150 år har levet af, men også hæget om i en sådan grad, at den i dag har svært ved at gøre sine kvaliteter og eksistensberettigelse gældende i det moderne uddannelses- og samfundsliv. Det er uheldsvangert i en situation, hvor det formelle uddannelsessystem i lyset af globaliseringens udfordringer primært kalder på viden, kompetencer og innovation som led i de lærendes arbejdsmæssige eller – med Habermas

– samfundsborgerlige uddannelse, mens ingen synes at kalde på borgerne som statsborgere eller demokratiske medborgere. Det er, som de i skrivende stund aktuelle afstemningsresultater vedrørende en ny forfatning i Europa med al tydelighed vidner om, netop på grund af denne tvedeling eller adskillelse af det arbejdsmæssigt samfundsborgerlige, det statsborgerlige og det civilt medborgerlige, at verden brænder. Tør højskolen søge sin fornyede identitet og rolle i det brændpunkt?

¹¹ I *Rapport fra højskoleudvalget*, Undervisningsministeriet 2004, foreslår et flertal at sigtet bliver: Livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse.

¹² Jf. *Højskolebladet* 9/2005.

¹³ Disse kulturhistoriske forhold er gennem de seneste år blevet grundigt beskrevet og diskuteret af Ove Korsgaard i f.eks. *Kampen om lyset. Dansk voksenoplysning gennem 500 år*, Gyldendal 1997, og *Kampen om folket. Et dannelsesperspektiv på dansk historie gennem 500 år*, Gyldendal 2004.

¹⁴ Se f.eks. Alexander von Oettingen: *Det pædagogiske paradoks*. Et grundstudie i almen pædagogik, Klim 2001.

¹⁵ Om Schiller se f. eks. Hans-Georg Gadamer: *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*, Systime Academic 2004

¹⁶ Lars-Henrik Schmidt: *Diagnosis I*, Danmarks Pædagogiske Institut, 1999, s. 116.

¹⁷ Det globale videnssamfund tolkes af myndighederne primært som baggrund for at optimere og effektivisere uddannelse og viden som led i den globale konkurrence. Se f.eks. Ove Korsgaard: *Kundskabsløbet. Uddannelse i videnssamfundet*, Gyldendal 1999.

¹⁸ Det er næppe helt forkert at sige, at Grundtvigs universitets- og højskoletanker realiseres i disse år, hvor der er kommet fokus på de mellemlange videregående professionsuddannelser, der skal omsætte den abstrakte videnskabelige viden til professionsorienteret viden eller kompetence.

¹⁹ Se f.eks. Ole Thyssen: *Kommunikation, kultur og etik*, Handelshøjskolens Forlag 1994.

²⁰ Den danske instruktør Lars von Trier synes at være ude i samme ærinde i sin kritik af moderne dansk film

og diskussion af, hvorfor man i det hele taget skal lave film.

²¹ Hans-Georg Gadamer: *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*, Systime Academic 2004.

²² Dette blev tematiseret ved FFD-konferencen "Dannelse i folkeoplysningen" på Vartov den 4. Maj 2004, se referat i *Højskolebladet* 9/2005. Vedr. moderne videnskabsteorier se f.eks. Lars Fuglsang og Poul Bitsch Olsen (red): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*, Roskilde Universitetsforlag 2004.

²³ Donald A. Schön: *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*, Klim 2001.

²⁴ *Højskolerne og den danske folkeoplysning har som for øvrigt også VUC, i kraft af at de underviser voksne myndige mennesker, i praksis udviklet en voksenpædagogik, der besidder de kvaliteter, som nu efterspørges i såvel uddannelsesverdenen som i arbejdslivet, dvs. en pædagogik, der på én gang respekterer den lærende og hjælper denne videre i læreprocessen.*

²⁵ Wolfgang Klafki: *Dannelsessteori og didaktik. Nye studier*, Klim 2001.

²⁶ Etienne Wenger: *Praksisfællesskaber*, Hans Reitzels Forlag 2004.

²⁷ Den form for almindelse har været praktiseret i det almene gymnasium frem til 1960'erne. Der er tale om en stærkt selekterende almindelse, forbeholdt de få, f.eks. embedsstanden som stedfortrædende for folket. Folkeoplysningens dannelsestradition er som sagt nærmest omvendt.

²⁸ Lars-Henrik Schmidt skelner i *Diagnosis I-III*, op. cit., mellem den form for almenhed, 1) der som f.eks. i menneskerettighederne på abstrakt vis menes at gælde alle og enhver, 2) den almenhed, der som i f.eks. kommunitarismen på eksklusiv vis tænkes at gælde for samtlige, f.eks. "vi danskere", og 3) den almenhed, der på konkret vis kan gælde for alle, dvs. det, vi under praktisk samvær kan være enige om ikke at være uenige om.

²⁹ Klafki, op.cit.

³⁰ I Danmark har Peter Kemp arbejdet videre hermed, Se f.eks. artiklen "Hen imod en kosmopolitisk pædagogik" i Over Korsgaard (red.): *Medborgerskab,*

identitet og demokratisk dannelse, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag 2004.

³¹ Se herom i Jørgen Gleeurup: "Medborgerskab som pædagogisk projekt", i Ove Korsgaard: *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag 2004.

³² Ved en konference om medborgerskab 7. april 2003 på Syddansk Universitet hævdede Peter Jarvis i sin forelæsning, at hvis den moderne vestlige mellemlagsfamilie havde levet i det gamle Grækenland, ville den have haft en levofod svarende til at være betjent af firs slaver: Hvorfor da risikere at sætte sin privilegerede status overstyr gennem demokratisk deltagelse?

³³ Uddannelsesredegørelserne findes på Undervisningsministeriets hjemmeside. Allerede i Redegørelsen fra 1996, der diskuterer den danske udvikling i relation til den internationale, tales der om Danmark som foregangsland.

Vejledning/strategi vedr. folkelig forankring

Resultat- og planberetning

Baggrund

Rammeorganisationer er på baggrund af ”Strategi for dansk støtte til civilsamfundet i udviklingslandene – herunder samarbejdet med de danske NGO’er” (Civilsamfundsstrategien) forpligtet til at fremlægge en strategisk plan for organisationernes folkelige forankring samt en resultat- og planberetning.

Strategi for folkelig forankring

Organisationens overordnede strategi for udviklingen af den folkelige forankring kan inkludere, hvis relevant:

- En beskrivelse af organisationens egen opfattelse af folkelighed og definition på folkelig forankring.
- Organisationens folkelige profil, sammensætningen af det folkelige bagland samt organisatoriske og generiske særtræk af relevans for den folkelige forankring.
- Udarbejdelse af en kortfattet overordnet strategi inden for minimum fem og maksimum 10 parametre/variable, som organisationen frit kan vælge ud som specielt centrale for organisationens selvforståelse og udviklingsstrategi. De 5-10 parametre vælges på tværs af nedennævnte temaer, uden dog nødvendigvis at skulle dække alle grupper (se efterfølgende liste over parametre):
 - Medlemsbasis
 - Egetbidrag
 - Frivillighed
 - Oplysningsvirksomhed (ekskl. program- og projektrelateret oplysning, der finansieres af rammen, og som der rapporteres selvstændigt om, jf. bilag 4)
 - Mellempolkeligt arbejde
 - Kontaktflader, netværk og alliancer.

Der lægges særlig vægt på, at organisationerne udvikler nye og innovative tiltag til:

- inddragelse af unge,
- kapitalisering af kollektive medlemsorganisationers ressourcepotentiale,
- styrkelse af sammenhængen mellem nationale programmer og ulandsarbejdet,
- forøgelse af relevansen af den folkelige forankring i Danmark i forhold til arbejdet i syd,

- inddragelse af nye ikke-ulandsspecifikke NGO’er i NGO-bistanden gennem strategiske alliancer,
- fremme af alternative samarbejdsformer med nye aktører såsom erhvervsliv, forsknings-, uddannelses- og kulturinstitutioner.

Resultat- og planberetning

Inden for rammerne af organisationernes overordnede strategi for udviklingen af sin folkelige forankring skal rammeorganisationerne årligt som led i oplæg til rammekonsultationer indsende en resultat- og planberetning for nye mål og aktiviteter relateret til folkelig forankring.

Resultat- og planberetningen skal indeholde følgende oplysninger for et sæt obligatoriske nøgletal samt for de af organisationen udvalgte 5-10 parametre på folkelig forankring i overensstemmelse med organisationens strategi.

1. Resumé
2. Udvikling det seneste år
3. Redegørelse for afvigelser mellem mål og mål-opfyldelse samt refleksion over udviklingstendenser
4. Rulleplan
5. Kort beskrivelse af nye tiltag og udviklingsplaner

Folkehøjskolernes Forening i Danmark
Nytov 7 . 1450 Kbh. K
Tlf. 3336 4040 . www.hojskolerne.dk