

Efterskolen

—

broen mellem barn
og voksen

efterskolerne

Efterskolen

—

broen mellem barn
og voksen

Af Ove Korsgaard

Indhold

Forord	7
I. En overraskende succes	9
Efterskolen – et psykosocialt moratorium	12
Efterskolehistorie	16
Kniven på struben – første gang	20
Kniven på struben – anden gang	23
II. Samfundskontrakten mellem staten og efterskolerne	32
Lovgrundlaget	34
Demokratisk dannelse	40
Folkelig oplysning	49
Livsoplysning	53
III. Fremtiden er åben	59
Litteratur og efterskrift	62

Om forfatteren:

Ove Korsgaard er professor emeritus
i pædagogik på Aarhus Universitet,
lærer og forfatter.

"At efterskolerne gennem de seneste årtier er blevet en succesfuld skoleform, hænger uden tvivl sammen med, at de har etableret sig som en ramme for det senmoderne samfunds psykosociale moratorium."

– citat fra bogen

Forord

At efterskolerne fremstår som en uhyre succesfuld skoleform og indtager en central plads i den offentlige bevidsthed, blev for alvor tydeligt under Corona-krisen i 2020 og 2021. Her overgik flere politiske partier hinanden i beklagelser over, at også efterskolerne skulle lukkes, når det blev nødvendigt at lukke samfundet ned, og de samme partier kappedes om at få efterskolerne inkluderet, når det blev muligt at åbne samfundet igen. Men hvorfor er efterskolen pludselig blevet genstand for så stor politisk og mediemæssig opmærksomhed? For det er ret nyt.

Formålet med denne udgivelse er at belyse og diskutere følgende spørgsmål: Hvad er det, der gør, at efterskolerne er blevet en ombejlet skoleform? Hvordan er efterskolerne placeret i det danske skole- og uddannelsessystem? Hvordan skal det hovedsigte, der er formuleret i lovgrundlaget for efterskolerne, forstås?

I.

En overraskende succes

Efterskolerne har i forskellige udgaver eksisteret i mere end 150 år, men det er først inden for de seneste årtier, at de har markeret sig som en betydningsfuld skoleform. Det fremgår af de studier, som den amerikanske antropolog Steven Borish har foretaget af dansk kultur og historie. Han kom til Danmark i 1982 for at undersøge, hvad USA og andre lande kunne lære af den danske vej til modernisering. Og fordi uddannelse og dannelse synes at være en nøgelfaktor i modernisering af et samfund, valgte Steven Borish at fokusere på den danske højskoletradition ud fra den idé, at en så usædvanlig uddannelsesinstitution måtte kunne sige noget om det, der er unikt for det danske samfund og dermed noget centralt om dets historie og kultur.

Den metode, han gjorde brug af, var at tilmelde sig som elev på tre forskellige højskoler i 1982 og 83 for

at kunne iagttage undervisningen, kulturen og livet på danske højskoler. De to følgende år opholdt han sig også i landet, rejste meget rundt og havde mange samtaler med vidende folk om den danske højskoletradition og i videre forstand dansk kultur og historie. I 1985 tog han tilbage til USA, hvor han fortsatte med at læse og studere litteratur om Danmark.

“Jeg har aldrig læst noget af en udlænding, som i den grad fangede kernen i både dansk historie og i folkehøjskolens essens.”

I 1991 publicerede han bogen *The Land of the Living. The Danish folk high schools and Denmark's non-violent path to modernization*. Ved at kombinere sin antropologiske følsomhed med historikerens bredere udsyn gav han en indsigtfuld beskrivelse af det danske samfunds vej til modernisering. Bogen fik meget rosede anmeldelser. Højskolemanden Niels Højlund skrev for eksempel. “Jeg har aldrig læst noget af en udlænding, som i den grad fangede kernen i både dansk historie og i folkehøjskolens essens.”

I 1995 vendte Steven Borish tilbage til Danmark og opdagede til sin store overraskelse, at der eksisterede noget, man kaldte efterskoler. Den skoleform havde han aldrig hørt om under sit første ophold. “Ikke en eneste af dem, som jeg talte med, og i intet af litteraturen, jeg stødte på, blev det overhovedet nævnt, at der eksisterede en type skole, der blev kaldt den danske efterskole. Det blev heller ikke nævnt, at efterskolen, sammen med folkehøjskolen og friskolen, var en af de tre slags danske skoler, som var direkte inspireret af Grundtvig og Kold”.¹ Som eksempel på efterskolernes usynlighed nævner Borish, at efterskolerne ikke er omtalt sammen med højskolerne og friskolerne i skolehistorikeren Roar Skovmands klassiske bog *De folkelige bevægelers historie i Danmark* fra 1951.

Steven Borish besluttede sig for at undersøge den ‘usynlige’ efterskole nærmere. Det skete – forståeligt nok – ikke med ham selv som elev på en skole, men ved to ophold på Kolding Idrætsefterskole. Han publicerede sine iagttagelser i bogen *Danish social movements in a time of global destabilization* fra 1996, hvori han i særlig grad fremhævede efterskolens evne til at tilbyde de unge et frirum inden for en fast disciplineret ramme, hvor de gennem en personlig modning kan udvikle deres egen dømmekraft og vurderingsevne.

Steven Borishs historie fortæller, at efterskolerne helt frem til 1980'erne ikke indtog en selvfølgelig plads i fortællingen om de frie skoler og i videre forstand som noget unikt dansk. Efterskolerne har så at sige være klemt inde mellem friskolen og højskolen. Sådan er det ikke længere. Både når det gælder antallet af elever og skoler, er det i dag efterskolerne, der er storebror, og højskolerne lillebror.

Efterskolen – et psykosocialt moratorium

Steven Borish sammenligner på oplysende vis efterskolerne med de overgangsritualer, som man kender i mange kulturer. For ifølge Borish gennemgår eleverne på efterskoler "et kulturelt anerkendt ritual, der på signifikant vis forbereder dem til voksenlivet," selvom ritualet ikke tydeligt markerer overgangen til voksenstatus.² Borish er inspireret af den amerikanske psykolog Erik H. Erikson, der står fadder til den moderne forståelse af identitetsbegrebet, men han har også udformet et andet vigtigt begreb, nemlig "et psykosocialt moratorium", som i særlig grad har betydning for forståelsen af efterskoleformens succes.

Et psykosocialt moratorium sker på en tid og et sted, hvor man kan eksperimentere med sig selv med henblik på at høste erfaringer og udvikle sin egen iden-

titet. Det gælder i særlig grad for teenagere, der har brug for at udvikle en følelse af sig selv og af en personlig identitet. Deres psyke udgør i alt væsentligt et psykologisk stadium mellem barndommens land og det voksne liv, mellem de normer, barnet har lært, og den etik, som det selv skal udvikle.

"Efterskolerne har så at sige være klemt inde mellem friskolen og højskolen. Sådan er det ikke længere. Både når det gælder antallet af elever og skoler, er det i dag efterskolerne, der er storebror, og højskolerne lillebror."

På et tidspunkt i et normalt udviklingsforløb har de fleste unge brug for et psykosocialt moratorium, og de fleste samfund og kulturer har en eller anden form for moratorium for sine unge, der kan bringe dem over den vanskelige bro fra barn til voksen. Hvis et samfund ikke har institutionaliserede former for et psykosocialt moratorium, skaber de unge selv et mo-

ratorium, hvor de gennem eksperimenter med roller og identitet søger efter en plads i samfundet, der synes at være skabt for ham eller hende. At efterskolerne gennem de seneste årtier er blevet en succesfuld skoleform, hænger uden tvivl sammen med, at de har etableret sig som en ramme for det senmoderne samfunds psykosociale moratorium. Vi bruger ikke udtrykket, men det er sådan, efterskolerne fungerer.

En vigtig forudsætning for efterskolernes fremgang er den forlængelse af skolegangen ud over de syv år, som har fundet sted de seneste årtier. Inden 1958 gik langt de fleste børn på landet syv år i skole, og kun få unge supplerede skolegangen med efterskoleophold. De kom ud at tjene på en gård eller de kom i lære som håndværkere, når de blev konfirmeret. Pigerne på landet kom i huset som tjenestepiger. Det var de færreste unge, der blev boende hjemme efter endt skolegang. Men det mønster ændrede sig efterhånden på afgørende vis, for i takt med at de unge gik flere år i skole, blev de boende hjemme i flere år. Og selv om børneflokkene også blev mindre, kunne det være krævende at have pubertetsbørn boende i de parcelhuse, der efterhånden blev en almindelig boform i Danmark.

At forældre i stor stil vælger at betale et betragteligt beløb for at kunne sende deres børn på eftersko-

le, hænger dog ikke kun sammen med, at forældrene dermed får en tiltrængt pause i omgangen med deres pubertetsbørn. Det skyldes sikkert også, at forældrene har personlige erfaringer med eller fornemmelse for det faktum, at kostskoleformen giver nogle helt særlige pædagogiske muligheder og gevinster, ikke mindst når det gælder karakterdannelse og modning af personligheden i overgangen fra barn til voksen. Efterskolerne har på mange måder overtaget højskolernes funktion som dannelses- og uddannelsesinstitution for unge mennesker.

Det er en kendt sag, at nogle lærere trives bedst med at undervise børn, andre med at undervise voksne. Heldigvis er der også lærere, der har en særlig sans for at undervise unge, der skal følges ud af barndommens land og ind i de voksnes rækker. Mange efterskolelærere har en intuitiv forståelse og fingerspidsfornemmelse for nødvendigheden af autoritet og disciplin på den ene side og betydningen af frihed og selvudvikling på den anden. For uden frihed kan der ikke udvikles personlig myndighed.

Frihed må således risikeres på trods af skuffelser og misbrug, påpeger de frie skolers gamle vismand Jørgen Bukdahl i en artikel om "Ungdommen og efterskolen" fra 1951. Men friheden må samtidig rettes mod det samfund, hvori de unge skal indgå som fuld-

gyldige borgere. Frihed er en personlig følelse af, at først i forpligtelsen overfor et fællesskab og et samvirke bliver man for alvor fri. Frihed betyder ikke bare mulighed for personlig udvikling, men også mulighed for dannelsen af karakteren.³

Efterskolehistorie

Der findes en berømt samtale mellem Christen Kold og N.F.S. Grundtvig om ungdommens højskolealder. Kold ville have den sat ved 15-16-årsalderen, mens Grundtvig holdt på 18-20 eller derover. Højskolen skulle arbejde med unge voksne, der endnu har ungdomsindet i behold, men som er ovre 'overgangsalderens' vanskeligheder og besværligheder. Kold tog derimod hul på problemet med undervisning og opdragelse af unge mennesker i 'overgangsalderen'.

Da Christen Kold startede 'En højere bondeskole for den konfirmerede ungdom' i Ryslinge i 1851, var de fleste elever en 14-15 år. Det var altså i realiteten en efterskole, han etablerede. I virkeligheden var Kolds skoler i Ryslinge, Dalby og Dalum kombinerede høj- og efterskoler med særskilt undervisning for yngre elever. Det samme gjaldt flere andre højere bondeskoler og højskoler.

Men det, vi i dag forstår ved efterskole, har flere ud-spring. En af dem er Kongeåen, der i 1864 blev ny grænse mellem Tyskland og Danmark. I Slesvig søgte de dansksindede kredse at sætte sig til modværge mod den fortyskning af skolevæsnet, der blev iværksat af de tyske myndigheder. Det gjorde de blandt andet ved at sende deres unge til de nye skolehjem [efterskoler], der blev oprettet nord for Kongeåen.

Det første i Skibelund i 1874, det andet i Hejls i 1876. Eleverne blev her undervist i dansk litteratur, retskrivning, geografi og ikke mindst i Sønderjyllands historie. Ligeledes fyldte gymnastik, sang og fortælling meget i det daglige skoleliv. Alt sammen for at styrke deres danske sindelag.

En tredje kilde knytter sig til Kolds hjælpelærer Anders Poulsen Dal, der i 1864 rejste fra Fyn til Mors og åbnede Galtrup Højskole, hvor han i 1879 udvidede den med en decideret afdeling for elever under 18 år, så højskolen bestod af en 'Drengeskole' og en 'Karl-skole'. Galtrup Efterskole betragtes derfor som landets ældste efterskole.

Den officielle betegnelse for efterskoler var fortsættelsesskoler. Dette begreb blev brugt af ministeriet, da skoleformen kom på finansloven i 1895. Friskolerne varetog i stor udstrækning fortsættelsesskoler-

nes interesser og fik i 1908 forhandlet en fordobling af statstilskuddet hjem. Samme år dannes Efterskolernes Lærerforening, der i 1916 skiftede navn til Foreningen af private efterskoler.⁴

Før 1921 havde efterskoleformen knap nok en selvstændig profil. De fleste skoler var fortsættelsesskoler knyttet til fri- eller højskoler og en betragtelig del af eleverne var hjemmeboende. Elbæk Fri- og Fortsættelsesskole holdt for eksempel 'lektieskole' for sine konfirmerede elever i 1917. Ganske vist havde de unge sløjd, gymnastik og tegning, men også mange timer i retskrivning, læsning, regning, matematik, fysik, historie, geografi og naturhistorie. Der var således tale om en skole med et tydeligt realskolepræg, men dog forankret i en grundtvigsk tradition.

Først efter 1921 begyndte efterskolerne at udvikle en mere selvstændig profil. Det hænger sammen med, at de frie efterskoler fik fordoblet deres finanslovsbevilling i 1921, og ligeledes at undervisningsminister Jakob Appel fik udvirket, at efterskolerne nu også kunne få statstilskud til piger på sommerkurser; hidtil var der kun givet tilskud til ophold for drenge på vinterskole. De forbedrede tilskudsmuligheder bidrog til oprettelsen af en række nye skoler, for eksempel Egaa, Jebjerg, Rens og Vesterlund. Antallet af skoler voksede fra 25 i 1895/96 til 45 i 1922/23.

Et par af de nye skoler valgte betegnelsen 'ungdomsskole', for eksempel Salling Ungdomsskole i Jebjerg. Navnet markerede, at skolen var inspireret af arbejderskolepædagogik fra Sverige og Tyskland. Begrebet ungdomsskole blev dog også brugt af grundtvigske såvel som indremissionske efterskoler.

Under Anden Verdenskrig fik undervisningsminister Jørgen Jørgensen i 1942 vedtaget en lov om ungdomsundervisning, der forøgede det direkte tilskud til de statsanerkendte skoler med 150 procent og til eleverne med 50 procent. Dermed blev efterskolerne, som det er blevet formuleret 'løst i kuld og køn af det danske samfund'.

Frem til 1960'erne var efterskolerne – ligesom højskolerne – i altovervejende grad skoler for de unge på landet. Efterskolerne havde ligeledes samme struktur som højskolerne: fem måneders vinterskole for drenge og 3 måneders sommerskole for piger. Skolerne var prøvefri og undervisningen var hverken eksamensforberedende eller kompetencegivende. Men denne højskoleprægede form for efterskole fik i begyndelsen af 1960'erne kniven på struben.

Kniven på struben – første gang

Da undervisningsminister Jørgen Jørgensen i 1958 fik vedtaget en ny lov for folkeskolen, der åbnede for den mulighed, at børnene kunne fortsætte i 8. og 9. klasse, rejste loven en række praktiske såvel som idemæssige problemstillinger for de frie efterskoler. For i takt med at flere og flere af en ungdomsårgang fortsatte i 8. og 9. klasse i folkeskolen, forsvandt de som potentielle efterskoleelever.

Spørgsmålet var, om de private, selvejende efterskoler kunne og skulle fastholdes som "rene" efterskoler, det vil sige 5 måneders vinterskole for drenge og tre måneders sommerskole for piger uden prøver, eller om efterskolerne skulle tilbyde 8. og 9. klasse med prøver. Dette spørgsmål udløste en voldsom strid i første halvdel af 1960'erne. Modstanden mod at give køb på ideologien var markant.

"... efterskolerne var nødt til at tilpasse sig de nye vilkår, ellers ville de kun blive opdragelsesanstalter for adfærdsvanskelige unge."

På efterskolernes årsmøde i 1963 talte en række ledende personer imod, blandt andre skolehistorikeren Roar Skovmand, der var statskonsulent for ungdomsundervisning, forstander Asger Baunsbak-Jensen fra Glamsbjerg Fri- og Efterskole og efterskolernes formand Tage Dybkjær. Asger Baunsbak-Jensen ændrede dog senere holdning med den begrundelse, at efterskolerne var nødt til at tilpasse sig de nye vilkår, ellers ville de kun blive opdragelsesanstalter for adfærdsvanskelige unge.

Ved årsmødet i Osted i 1965 meddelte Tage Dybkjær, at han ikke ville fortsætte som formand, dels fordi der var kommet "en ufordragelig og uforsonlig tone ind i efterskoledebatten", dels fordi hans egen modstand ikke skulle have indflydelse på foreningens beslutning om eksamen eller ikke eksamen i efterskolen.⁵

'Prøvefejden', som opgøret mellem tilhængerne og modstanderne af statskontrollerede prøver på efterskolerne er blevet kaldt, kulminerede på efterskoleforeningens årsmøde i Odense i 1966. Forsamlingen skulle her stemme om, hvorvidt styrelsen skulle sikre efterskoler mulighed for at afholde prøver i lighed med folkeskolen. Resultatet var, at 109 af mødedeltagerne stemte ja og 51 nej. Dermed blev efterskolerne helårsskoler og bevægede sig strukturelt væk fra højskolen mod folkeskolen, men søgte ide-

mæssigt at fastholde skoleformen som en fri skole, hvilket lykkedes i betragtelig grad.

At efterskolerne i 1966 besluttede at etablere sig som et alternativ til folkeskolens 8. og 9. klasse og senere også 10. klasse, var et stort og afgørende skridt. Det fjernede kniven fra struben. Hvis ikke efterskolen havde ændret kurs, ville skoleformen sandsynligvis være ophørt med at eksistere som følge af forældrenes og de unges ønsker såvel som samfundets krav. Kursskiftet gjorde det til gengæld muligt for efterskolen at ekspandere voldsomt – en ekspansion der blev understøttet af en ny tilskudsordning i 1969, der gav efterskolerne et mærkbart økonomisk løft. I perioden 1964 til 1979 blev der i løbet af 15 år oprettet hen ved 100 nye efterskoler, heriblandt en række skoler med et eksperimenterende og politisk sigte såsom Smededal, Faksehus og Flakkebjerg Efterskole samt ikke mindst Tvinds forskellige efterskoler. De nye skoler og den nye skoleform med helårsskole bidrog i en hel anden grad end tidligere til at tiltrække unge fra byerne.

Stadig flere forældre støttede deres teenagebørn såvel økonomisk som moralsk i at tage et skoleår på efterskole, så fra 1985 til 1995 blev der yderligere oprettet 51 nye skoler, og kun få blev nedlagt. Mens det førhen var almindeligt at tage på efterskole i 8. klas-

se, valgte stadig flere 9. og især 10. klasse. Mens 10. klasse udgjorde 23 procent af eleverne på efterskole i 1992/93, steg det til 42 procent i 1999.

Det bekom imidlertid ikke skiftende regeringer vel, at et stort et antal unge valgte at tage 10. klasse. Tværtimod. Mange politikere og organisationer betragtede 10. klasse som unødvendig i skiftet fra folkeskolen til gymnasier og erhvervsskoler og dermed spild af tid og penge. Også en række ledende skolefolk udtalte sig negativt om 10. klasses betydning, og OECD anbefalede ligeledes at reducere antallet af unge, der valgte denne 'omvej' til en ungdomsuddannelse. Så fra midten af 1990'erne og frem til slutningen af 2006 fik efterskolerne kniven på struben for anden gang. Hele seks gange fra 1997 til 2007 søgte skiftende regeringer at nedlægge 10. klasse og dermed klippe vingerne af den fremgangsrige efterskoleform.

Kniven på struben – anden gang

I 1998 forsøgte undervisningsminister Margrethe Vestager at gennemføre en reform af 10. klasse, så den blev målrettet de unge, der ikke umiddelbart var parate til at starte på en ungdomsuddannelse. Hun fik imidlertid ikke gennemført forslaget, inden hun gik

på barsel, og hendes vikar Marianne Jelved trådte på bremsen ved at omformulere lovforslaget, så efterskolerne kunne leve med det. Ved regeringsskiftet i 2001 blev Ulla Tørnæs undervisningsminister, og hun forsøgte ligeledes at omforme 10. klasse, men efter at medlemmer af Venstre afholdt et stormøde om sagen på Vesterlund Efterskole i september 2002, opgav hun i realiteten at få gennemført sit forslag.

I forbindelse med behandlingen af Margrethe Vestagers lovforslag blev det vedtaget at gennemføre en evaluering af 10. klasse, der både omfattede folkeskolen og efterskolen. Den blev offentliggjort i 2003 med den entydige konklusion: Målt på både kvalitet, faglighed og modenhed lå efterskolernes score i top. Rapportens konklusion var således en stor opmuntning for den trængte skoleform. Men samtidig pegede rapporten på, at især efterskolernes 10. klasse frekventeredes af elever med gode faglige kvalifikationer. Det var med andre ord spild af tid og penge.

For at ruste sig nedsatte Efterskoleforeningen i 2002 en tænketank, der fik til opgave "at formulere sig om 10. klasse set i bredt uddannelsesmæssigt og samfundsmæssigt perspektiv og komme med udspil til en fremtidig 10. klasse".⁶ Tænketanken foreslog, at der blev nedsat en ungdomskommission med den opgave at nytænke ungdomsuddannelserne. Den søgte

også at imødekomme det umiddelbare politiske pres ved at foreslå 10. klasse som brobygger til hele spektret af ungdomsuddannelser. Tænketankens grundlæggende argument for at bevare 10. klasse var *de unges og forældrenes ret* til selv at bestemme. For hvorfor vælger de unge og forældrene, som de gør?

"En del af problematikken er formentlig, at den gennemgående effektivitetstænkning ikke tager højde for de vilkår, der præger de unges liv og deres bestræbelser på at skabe egen identitet og egen mening om livet. At senmodernitetens vilkår presser og udfordrer de unge i en sådan grad, at en del af dem ikke 'bare' er grydeklar til at tage næste skridt i samme tempo og takt med den overordnede uddannelsesplanlægning".⁷

Men tænketankens argumenter vandt ikke genklang i det politisk-administrative system, hvor den overordnede uddannelsesplanlægning var baseret på ideen om at effektivisere og tilskynde til hurtigere gennemløb i uddannelsessystemet.

I Anders Fogh Rasmussens anden regering kom der i regeringsgrundlaget et afsnit med om 10. klasse. Den dag i januar 2005, da regeringsgrundlaget blev offentliggjort, sad Anna Kolind, der var formand for Efterskoleforeningen, tilfældigvis til overenskomstfor-

handlinger i Finansministeriet. Og i runderne mellem forhandlingerne underholdt man sig med at læse højt af regeringsgrundlaget. Da de kom til afsnittet om 10. klasse, blev der pludselig helt stille i lokalet. For her hed det: "Regeringen vil i efteråret 2005 fremsætte forslag til en grundlæggende reform af undervisningen efter 9. klasse, så den alene målrettes de svageste elevers overgang til ungdomsuddannelserne – primært erhvervsuddannelserne. Der skal være tale om egentlige brobygningsforløb, så vidt muligt med praktikophold i virksomheder. Det skal være hovedreglen at unge fortsætter direkte i en ungdomsuddannelse efter folkeskolens 9. klasse."⁸

"Godt, at jeg ikke er i dine sko, for du kommer ganske enkelt til at gå ned med din skoleform."

Finansministeriets chefforhandler Mogens Esmarch kikkede på Anna Kolind og sagde: "Godt, at jeg ikke er i dine sko, for du kommer ganske enkelt til at gå ned med din skoleform." En time senere ringede den nye undervisningsminister Bertel Haarder og invitere-

de hende til møde "for vi to har lige en lille sag, vi skal have klaret..."⁹

Den lille sag blev kæmpestor. Og dét på trods af, at sagens udfald syntes afgjort på forhånd. Mens regeringen kunne mønstre et solidt flertal på 94 mandater i Folketinget, havde Efterskoleforeningen, som en lille forening sammenlignet med for eksempel Danmarks Lærerforening, tilsyneladende kun begrænsede muligheder for og ressourcer til mobilisering af modstand mod regeringens plan.

Efterskoleforeningen valgte bevidst ikke at gå til pressen, men til baglandet for at mobilisere modstand. Det vil primært sige til bestyrelserne bag de omkring 240 efterskoler, hvor der sad mange personer med forbindelse til de politiske partier, ikke mindst til Venstre. For Efterskoleforeningen var det magtpåliggende, at forsvaret for 10. klasse ikke blev begrundet med skolelukninger og tabet af arbejdspladser, selv om det skønnedes, at antallet af efterskoler ville blive halveret, hvis regeringens plan blev ført ud i livet. Man ville for alt i verden undgå at placere sig i offerrollen. Det afgørende argument skulle være de unges og forældrenes ret til selv at bestemme.

For at få det gunstige resultatet af Undervisningsministeriets egen undersøgelse af efterskolen fra 2003 skåret ud i pap arrangerede foreningen en såkaldt papkampagne, hvor omkring 25.000 elever skrev på hver sit papskilt: at efterskolerne er en god forretning for Danmark. Den 29. november 2005 blev de mange papskilte afleveret på Christiansborg til de fremmødte politikere, hvilket medførte stor mediemæssig opmærksomhed.

Samme dag kom Haarder med sit udspil til en ny lov om en ungdomsuddannelse. Planen havde givet anledning til heftige diskussioner i Venstres folketingsgruppe og til markant kritik på Venstres Landsmøde i november 2005. Leif Mikkelsen, som på det tidspunkt var folketingsmedlem for Venstre, førte an i de interne protester. Men da Haarder fremlagde planen, var han den eneste i Venstre, der ville stemme imod forslaget. Så forslaget så ud til at kunne vedtages.

Den 13. december fik Efterskoleforeningen arrangeret et køkkenmøde med den senere formand for Dansk Folkeparti, Kristian Thulesen Dahl, på Vesterlund Ungdomsskole, som ligger i nærheden af Thyregod, som var Thulesen Dahls hjemby. Han lyttede, men gav intet signal om partiets stillingtagen. Da tidspunktet for lovforslagets behandling nærmede sig, blev Anna Kolind ringet op af Martin Henriksen fra

Dansk Folkeparti, som opfordrede hende til at se TV Avisen. Da Thulesen Dahl tonede frem på skærmen, kom han med alle efterskolens argumenter, som forklaring på, hvorfor partiet trak sig fra forliget. Derefter blev Leif Mikkelsen spurgt, hvad regeringen så skulle gøre, og hans svar var: Tag Efterskoleforeningens udspil!

Det gjorde regeringen dog ikke. I stedet blev forslaget overgivet Velfærdsudvalget, hvor finansminister Thor Pedersen var formand. Ambitionen var ad den vej at få bred støtte og tilslutning til forslaget. Efterskoleforeningen havde løbende møder med politikere fra de forskellige partier og med repræsentanter fra de magtfulde organisationer, der havde sæde i Velfærdsudvalget. Resultatet blev, at regeringens plan med 10. klasse blev pillet ud af velfærdsforliget, der blev indgået den 20. juni 2006.

Regeringen gav dog ikke op, idet forslaget herefter blev lagt over i Globaliseringsrådet, hvor statsminister Anders Fogh Rasmussen sad for bordenden. Globaliseringsrådet havde som opgave at ruste Danmark til at blive et førende vækst-, viden- og iværksættersamfund, og her blev 10. klasse udgangspunkt for intense politiske drøftelser. Diskussionen viste, at flere af rådets medlemmer strittede imod regeringens forslag. Det gjaldt blandt andet FTF's formand Bente Sor-

genfrey og Landbrugsrådets formand Peter Gæmelke. Men i Globaliseringsrådets rapport i foråret 2006 blev regeringsgrundlagets formuleringer om 10. klasse fastholdt. Sagen blev dog taget ud af det samlede forlig og igen overgivet til Bertel Haarder.

”Dermed sluttede et politisk drama uden sidestykke i nyere dansk skolehistorie.”

Regeringens plan mødte efterhånden bred folkelig modstand. For eksempel havde en elektronisk underskriftindsamling, iværksat i foråret 2006, fået omkring 100.000 danskere til at skrive under på, at de mente, at 10. klasse skulle bevares. Ligeledes var modstanden i Venstres gruppe fortsat markant.

Den 29. juni 2006 åbnede DGI's traditionsrige landstævne i Haderslev med statsminister Anders Fogh Rasmussen som hovedtaler. På stadion stod der 4000 efterskolelever i gymnastikdragter sammen med de øvrige deltagere i stævnet. Ville han sige noget om den højspændte sag om efterskolerne?

Det gjorde han, idet han roste efterskolerne for deres store betydning for unge mennesker og for det danske samfund. Selv om han ikke nævnte 10. klasse i sin tale, opfattede Efterskoleforeningen – og Leif Mikkelsen – ordene som om, Anders Fogh Rasmussen dermed signalerede, at han opgav at få gennemført regeringens plan. Hvilket også viste sig at være tilfældet.

Efter at Bertel Haarder i efteråret 2006 havde fremsat et nyt udspil om 10. klasse, blev der i november 2006 indgået et bredt politisk forlig, der i store træk flugtede med Efterskoleforeningens plan. Dermed sluttede et politisk drama uden sidestykke i nyere dansk skolehistorie.

II.

Samfundskontrakten mellem staten og efterskolerne

Som alle andre frie skoler i Danmark er efterskolen forankret i grundlovens paragraf 76, også kaldet skoleparagraffen. I den hedder det: "Forældre eller værger, der selv sørger for, at børnene får en undervisning, der kan stå mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen, er ikke pligtige at lade børnene undervise i folkeskolen." Formuleret mere mundret betyder det, at grundloven giver danske borgere ret til at oprette skoler på selvvalgt værdigrundlag. Det er denne ret, som skolekredsene bag landets efterskoler bygger på, og som har resulteret i en mangfoldighed af skoler baseret på forskellige værdigrundlag.

"Formuleret mere mundret betyder det, at grundloven giver danske borgere ret til at oprette skoler på selvvalgt værdigrundlag."

Skoleparagraffen står sammen med paragraffer om personlig frihed, forsamlingsfrihed, trykkefrihed, ytringsfrihed og friheden til at danne foreninger uden at spørge staten om lov. Retten til selv at afgøre, hvor og hvordan ens børn undervises, er således kædet sammen med de basale borgerlige frihedsrettigheder. Skoleparagraffen bygger på den antagelse, at frie borgere er i stand til at træffe fornuftige beslutninger for deres børn og unge.

Skoleparagraffen har været og bliver fortsat tillagt forskellig betydning. De to hovedsynspunkter kan spidsformuleres som 'frihed *fra*' og 'frihed *til*'. Frihed *fra* forstås ofte som frihed fra staten og samfundets *majoritetsinteresser* og begrundes med henvisning til særlige *mindretalsinteresser*. Med paragraf 76 har mindretal mulighed for at oprette frie skoler, for eksempel jødiske og katolske skoler eller skoler for det tyske mindretal i Danmark. Man siger med rette, at kvaliteten af et demokratisk samfund kan måles på, hvordan staten behandler sine mindretal. Sagt på en anden måde: Om der eksisterer reel åndsfrihed i staten.

Men med omkring 30.000 elever på efterskole om året giver det ingen mening alene at betragte efterskolen som udtryk for særlige mindretalsinteresser. Efterskolen er i dag snarere udtryk for majoritetsinteresser. Frem for 'frihed fra' er efterskolen således i alt-

overvejende grad udtryk for et ønske om 'frihed til' – til selv at tage et ansvar for den fælles offentlige opgave, som det er at bringe de unge over broen fra barn til voksen på bedst mulig måde.

Lovgrundlaget

I 2000 blev det et lovkrav, at efterskolerne skal formulere et selvvalgt værdigrundlag, ud fra hvilket skolerens virksomhed er tilrettelagt. Værdigrundlaget skal i dag offentliggøres på skolernes hjemmeside og skal i det hele taget oplyses til enhver, der måtte ønske det.

"I dag er efterskolerne således underlagt to værdisæt: Et værdisæt, der gælder for den enkelte skole. Og et fælles værdisæt, som gælder for alle efterskoler."

Seks år senere vedtog Folketinget en ny lov for efterskolerens virke, hvori det hedder, at skolerne er forpligtet til at tilbyde "undervisning og pædagogisk

tilrettelagt samvær på kurser, hvis hovedsigte er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse". Baggrunden for den nye formålsformulering er at finde i *Rapport fra Højskoleudvalget*, som blev fremlagt i 2005.¹⁰ I dag er efterskolerne således underlagt to værdisæt: Et værdisæt, der gælder for den enkelte skole. Og et fælles værdisæt, som gælder for alle efterskoler.

Hvordan skal forholdet mellem de to værdisæt forstås? Umiddelbart synes der ikke at være tvivl om, at lovgrundlaget for efterskolerne rangerer over skolerens selvvalgte værdigrundlag. Men sagen er mere kompliceret end som så. Det hænger især sammen med to forskellige problemstillinger: Den ene problemstilling vedrører spørgsmålet, om der er en grænse, og i givet fald hvor grænsen går, for skolernes valg af værdigrundlag. Den anden problemstilling vedrører grænsen mellem det, der falder indenfor og udenfor hovedsigtet.

Hvor går grænsen for det selvvalgte værdigrundlag?

Det er et ømtåleligt spørgsmål, hvordan Grundlovens bestemmelse skal fortolkes, hvis der er borgere, der vælger at basere skoler på antidemokratiske ideologier, f.eks. en nazistisk skole eller en islamistisk. Er det

et brud på Grundloven, hvis der er borgere, som forhindres i at drive skole på et sådant værdigrundlag? Det synspunkt har – i hvert fald tidligere – haft fortalere i de frie skoler. Ikke fordi man ønsker den slags skoler, men fordi man frygter, at et forbud mod f.eks. nazistiske skoler kan udgøre en glidebane og undergrave retten til at drive skole på eget værdimæssigt grundlag.

Men ved at indsætte 'demokratisk dannelse' i hovedsigtet, har Folketinget fortolket Grundloven på den måde, at det ikke skal være muligt at oprette en nazistisk eller en islamistisk efterskole. I sidste instans er det dog op til domstolene at afgøre det spørgsmål.

"Efterskolernes frihed er ikke en frihed 'ud i det blå', men en frihed til at varetage en bestemt opgave."

Hvor går grænsen for hovedsigtet?

Efterskolens hovedsigte er et politisk bestemt formål vedtaget af Folketinget. Her formuleres, hvad samfundet forventer af efterskolen. Mens paragraf 76 *konsti-*

tuerer grundlaget for efterskolen, *regulerer* hovedsigtet dens opgave. Efterskolernes frihed er ikke en frihed 'ud i det blå', men en frihed til at varetage en bestemt opgave.¹¹

At en række efterskoler definerer sig som specialskoler ved for eksempel at kalde sig idrætsefterskoler, musikefterskoler, dramaefterskoler med videre, rejser spørgsmålet om forholdet mellem 'det specielle' og 'det almene', således som det formuleres i hovedsigtet. Problemstillingen er ikke ny. Under Anden Verdenskrig advarede Hal Koch således ungdomsorganisationerne mod at glemme hovedsigtet, nemlig at opdrage til et politisk og folkeligt liv. Hvis organisationerne specialiserede sig på en sådan måde, at de blot koncentrerede sig om deres eget *særlige* formål, for eksempel at dyrke idræt, og glemte deres *almene* formål, medvirkede de i virkeligheden til at nedbryde det folkelige liv og dermed ende med, at "underskrive deres egen dødsdom".¹²

At Hal Koch bruger et så voldsomt udtryk som "dødsdom", hænger uden tvivl sammen med situationen under Anden Verdenskrig, hvor der udspiller sig en ideologisk kamp om prægningen af de unges bevidsthed. Men selv om Hal Kochs sprogbrug er farvet af krigen, peger han på en problemstilling, som i virkeligheden gør sig gældende til alle tider.

At efterskolen skal tilbyde undervisning, hvis hovedsigte er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse, betyder eksempelvis, at det at spille fodbold, teater og musik, og det at dyrke e-sport, vandsport og mange andre aktiviteter ikke i sig selv kan udgøre hovedsigtet på en efterskole. Disse aktiviteter kan selvfølgelig inddrages på helt legal vis som fag, hvis ellers hovedsigtet bliver opfyldt.

Men på hvilken måde undervisningen i disse fag kan bidrage til hovedsigtet, er et spørgsmål, der til stadighed kan og bør diskuteres på skolerne. Her vil faglærerne måske fremføre argumenter om hovedsigtet, som samfundsfaglærerne muligvis ikke er enige i. Så hvem har ret? Og hvordan kan man i det hele taget afdøre den slags spørgsmål?

Her er det vigtigt at gøre sig klart, at der ikke findes et klokkeklart svar. Det kommer – som man siger – an på så meget: På undervisningens indhold, på formålet med undervisningen samt den pædagogiske tilrettelæggelse. At der ikke kan gives et nagelfast svar, skal ikke betragtes som en mangel ved lovtæksten, men som en mulighed for at vurdere, hvordan man på de enkelte skoler bedst kan tilrettelægge en undervisning i overensstemmelse med hovedsigtet. Muligheden for at skønne er en livsnerve i et demokrati, men denne mulighed er naturligvis ikke uden grænser.

Den kan misbruges. Det vil der for eksempel være tale om, hvis man etablerer en fodboldskole som efterskole og hævder, at det er i overensstemmelse med skoleformens hovedsigte. Tager man ikke det ansvar alvorligt, der følger med friheden til at vurdere og skønne, kan det få fatale konsekvenser for hele skoleformen. Det viser historien.

"At have succes kræver selvdisciplin."

Hvis lovens bogstav presses mere, end lovens ånd kan bære, kan det medføre ændringer af samfundskontrakten mellem staten og frie skoler. Det var for eksempel, hvad der skete, da de såkaldte Tvindskoler, som i 1970'erne havde stor tilstrømning af elever og bred offentlig sympati, pressede deres form for højskole og efterskole ud over kanten. Da statsmagten greb ind med hård hånd mod Tvind, fik det store konsekvenser for de øvrige skoler, og dét på trods af, at indgrebet blev underkendt af Højesteret som grundlovsstridigt. Det fik ligeledes konsekvenser, da en række højskoler i 00'erne gjorde golf eller bridge til hovedsigtet på deres sommerkurser. Det var en med-

virkende årsag til et stop for statstilskud til ugekurser på højskoler. At have succes kræver selvdisciplin.

I det følgende skal vi se nærmere på, hvordan man kan forstå og arbejde med efterskolernes trefoldige hovedsigte: demokratisk dannelse, folkelig oplysning og livsoplysning.

Demokratisk dannelse

Demokrati bygger på både frihed og fællesskab. Frihed uden fællesskab er ikke demokrati, fællesskab uden frihed ej heller. Demokrati bygger således på en hårfin balance mellem frihed og fællesskab.

Umiddelbart skulle man tro, at begrebet demokrati vandt indpas i pædagogikken i forbindelse med indførelse af demokrati i 1848/49. Men det er tydeligvis ikke tilfældet. Det var således først efter Anden Verdenskrig, at demokrati blev et pædagogisk begreb. Tidligere blev der i folkeskolen såvel som i de fleste efterskoler lagt vægt på at opbygge et *nationalt fællesskab*. Hovedsigtet var ikke demokratisk dannelse, men national dannelse. Idemæssigt var der dog en tæt forbindelse mellem 'det nationale' og 'det demokratiske', idet man betragtede en national-kulturel *livsform* som en nødvendig forudsætning for en de-

mokratisk *styreform*. Tankegangen byggede på en slags basis-overbygningsmodel: folkets sprog og kultur – og til en vis grad religion – blev betragtet som basis for en demokratisk styreform. Uden en solid basis intet demokrati. Derfor var skolernes primære opgave at styrke basis. Og det bidrog de til ved at undervise i dansk litteratur, dansk historie, dansk kultur og kunst, samt ved at synge om fædrelandet og modersmålet – på modersmålet. Formuleret slagordagtigt: Demokrati som *styreform* skulle opretholdes af en national-kulturel *livsform*.¹³

Men denne model for opbygning og opretholdelse af et nationalt fællesskab blev udfordret af den store betydning, som nazismen tillagde national egenart og en nationalkulturel livsform. I bogen *Dagen og Vejen* [1942] gjorde Hal Koch op med denne måde at tænke på ved at fastslå: "Nej, det kulturelle samler ikke, det adskiller, [...] det, der dybest set binder os sammen, er *det politiske*."¹⁴ Det vil sige: *det demokratiske*. Frem for en nationalkulturel livsform pegede Hal Koch på en demokratisk livsform som grundlag for en demokratisk styreform. Dog uden at forklejne sprogets og kulturens betydning.

Da man efter krigen begyndte at tale om en demokratisk livsform, blev der samtidig rejst et uhyre vigtigt pædagogisk spørgsmål, som vi stadig tumler med,

nemlig: Hvad er det for dyder, der udgør grundlaget for en demokratisk livsform? Det følgende bud baserer sig på synspunkter, som blev formuleret under og umiddelbart efter Anden Verdenskrig af demokrati-tænkere som teologen og højskolemanden Hal Koch, juristen og forfatningsretseksperter Alf Ross, skolelederen Inger Merete Nordentoft samt den amerikanske filosof John Dewey, der allerede i sin bog *Demokrati og uddannelse* fra 1916 havde gjort sig overvejelser over, hvad der kendetegner en demokratisk livsform.

"Derfor bliver dialog, samtale og forhandling de afgørende kendetegn ved en demokratisk opdragelse."

Kommunikation og dialog

Kommunikation udgør ifølge John Dewey demokratiets åndedræt. Demokratiet lever ikke blot "gennem videregivelse og kommunikation, men i videregivelse og i kommunikation".¹⁵ Han understreger, at uddannelsens idé i et demokratisk samfund er at frigøre in-

dividuelle evner i en progressiv vækst, der ledes hen imod opfyldelsen af sociale mål. I forlængelse heraf fremhæver Hal Koch, at opdragelse til demokrati må bygge på 'sokratisk uvidenhed'. Ingen sidder inde med det endegyldige svar på, hvad sandheden er, og i videre forstand hvad et menneske er. Derfor bliver dialog, samtale og forhandling de afgørende kendetegn ved en demokratisk opdragelse.

Respekt

Respekt for menneskets værdighed udgør en central dyd i et demokrati. Respekterer flertallet ikke menneskets værdighed, er der ikke tale om demokrati. Med oprettelsen af FN efter Anden Verdenskrig bliver den idé knæsat som grundlag for menneskerettigheds-erklæringen af 1948, der tildeler *individet* universelle rettigheder. FN får endda beføjelser til – under bestemte betingelser – at krænke folkesuveræniteten for at beskytte individets menneskerettigheder. Som Hal Koch fremhæver, kan der således ikke sættes lighedstegn mellem demokrati og flertalsbeslutninger. Selv om flertallet har ret til at bestemme *noget*, har flertallet ikke ret til at bestemme *alt*. Om der så er et flertal på 99 procent for at udrydde jøderne, udgør det ikke et *demokratisk* flertal. Respekt for menneskets værdighed overtrumfer flertallet.

Tolerance

Tolerance betragtes også som en uomgængelig dyd i et demokrati. Fortolkningen og forståelsen af tolerance efter Anden Verdenskrig er nært forbundet med erfaringen med intolerancens uhyggelige konsekvenser. Tolerance nævnes både af Alf Ross, Inger Merete Nordentoft og Hal Koch. Dog har Hal Koch et forbehold, når det gælder tolerance, idet han skelner mellem tolerance i den verdslige og åndelige sfære, hvilket kan forenkles til en skelnen mellem politik og kultur. Når det gælder alle kulturelle og eksistentielle spørgsmål, skal der herske "den fuldstændige frihed. Der må enhver følge sine egne anlæg, evner og interesser."¹⁶ Mens Hal Koch betragtede en åndelig kamp om sandhed og ret som vigtig og nødvendig i samfundets kulturelle og eksistentielle sfære, anså han tolerance som en nødvendig dyd i samfundets politiske sfære.¹⁷

"Et folk, der ikke er i besiddelse af en vis levestandard, en passende folkeoplysning og moralsk træning, er ikke modent for demokrati."

Samarbejdsevne

Evnen til at samarbejde indgår ligeledes som en central dyd. I en demokratisk skole må barnet opøves i de egenskaber, der anses som nødvendig for en god demokrat, fremhæver Inger Merete Nordentoft: "Evnen til at samarbejde, vise tolerance, indordne sig under de vedtagne regler, tage hensyn til andre og respektere andre menneskers personlighed."¹⁸ Alf Ross understreger, at "kompromis - som en fællesbetegnelse for udligningens forskellige former - er demokratiets væsen. Villighed til kompromis forudsætter en kompliceret psykisk indstilling, der ikke er let at definere. Der indgår heri tolerance, respekt for andre mennesker, villigheden til at give efter og vente, værdsættelse af forståelse og fred frem for underkastelse og kamp."¹⁹ Ifølge Alf Ross forefindes en så kompliceret psykisk indstilling ikke på forhånd i alle samfund. Demokrati kræver "ikke blot en vis karaktermæssig modning, men også en vis udvikling af de intellektuelle evner, der igen er afhængig af en vis økonomisk standard. Den uvidende har ikke evne til, den forhungrede har ikke tid og kræfter til at beskæftige sig med politik. Et folk, der ikke er i besiddelse af en vis levestandard, en passende folkeoplysning og moralsk træning, er ikke modent for demokrati. Det må indtil videre leve under formynderstyre," siger Alf Ross.²⁰

"Betoningen af kritisk tænkning rejser et centralt spørgsmål: Hvornår skal eleverne lære at forholde sig kritisk?"

Kritisk tænkning

Alf Ross fremhæver kritisk tænkning som en vigtig demokratisk dyd. "*Intelligensmæssigt* må vægten i den demokratiske opdragelse lægges på selvstændig tilegnelse og kritisk vurdering i stedet for på den passive, autoritetsbundne tilegnelse af et færdigt serveret kundskabsstof, der endnu præger vor undervisning. *Stofmæssigt* bør undervisningen i højere grad tilrettelægges således, at den hjælper den unge til at forstå og orientere sig i det samfund, han lever i. Det afgørende er, at disse idealer præger hjem, børnehaver og folkeskole. Det er i de yngre år, karakteren formes. Senere må arbejdet fortsættes gennem ungdomsskolen, den højere undervisning og folkeoplysningsarbejdet."²¹

Betoningen af kritisk tænkning rejser et centralt spørgsmål: Hvornår skal eleverne lære at forholde sig kritisk? Er det allerede i 1. klasse? Eller først senere? Skal eleverne have tilegnet sig en vis viden om samfundet og i videre forstand verden, før de på kva-

lificeret vis kan forholde sig kritisk? Ifølge Hal Koch bør demokrati først udgøre et centralt tema i ungdomsopdragelsen.²² Men det er Inger Merete Nordtoft ikke enig i: "tyngdepunktet for opdragelse må ligge i barneskolen."²³ Alf Ross argumenterer for en vis arbejdsdeling: "Den elementære sindelagspåvirkning til 'demokratisk tro' hører naturligt hjemme på opdragelsens første trin, udviklingen til nuanceret personlighed på dens senere."²⁴ Med andre ord: først socialisering, så kritisk stillingtagen.

Social poesi

Den amerikanske politiske filosof Martha Nussbaum har introduceret et vigtigt begreb, når vi taler om demokratisk dannelse, nemlig 'social poesi'. For ifølge Nussbaum er en kognitiv indføring i vores rettigheder og pligter som statsborgere ikke tilstrækkeligt i et demokrati. Det er også nødvendigt "at opbygge følelser, der støtter de politiske normer hos folk, som endnu ikke har tilsluttet sig disse eller ikke tilslutter sig fuldt ud [specielt børn og unge]". Det er vigtigt, at unge får og opbygger en følelsesmæssig fornemmelse for vigtigheden af demokratiets politiske normer. Det er ikke nok, at man "tilslutter sig værdier som tolerance og respekt", man må også udvikle sans for, at politiske mål er så betydningsfulde, at man er villig til at ofre egeninteresser for at opretholde disse mål."²⁵

Nussbaum fremhæver, at bestræbelserne på at understøtte demokratiske normer og værdier forudsætter udvikling af en forestillingsevne, som man kan få ved at beskæftige sig med litteratur og kunst. Hun betragter de græske tragedier som en vigtig kilde til indsigt i menneskelivet og som en kongevej til dannelsen af det, hun kalder moralsk medborgerskab. Det, der gør arbejdet med tragedierne betydningsfuldt, er, at man får indsigt i fundamentale dilemmaer i menneskelivet. I bedste fald kan det måske medføre, at uløselige dilemmaer i fiktionens verden ikke bliver til virkelighed i den faktiske verden.

Ud over de græske tragedier peger Nussbaum blandt andet på en række romaner som eksemplarisk læsning. Hun finder, at bestemte former for litteratur formår at fremstille menneskelivets kompleksitet på en sådan måde, at en læsning af disse romaner vil udvikle læsernes opmærksomhed over for tilværelsens muligheder og bevirke en større grad af sensibilitet i forhold til etiske valg. Hun hævder, at den indsigt, vi opnår gennem litteraturen, er et nødvendigt supplement til vores filosofiske refleksion over det gode liv.

Nussbaums begreb social poesi er meget bredt og omfatter blandt andet offentlige kunstværker, monumenter, arkitektur, musik, sange, dans, fotografi, maleri, digte og ikke mindst taler i offentlig sammenhæng.

Hun nævner for eksempel Martin Luther Kings tale i 1963 "I have a Dream" som et eksempel på social poesi, som har haft en positiv samfundsmæssig virkning.

Efterskolerne synes i særlig grad at have muligheder for at understøtte demokratisk dannelse ved at arbejde ud fra denne brede forståelse af social poesi.

"Men efterskolen er ikke kun sat i verden for at give mulighed for etablering af nære fællesskaber, hvor vigtige de end er, men også til at bidrage til dannelse af ansigtsløse fællesskaber, hvor vanskeligt det end er."

Folkelig oplysning

Folkelig oplysning er oplysning om det folkelige fællesskab, vi indgår i. Når det gælder fællesskaber, er det imidlertid vigtigt og nødvendigt at skelne mellem to principielt forskellige former for fællesskab: Et 'an-

sigt-til-ansigt' fællesskab og et 'ansigtsløst' fællesskab. Den første form kan opstå blandt personer, der lærer hinanden at kende på en efterskole, i folkeskolen, i en fodboldklub, på et diskotek eller andre steder, hvor man mødes og lærer hinanden at kende. Alene i kraft af kostskoleformen bidrager efterskolen til at danne tætte ansigt-til-ansigt fællesskaber. Men efterskolen er ikke kun sat i verden for at give mulighed for etablering af nære fællesskaber, hvor vigtige de end er, men også til at bidrage til dannelse af ansigtsløse fællesskaber, hvor vanskeligt det end er.

”Men ifølge Grundtvig skal pædagogikken ikke kun være orienteret mod historien, den skal også være åben over for fremtiden. Og det er her, poesien kommer ind i billedet.”

Selv i et lille land som Danmark kender hver af os kun et fåtal af den samlede befolkning. Og alligevel har vi sikkert en *forestilling* om at have et fællesskab med

dem. Hvordan kan det lade sig gøre? Hvordan skabe en sådan forestilling? At opbygge et fællesskab mellem folk, der ikke kender hinanden personligt og aldrig møder hinanden ansigt til ansigt, har gennem historien været en kæmpeopgave, der kræver både statsmandskunst og opdragelseskunst for at lykkes. Det er nemlig forudsætningen for stabile samfund. For at opbygge og opretholde et fællesskab mellem folk, der ikke kender hinanden, må der etableres institutioner, der kan varetage denne opgave. Efterskolen er i dag en af det danske samfunds vigtige institutioner til at opbygge og opretholde en *forestilling* om et folkeligt-nationalt fællesskab.

Grundtvig mente, at opbygning og opretholdelse af ansigtsløse fællesskaber befordres af folkelig oplysning, der baserer sig på 'historisk-poetisk' oplysning. Metoden indikerer, at folkelig oplysning bygger på en indre forbindelse mellem *historie* og *poesi*. Når det gælder historien, er det fordi, vi ikke kan forstå os selv som del af et samfundsmæssigt fællesskab, uden at få indsigt i de historiske sammenhænge, vi indgår i. Hvad vi tænker og gør, er præget af den udvikling, vi har været igennem – både som enkeltpersoner og som samfund. Men ifølge Grundtvig skal pædagogikken ikke kun være orienteret mod historien, den skal også være åben over for fremtiden. Og det er her, poesien kommer ind i billedet.

Poesi kommer fra det græske ord *poiesis*, der betyder skabelse. Og for Grundtvig er skabelse en fortsat mulighed i såvel det enkelte menneskes liv som i samfundslivet. For at bidrage til menneske- og samfundslivets fortsatte skabelses- og tilblivelsesproces skal undervisning og oplysning altid have såvel en historisk som en poetisk dimension. Da vi ikke kan gå direkte til hverken fortiden eller fremtiden, fordi de ikke eksisterer lige nu, må fortællinger, ritualer og symbolske tegn inddrages som metode. Kun en sådan pædagogisk metode kan kalde de livskræfter frem, der ligger som latente muligheder i den enkelte og i tiden.

Grundtvig bidrog selv til en historisk-poetisk skole ved at skrive mere end 1500 sange og salmer. Han anså imidlertid ikke kun sange og salmer som social poesi. De nordiske myter betragtede han også som sindbilleder, altså *billeder* på kræfter i sindet og mellem mennesker. En af de myter, han anbefalede at fortælle for ungdommen, var om guden Tyr, som ofrede sig for fællesskabets skyld. Det gjorde han, da han stak sin højre arm i gabet på Fenrisulven, vel vidende at han ville miste den, når det viste sig, at Fenrisulven ikke kunne sprænge lænken. Derfor var Tyr et godt forbillede for ungdommen. At fortælle om Tyr er et eksempel på den pædagogiske metode, som kaldes den indirekte metode. Når myten om Fenrisul-

ven bliver fortalt, er det op til tilhørerne at identificere sig med eller tage afstand fra Tyr, der ofrer sig for det fælles bedste, altså morallære uden tvang og terperi.

Det er imidlertid vigtigt at erindre, at for Grundtvig er *det folkelige* ikke den yderste horisont for oplysning, det er *det almenmenneskelige*. Intet sted siger han det så klart som i skoleskriftet *Lykønskning til Danmark* fra 1847, hvor han priser danskerne for at forholde sig åbent til "det fremmede [...] for ej at gå glip ad det almenmenneskelige, hvori naturligvis alt folkeligt omsider skal finde sit mål og sin forklaring."²⁶

Livsoplysning

Livsoplysning handler om de store livsspørgsmål, vi som mennesker er fælles om. Det gælder en række eksistentielle spørgsmål, som mennesker til alle tider har tumlet med og tænkt over: Hvem er jeg? Hvor kommer jeg fra? Er der en mening med livet? Og hvad med døden? Er der noget efter døden?

At vi alle i større eller mindre grad filosoferer over livets store spørgsmål, er blevet fremhævet af den tyske filosof Karl Jaspers. "Et forunderligt tegn på, at mennesket som sådan oprindeligt filosoferer, er børns spørgsmål. Ikke sjældent hører man børn ud-

sige noget som umiddelbart trænger dybt ind i filosofien". Det gælder eksempelvis pigen på fire år, som efter at have hørt beretningen om, at i begyndelsen skabte Gud himlen og jorden, spørge: "Hvad var der da før begyndelsen?" Ifølge Jaspers kan man nemt samle en rig børnefilosofi, idet børn besidder en umiddelbar genialitet, som imidlertid ofte går tabt, efterhånden som de vokser til. "Det er, som om vi med årene træder ind i et fængsel af konventioner og meninger, tilsløring og problemløshed og dermed mister barnets uhildethed."²⁷

"Puberteten udgør dog stadig en periode, hvor døren til eksistentielle spørgsmål ikke er lukket helt til, hvilket mange efterskoleforstandere og lærere kan bevidne."

Puberteten udgør dog stadig en periode, hvor døren til eksistentielle spørgsmål ikke er lukket helt til, hvilket mange efterskoleforstandere og lærere kan bevidne.

Mens folkelig oplysning kaster lys over, hvad der er særligt for et enkelt folk, for eksempel det danske folk, kaster livsoplysning lys over, hvad der er fælles for alle mennesker. Ifølge den danske filosof og teolog K.E. Løgstrup var der et samspil mellem folkelig oplysning og livsoplysning, da den danske højskole – og jeg vil tilføje den danske efterskole – bidrog til rejsningen af den danske bondestand og forankringen af det nye demokrati. At højskolen evnede det, hænger sammen med, siger Løgstrup, at disse skoler "mobiliserede en forståelse af den menneskelige tilværelse, der rakte til mere end til løsningen af de dengang aktuelle opgaver." Med Løgstrups ord ville de gamle højskolefolk ikke lade sig nøje med mindre "end hvad de kaldte et universelt syn på menneskelivet. Derfor kom de til at skabe en skole, den historisk-poetiske, der stadig har betydning".²⁸

Hvorfor nøjedes man på højskoler og efterskoler ikke med at undervise de unge fra landet i fag med direkte relation til landbrug, håndværk og husholdning? Hvorfor skulle – og ville – de unge høre om både nordiske myter, danmarkshistorie og verdenshistorie? Og endda selv betale for og bruge tid på det? Den enkleste forklaring er at henvise til de gamle visdomsord, at vi ikke lever af brød alene. Her er ordet *alene* vigtigt. For vi lever selvfølgelig også af brød, og derfor skal efterskolen også bidrage til at kvalificere den opvoksen-

de generation til arbejdslivet, og ligeledes til at indgå som medborgere i det danske demokrati. Men efter skolen skal ikke lade sig nøje med det.

“Vi har med lidenskab frakendt naturen enhver form for fornuft, og er dermed blevet ufornuftige i vores forhold til den. Og dér: “På kanten af naturen kommer vi på kant med naturen.”

K.E. Løgstrup har i særlig grad understreget, at det er skolens hovedsigte at give oplysning om “den tilværelse vi har med og mod hinanden, oplysning om samfundets indretning, og historiens gang, om naturen vi er indfældet i med vort åndedræt og stofskifte, om universet vi er indfældet i med vore sanser. For at have en enkelt glose for det vil jeg kalde det tilværelsesoplysning”.²⁹

Løgstrup bruger begrebet tilværelsesoplysning frem for livsoplysning, men meningen er stort set den sam-

me. Vi indgår med andre ord ikke kun i et politisk system, og ej heller kun i et kulturelt system, vi er også indfældet i et økologisk og kosmologisk system.

Løgstrup fremhæver, at vi som mennesker lever af og er afhængige af fænomener, som ligger forud for kultur og politik, noget før-kulturelt og før-politisk. Naturen er et før-kulturelt fænomen, som vi imidlertid har haft en stærk tendens til at se bort fra, siger Løgstrup. Vi har med lidenskab frakendt naturen enhver form for fornuft, og er dermed blevet ufornuftige i vores forhold til den. Og dér: “På kanten af naturen kommer vi på kant med naturen”.³⁰

De seneste årtier er vi gentagne gange blevet mindet om, at vores nuværende livsform og samfundsform synes at presse naturgrundlaget ud over kanten for, hvad der er bæredygtigt, men det er først inden for de seneste få år, at situationens alvor er blevet en del af den offentlige bevidsthed. Ikke mindst fordi mange unge nu råber vagt i gevær med stigende intensitet, hvilket er fuldt forståeligt, idet det er de unge, der for alvor kommer til at mærke konsekvenserne af de klimaforandringer, der er i gang – blandt andet som følge af de store mængder drivhusgasser, vi fortsat udleder i atmosfæren.

De menneskeskabte klimaændringer synes at udgøre en så alvorlig trussel for hele menneskeheden, at det kalder på en livsoplysning, der fokuserer på, at livsgrundlaget for vores eksistens er sårbart og truet – og samtidig livgivende og smukt.

III. Fremtiden er åben

Skifter man 'grim' ud med 'usynlig', minder H.C. Andersens eventyr *Den grimme ælling* om efterskolernes forvandling fra en nærmest usynlig til en særledes synlig skoleform, hvis eksistens er blevet present i befolkningens bevidsthed.

Om end efterskolen generelt har haft statsmagtens bevågenhed, har den som omtalt med 10. klasse som eksempel ikke altid været begunstiget af politisk opbakning. Til gengæld har efterskolen i nyere tid været begunstiget af stærk stigende opbakning i befolkningen.

"Men fremtiden er som altid åben – også for en succesfuld skoleform som efterskolerne."

Hvert år før sommerferien sender de danske efterskoler knap 30.000 stortudende elever tilbage til deres familier, og utallige forældre har fortalt, at det var en anden pige eller dreng, der kom tilbage, end den, de havde afleveret for mindre end et år siden. Som hovedregel en mere moden og vidende ung med en ballast af erfaringer og mod på livet.

Det senmoderne samfund har tydeligvis bidraget til at fremkalde et behov for en institutionaliseret form for psykosocialt moratorium for unge. Dette behov har efterskolen i kraft af både traditionen, kostskoleformen og dedikerede forstandere og lærere vist sig at kunne imødekomme på overbevisende måde.

Men fremtiden er som altid åben – også for en succesfuld skoleform som efterskolerne.

Ove Korsgaard

”Efterskolen er i dag en af det danske samfunds vigtige institutioner til at opbygge og opretholde en forestilling om et folkeligt-nationalt fællesskab.”

– citat fra bogen

Litteratur og efterskrift

- 1 Steven Borish: The land of the Living. The Danish folk high schools and Denmark's non-violent path to modernization, Blue Dolphin, 1991: 213.
- 2 Steven Borish: Danish social Movements in the time of global Destabilization, Kroghs Forlag 1996:291f.
- 3 Jørgen Bukdahl: "Ungdommen og efterskolen". Jørgen Bukdahl [red.]: Fri Ungdom, bd. III, 1951:11-17.
- 4 Søren Ehlers: Ungdomsliv. Studier i den folkeoplysende virksomhed for unge I Danmark 1900-1925, Alinia, 2000:73.
- 5 Johs. Nørregaard Frandsen et al.: Mere end en skole. De danske efterskolels historie, Syddansk Universitetsforlag, 2012:442.
- 6 10. klasse tænketank. Efterskoleforeningen, s. 5.
- 7 10. klasse tænketank. Efterskoleforeningen, s. 7.
- 8 Ud over avisartikler er afsnittet om den politiske kamp om 10. klasse baseret på arkivmateriale og e-mails fra Anna Kolind og flere telefonsamtaler med hende i maj 2021.
- 9 Citatet er baseret på Anna Kolinds referat af mødet. Se Rapport fra Højskoleudvalget.
- 10 Undervisningsministeriet, december 2004. Jeg var medlem af udvalget og har skrevet om tilblivelsen af hovedsigtet i: "Højskolen mellem samfundsdannelse og selvdannelse". Rasmus Koldby [red.]: Demokratisk dannelse, Klim, 2016:27-36. Jf. Leo Komischke-Konnerup: Mere end en undtagelse".
- 11 Jf. Leo Komischke-Konnerup [red.]: Efterskolen i samfundet – almene pædagogiske synspunkter, Klim 2012:15-58.
- 12 Hal Koch: Dagen og Vejen. Westermann, 1942:51.
- 13 Ove Korsgaard: Demokrati i pædagogikken [leksikon.org].
- 14 Hal Koch: Dagen og Vejen. Westermann, 1942:17.
- 15 John Dewey: Demokrati og uddannelse. Klim 2005.
- 16 Hal Koch: Dagen og Vejen, 1942:17.
- 17 Hal Koch: Om tolerance. Gyldendal 1946.
- 18 Inger Merete Nordentoft: Opdragelse til demokrati. Forlaget Tiden 1944:20
- 19 Alf Ross: Hvorfor demokrati? Munksgaard 1946:206f
- 20 Alf Ross: Hvorfor demokrati? 1999:134.

- 21 Alf Ross: Hvorfor demokrati? 1999:198f
- 22 Hal Koch: Dagen og Vejen, 1942.
- 23 Inger Merete Nordentoft: Opdragelse til demokrati. Forlaget Tiden 1944:16.
- 24 Alf Ross: Hvorfor demokrati? 1946:206f
- 25 Martha Nussbaum. "Radikalt ondskab I liberale demokratier – forsømmelse af de politiske følelser". I Folkeskolens filosofi, idealer, tendenser & kritik. Philosophia 2008:225.
- 26 N.F.S. Grundtvig: Grundtvigs skoleverden. Gads Forlag, bd. II, 1968: 234.
- 27 Karl Jaspers: Hvad er filosofi? Gyldendal 1965:11f.
- 28 K.E. Løgstrup: "Højskolens nye fronter". I Johannes Rosendahl [red.]: Højskolen til debat. Gyldendal 1961:204.
- 29 K.E. Løgstrup: Solidaritet og kærlighed. Gyldendal 1987:46f.
- 30 K.E. Løgstrup: Omgivelser og ophav. Gyldendal, 1984:17.

Stor tak til:

Anna Kolind, Thorstein Balle, Kai Mikkelsen, Lise Korsgaard og Klara Korsgaard for værdifulde kommentarer, kritiske bemærkninger og korrektur undervejs i processen.

Og ligeledes tak til Efterskoleforeningen for opfordringen til at skrive denne lille bog om *Efterskolen – broen mellem barn og voksen*.

Udgiver:

Efterskoleforeningen,
september 2021
Farvergade 27H, 2. sal,
1463 København K
Tlf: 33 12 86 80
www.efterskolerne.dk

Layout:

Efterskoleforeningen

Tryk:

GraphicUnit