

Grundtvigs dannelsesbegreb mellem national dannelse og erhvervsorienteret uddannelse

Af Thorkild C. Lyby

Grundtvigs begreb om en folkelig dannelse indebar ikke blot en idé om dannelse, men også om uddannelse. På baggrund af den datidige samfundsstruktur var han skeptisk over for en institutionaliseret børneskole, mens den lærde skole efter hans mening kun tjente til at distancere embedsmandsstanden fra det folk, den skulle tjene. Derfor drømte han om en statsdrevet højskole i Sorø, hvor der kunne udvikles en fælles dannelse for det jævne folk og for eliten, mens den supplerende faglige specialviden kunne læres på embedsmandsseminarier. Den historiske højskolebevægelse ligger på mange måder fjernt fra disse tanker, men har alligevel virket under inspiration af tanken om en folkelig dannelse. I dag, hvor ungdomsårgangene er små, er den presset af et krav om målbart udbytte af al undervisning, og man har derfor diskuteret indførelse af eksamen. Dette må afvises. Nu som før er højskolens opgave den menneskelige og folkelige dannelse på tværs af forskellighederne.

Ved at opgive mig ovenstående formulering som emne for et foredrag har man egentlig på forhånd signaleret, at Grundtvigs dannelsesbegreb har en vis berøring med begge de to andre nævnte begreber, men at det på den anden side ikke falder helt sammen med nogen af dem. Jeg kan ganske tilslutte mig denne opfattelse. Skulle man finde en særlig betegnelse for hans dannelsesbegreb, ville efter min mening udtrykket folkelig dannelse være det rigtigste.

Dermed er det også afgjort, at vi må se på Grundtvigs højskole-tanker. Vel har han også talt om folkelig dannelse i andre sammenhænge; men idet han netop forestillede sig højskolen som et middel til at udvikle og opretholde en folkelig dannelse, var tankerne om højskolen og om den folkelige dannelse så snævert forbundne, at de dårligt kunne adskilles. De måtte udvikles i et stadigt med- og modspil med hinanden for at få tankerne om folkelig dannelse fuldt belyst. Men vil vi se nærmere på højskole-tankerne, kan vi passende begynde med at fastslå, at den højskolebevægelse, der historisk har udviklet sig, ligger meget langt fra hans oprindelige idéer. Den "skole for livet", han forestillede sig, havde i langt højere grad end almindeligt antaget med uddannelse at gøre.

Grundtvig om børneskolen

For nu at sætte hans uddannelsesvision i perspektiv vil det måske være oplysende at begynde med hans synspunkter på børneskolen, idet det vel for de fleste i vore dage vil være naturligt at lade et uddannelsesprogram begynde der. Men det var det netop ikke for Grundtvig. Ganske vist kan det være lidt vanskeligt at klargøre sig hans stilling på dette punkt. Der er ret betydelige forskelle mellem den yngre og den ældre Grundtvigs synspunkter. Dertil kommer, at han på den ene side var meget optaget af undervisning og gik stærkt ind for privatundervisning af børn, mens han på den anden side – trods enkelte forsigtigt anerkendende udtalelser (*VU* III, 354; IV, 136) – i almindelighed var yderst skeptisk over for en egentlig, institutionaliseret børneskole; og han betragtede den i hvert fald slet ikke som et naturligt led af en egentlig uddannelse (*VU* IV, 192).

Dette hænger i ikke ringe grad sammen med samfundsstrukturen. For forståelsen af hans tanker om uddannelse er det vigtigt at erindre sig, at samfundet på hans tid stadig i helt overvejende grad var et landbrugssamfund. Så sent som ved "Det moderne Gjennembrud" i 1871 – året før hans død – boede omtrent 75 % af befolkningen på landet. Det betød – også hos Grundtvig – en naturlig skepsis over for tanken om, at boglig uddannelse i sig selv var noget så værdifuldt, at den burde være tilgængelig for alle – en skepsis, som jeg udmærket husker fra min egen barndom på landet i 1930'erne. Også dengang mente man, at det kunne være meget godt at være orienteret om, hvordan verden så ud; men det vigtigste måtte dog være at være dygtig til sit arbejde, hvad der for langt det overvejende flertals vedkommende ville sige at være dygtig til praktisk arbejde. Hvis de unge var alt for ivrigt optaget af læsning og studier, betød det jo kun, at de forsømte deres praktiske uddannelse, som jo dog var det, de ville få brug for. Derved svigtede de både sig selv og andre.

Ud fra en ganske lignende tankegang advarede Grundtvig stærkt imod at anlægge børneskolen som forberedelse til en videregående uddannelse. Derved ville man kun opnå, at hele folket opløstes i lutter professorer, embedsmænd og almisselemmer, mens de produktive erhverv ville blive forsømt, således at der blev for få tilbage til at skaffe føden både til sig selv og til resten af samfundet (*VU* IV, 214-15; V, 366-67). Desuden betonedede han hensynet til barnets naturlige udvikling, herunder også dets legemlige udvikling, som kun modvirkedes af en alt for omfattende skolegang med en stillesiddende hængen over bøgerne (*VU* IV, 133, 193, 201-2).

Denne kritik er måske nok først og fremmest bestemt af hans syn på latinskolen eller "den sorte skole", som han som bekendt nærrede et ganske særligt had til. Efter hans mening skete der her det, at en på forhånd givet statisk dannelsesmodel ved hjælp af en tilsvarende statisk sum af formal viden presses ned over drengene, inden deres forhold til modersmålet og den hjemlige kultur endnu var fuldt udviklet. Derved ville der uundgåeligt blive skabt en skarp kulturel klassesdeling mellem den intellektuelle elite og det folk, den skulle tjene (*VU IV*, 29, 136-37, 181, 207-8, 228; *Haandbog II*, 263-4).

Man bør imidlertid ikke overse, at en stor del af hans kritik vil ramme enhver form for teoretisk orienteret børneskole og herunder også hans egen tids almueskole. Den anså han for temmelig værdiløs, og han kunne endog betegne den som en ren pestilens (*VU IV*, 193; *Haandbog I*, 195-6). Derfor burde skolegangen indskrænkes til det mindst mulige, og det burde i hvert fald være helt frivilligt, om man ville lade sine børn gå i skole eller ej (*VU IV*, 192, 200; *Haandbog I*, 229). I 1836 erklærede han, at han ikke kendte nogen bedre drengeskole for borgerlivet end dygtige og driftige borgeres huse, hvor drengene kunne få både lyst til og greb på deres fremtidige virke, mens al indespærring i skolastiske forbedringshuse var den rene fordærvelse (*VU IV*, 165). Endnu i 1855 hævdede han, at det at kende bogstaver og lægge dem sammen bedst lærtes hos gamle koner (*Haandbog I*, 221) – altså ved hjemmeundervisning, hvor det nære forhold mellem den teoretiske oplæring og den praktiske virkelighed til stadighed var til stede. Det var først, når børnene kom til skelsalder, og de unge mennesker begyndte at spørge inde i sig selv, at det nyttede at svare dem til oplysning om livet. Det er ungdommen, der er livets blomst og åndens skabertime (*Haandbog I*, 123, 220, 221; *II*, 69-70).

Vi kan her se bort fra spørgsmålet, hvor megen gyldighed disse synspunkter på børneskolen har i dag; men vi kan ikke se bort fra hans overbevisning om, at det er ungdommen, der er den egentlige uddannelsestid. Dermed er det nemlig også sagt, at det er over for de unge, den folkelige højskole har sin egentlige opgave, og at den ud fra hans folkelige syn må komme til at indtage en helt central plads i hans dannelses- og uddannelsesvision.

Grundtvigs højskolebegreb

Når Grundtvig talte om højskole, forestillede han sig imidlertid slet ikke en senere tids mylder af mindre skoler ud over landet. Han forestillede sig en stor statsdrevet højskole i Sorø (*VU IV*, 385-401). I den forbindelse bør man erindre sig, hvad ordet højskole egentlig betyder – at det simpelt hen er det danske udtryk for en højere læreanstalt eller,

om man vil, for et universitet. Tænk på højere læreanstalter på universitetsniveau som Danmarks Tekniske Højskole, Handelshøjskolen, Landbohøjskolen eller Danmarks Lærerhøjskole, som jo netop har skiftet navn til Danmarks Pædagogiske Universitet. Når Grundtvig taler om en folkehøjskole, tænker han altså på et folkeuniversitet som alternativ til den latinske højskole, universitetet.

Dette folkeuniversitet skulle efter hans mening være en fælles læreanstalt for bøndernes og borgernes unge og for vordende embedsmænd. Netop for disse sidste var et ophold på folkehøjskolen så vigtigt, at det skulle indgå som et fast led i deres uddannelse. Latinskolen var nemlig for kongelige danske embedsmænd den mest uhensigtsmæssige børnelærdom, han kunne forestille sig (*VU IV*, 182, 207-9, 467-68). Deres uddannelse skulle adskilles helt fra det lærde væsen, hvis den skulle være til gavn for staten og fædrelandet. Det drejede sig nemlig om at udvikle en dannelse, der kunne være fælles for det jævne folk og for eliten. De vordende embedsmænd skulle lære at omgås det folk, som de måske kun havde et begrænset kendskab til, men som de dog til sin tid skulle tjene, hvis sprog de skulle tale, og hvis naturlige tankegang og følelser de måtte kunne dele, om ellers de skulle komme godt ud af det med dem og være dem gavnlige. Derfor skulle de lære de folk at kende, som ikke kunne andet sprog end dansk, men som af erfaring kendte langt mere til fædrelandet, folke- og borgerlivet, end det fandtes beskrevet i nogen bog, og som tænkte ud fra de værdier, som var bestemt af folkets levevilkår og af dets erfaringer, således som de var opsamlet i folket gennem generationer. Kun på den måde kunne der udvikles en følelse af folkeligt fællesskab (*VU IV*, 131, 138, 209).

For en moderne betragtning rejser sig herefter uvægerligt spørgsmålet om den nødvendige faglige specialviden. Her træder forskellen mellem Grundtvigs og vor tid igen klart frem. For at forstå hans idé må man tænke på, at datidens sum af specialiseret viden var meget mindre end vor tids. På hans tid var det stadig meningsfuldt at forudsætte, at der blandt dannede mennesker fandtes en sum af almen viden, i forhold til hvilken den specialiserede, faglige viden kun var at betragte som en overbygning. Jurister, litterater, naturvidenskabsmænd og teologer kunne i vid udstrækning debattere de samme spørgsmål og til en vis grad også ud fra de samme forudsætninger. Hverken Grundtvig eller andre kunne have forestillet sig det differentierede og specialiserede, for ikke at sige fragmenterede samfund, vi nu lever i, eller det i forhold til hans tid overvældende omfang af speciel faglig uddannelse, man i dag nødvendigvis må gennemgå for at kunne varetage mere ansvarstyngede poster – og som for den enkelte måske

endog kan komme til at spille en dominerende rolle i forhold til den almene viden. Derfor mente han også, at den specialviden, som embedsmændene skulle beherske for at kunne varetage deres embeder, sagtens kunne læres på specielle "planteskoler" eller seminarier, hvor de så at sige kunne lære håndværket, den professionelle behandling af sagerne – enten de nu var jurister, præster, skolemænd eller noget helt fjerde. Således nævner han udtrykkeligt de juridiske embedsmænd, der nok skal kende lovene, men som dog ikke skal udvikle sig til bogorme eller grublere over lovgivningen (*VU IV*, 33-34, fodnote; 224, 359-60, 469; *Haandbog I*, 223).

Men højskoleopholdet var det vigtigste. Det var det, der skulle sikre sammenhængen i folket på tværs af de professionelle grænser. Når bøndernes og borgernes unge havde været på højskolen, skulle enhver af dem kunne "vende tilbage til sin Dont med forhøjet Lyst, med klarret Blik over de menneskelige og borgerlige Forhold, især i hans Fæderneland, og med oplivet glædelig Følelse af det folkelige Fællesskab" (*VU IV*, 446).

På ganske tilsvarende måde var det meningen, at de vordende embedsmænd, når de på højskolen var blevet indført i den folkelige dannelse og samhørigheden med det folk, de skulle tjene, skulle vende sig til den specialiserede uddannelse på embedsmandsseminarierne og siden til deres gerning som fagfolk. Men den fælles folkelige dannelse skulle være grundlaget, som de alle skulle arbejde ud fra.

Højskolens arbejdsform

For nu at få et indtryk af, hvori den fælles folkelige dannelse skulle bestå, må vi se på Grundtvigs idéer om, hvordan højskolen skulle arbejde, og hvilke fag den skulle undervise i. Dette vanskeliggøres ganske vist af, at det er vanskeligt at finde en præcis og udtømmende definition af, hvordan han egentlig forestillede sig højskolens arbejde. Det hænger sammen med et af de vigtigste led i hans oplysningstanker overhovedet, nemlig det, at livet kommer før lærdommen, ligesom begivenheden kommer før beskrivelsen af den. Lærdommen kan ikke skabe et liv, så lidt som beskrivelsen kan skabe en begivenhed, og derfor kan livet ikke beskrives, før det er levet! En videnskab, der vil forstå mennesket, må derfor også være historisk orienteret. Erfaringen er den eneste kilde til sand viden – og sand "Vidskab". Erfaringen holder den erkendende fast på forbindelsen til det legemlige, det givne, den håndgribelige virkelighed. Kun under denne forudsætning kan erkendelsen blive til gavn. Kun under denne forudsætning er den sat i det rette forhold til den virkelighed, som er folkets. Vel kan man på grundlag af erfaringen danne begreber, som man kan kombinere og

drage slutninger af. Men skal disse begreber kunne anses for sikre og tydelige, skal de afledes af erfaringen og være fattelige for den almindelige menneskeforstand (*DV* II, 29, 35-36, 39, 44; *VU* IV, 139, 205-6; V, 14).

Dette udgangspunkt kan forklare en hel række af de specielle grundtvigske forkærligheder. Det gælder for eksempel den tanke, at det talte ord går forud for det skrevne. Grundtvig er ganske vist ikke en fjende af boglig lærdom. Han minder om, at han jo selv er en bogorm, der sin meste tid ikke har gjort andet end læst og skrevet, og han udtaler sig meget stærkt om bøgernes uundværlighed for historien – der for ham var den eneste rette kilde til forståelse af mennesket (*VU* IV, s. 138-39, 378; V, s. 306-307). Men menneskeordet er dog først og fremmest det talte ord – det levende ord, hvorigennem det ene menneske både legemligt og åndeligt møder det andet, idet det på den ene side er et fysisk fænomen og på den anden side kan være både udtryk for og formidler af ånd (*DV* II, 40). Det skrevne ord er kun en skygge eller en afspejling af det talte, og forskellen mellem talt og skrevet er derfor, alt andet lige, som forskellen mellem liv og død. Han kan endog påstå, at det levende ord kan udrette mere i et øjeblik end alverdens mesterpenne i et årtusinde (*VU* IV, 181; *Haandbog* II, s. 63).

En anden indlysende konsekvens af udgangspunktet er respekten for det enkelte folks sprog, der jo er et givet faktum forud for spekulationen. I sproget udtrykker det enkelte folk sit særpræg, sin livsforståelse og sine drømme. Det er folkeåndens legeme og livsudtryk, og derfor vil intet rige blomstre, medmindre modersmålet hersker. Nok har man brug for et internationalt lærdomssprog, men det vil dog være en forbrydelse at lade folkesproget blive trængt tilbage til fordel for det. I det hele taget betinger Grundtvigs menneskesyn en hidtil ukendt respekt for den folkelige kultur, der ikke blot giver sig udtryk i sproget, men også i ordsprog, mundheld, myter, viser, eventyr – den folkelige kultur, der har været ringeagtet af den lærde verden, men som dog er udtryk for den sammenhæng, hvori det gyldige virkelighedsnære liv leves. Det er på denne baggrund og ikke ud fra et nationalistisk, endsige imperialistisk eller isolationistisk grundlag, man skal forstå hans kamp for danskheden imod alt, hvad der truer den.

Respekten for erfaringen betinger også hans påstand om, at historien er den eneste rette kilde til forståelse af menneskelivet (*VU* IV, 27, 403). Vi forstår kun os selv, hvis vi ser os som trin i en udvikling – ikke blot vor egen personlige udvikling, men hele menneskeslægtens udvikling som led i en uafsluttet fremadskriden mod stadig større klarhed – med andre ord hvis vi anlægger et universalhistorisk synspunkt på mennesket. Derfor indgår i

virkeligheden al sand vidskab, det vil sige, al vidskab, der sigter mod menneskelivets oplysning og forklaring, i universalhistorien. Det gælder også fag, der ligger ham selv så fjernt som matematik og naturvidenskab. Man kan næppe nævne noget kundskabsfag, der ikke kan blive til gavn for ungdommens oplysning og dannelse. Alle menneskeslægtens videnskabelige bestræbelser indgår i et og samme store, universalhistoriske projekt, nemlig menneskelivets oplysning og forklaring. Al sand vidskab er i grunden historisk (*DV* I, 120; II, 36-38; *VU* IV, 361, 367, 372).

Respekten for erfaringen betinger også det mærkelige forhold, at Grundtvig på den ene side anser højskolen for at være aldeles nødvendig for folkelivet, mens han på den anden side fralægger sig ethvert ønske om på forhånd at ville opstille et egentligt program for den praktiske udformning af og arbejdsformerne i den.

Målet er klart nok. Det drejer sig om en skole for det danske folke- og borgerliv, hvor ungdommen kan lære at kende og elske sit fædreland og sit modersmål og komme til forståelse af det samfund, den tilhører. Alt skal her dreje sig om menneskelighed, fædreland og modersmål med udgangspunkt i den givne folkelige virkelighed. Derved kan højskolen blive den oplysningsanstalt, den skole for livet, hvor folket efterhånden vågner til selvbevidsthed – hvilket er den nødvendige forudsætning for, at folket på heldig måde kan deltage i landets anliggender gennem de rådgivende stænderforsamlinger. Både i og uden for folkerådet må borger og bonde lære at forstå sig selv og tænke på det heles, fædrelandets tarv, for at dette råd både kan vælges og virke til fælles bedste. Med andre ord: Det drejer sig om at få skabt den rette *balance* mellem den enkelte og fællesskabet (*VU* IV, 164, 172, 181, 190, 208, 253, 416-19; *Haandbog* II, 307-8).

Men om vejen, der fører til dette mål, kan der ikke siges stort, da den først skal banes og for en stor del brydes. I 1836 afviser Grundtvig således at opstille nøjagtige planer eller timesedler for den muntre, levende og frugtbare vekselvirkning, der skal finde sted på højskolen. I 1838 erklærer han, at han egentlig slet ikke kan indlade sig på at redegøre for indretningen af den danske højskole. Alt levende menneskeligt – og derfor også højskolen – må fødes først, før man ved, hvilken hue der vil passe til hovedet. Hvis man vil udvikle en folkelig skole, må den indrettes efter folkets hoved og ikke efter enkeltmandens – hvilket vil sige, at man så vidt muligt må lade indretningen skabe og udvikle sig selv. Livsoplysningen må rette sig efter livet, som det virkelig forefindes. Det ville derfor være vanskeligt nok historisk at beskrive det, der må være hovedsagen i højskolen, nemlig folkenaturens hensigtsmæssige udvikling og oplysning på modersmålet til fædrelandets gavn og kongens glæde; men at udregne

det matematisk eller foreskrive det skematisk lader sig på ingen måde gøre (*VU IV*, 225-6, 390, 392; Bugge 1965, 297 note).

Til alt held var Grundtvig ikke konsekvent. Faktisk har han fra tid til anden skitseret, hvad man kunne arbejde med på en sådan skole. I konsekvens af sin respekt for erfaringen og dens nedslag i folkekulturen må han selvsagt foreslå, at der skal undervises i historie, mytologi og poesi. Også ordsprogene må dyrkes, idet der her er bevaret en levning af modersmålets fynd og herlighed. Men desuden må der undervises i fædrelandets nuværende tilstand, statsforfatning, love og indretninger, handel og søfart, næringsgrene og naturlige beskaffenhed. Egentlig kan højskolens arbejde slet ikke indskrænkes til visse fag, da der i alt menneskeligt er en del folkeligt. Der bør derfor findes lejlighed til at lære alt, hvad enkeltmanden enten for nyttens eller for fornøjelsens skyld finder lyst og stunder til at lægge sig efter. Intet er udelukket, der kan indordnes under skolens hovedsigte – oplysning om menneskelivet og folkelivet (*VU IV*, 225-6, 395-7, 416-19, 447-69; *Haandbog II*, 71).

Undervisningen skal foregå mundtligt, og den skal til stadighed sigte mod at blive en samtale, således at der kan opstå en levende vekselvirkning mellem elever og lærere og mellem eleverne indbyrdes. Forelæsningsformen skal kun være en nødhjælp, beregnet på at sætte samtalen i gang. Egentlig skal lederne lære lige så meget af ungdommen som den af dem. Ved en sådan levende vekselvirkning og indbyrdes undervisning vil der blive lagt bro over det svælgende dyb, som hierarki, aristokrati, latineri og honnet ambition har befæstet mellem næsten hele folket og dets ledere og lærere (*VU IV*, 391-2).

Besøget skal være aldeles frit for alle dem, der vil opføre sig skikkelig. Frihed er den nødvendige betingelse for åndens virke. Derfor er det en nødvendighed at holde alle befalede prøver og eksaminer borte så vel ved indgangen som ved udgangen af skolen. Enten må man opgive eksamen eller den folkelige højskole. Hvad man kun lærer for eksamens og levebrødets skyld, det skynder man sig jo alligevel at glemme, når eksamen er overstået. I hundred- og tusindvis af de folk, der er udgået fra den latinske højskole, generer sig ikke ved at sige, at hvis det ikke var for eksamen og det visse levebrød, så ønskede de deres kundskaber pokker i vold og havde skammeligt spildt deres ungdomsår. Kundskabsbøger gør i reglen kun skade, når de ikke læses som morskabsbøger. Hvad man derimod kun lærer, fordi man har lyst til det, det glemmer man i grunden aldrig. Det er lysten, der driver værket – specielt i skolen (*VU IV*, 196, 237, 399, 452)!

Skulle man endelig ønske at vække kappelyst, og skulle nogen selv ønske det, kan man eventuelt indføre frie prøver. Derved kan man

høste al den nytte af eksaminer, de muligvis kan yde, uden at lide den hidtil voldte skade. Men obligatoriske prøver må være bandlyst (VU IV, 420).¹

Højskolebevægelsen

Det kom som bekendt til at gå helt anderledes, end Grundtvig havde tænkt. Et er, at hans plan om det store, statsdrevne folkeuniversitet i Sorø ikke kunne opnå tilstrækkelig politisk tilslutning, og at den derfor bortfaldt med Grundtvigs velynder Christian VIII's død. Noget andet er, at samfundet udviklede sig på en ganske anden måde, end man på hans tid kunne forudse, og at hans uddannelsesvision ikke kan siges at passe særlig godt til hverken industri- eller informationssamfundet. Men dertil kom, at den højskolebevægelse, der faktisk opstod, allerede fra første færd begyndte at udvikle sig efter sine egne love. I stedet for det store, statsdrevne folkeuniversitet i Sorø fik man en skov af små højskoler, der oftest var stærkt prægede af de lokale forhold, og som i det første hundredår næsten udelukkende henvendte sig til landbefolkningen. Det var fra dem, den historiske højskolebevægelse udviklede sig, og det var igennem deres virke, den fandt sin form. Det havde Grundtvig meget svært ved at affinde sig med, og han var da også meget sen og tøvende til at anerkende dem. Det kneb ham at se i øjnene, at de mange små skoler var vejen frem, og at tanken om "Skolen i Soer" definitivt måtte skrinlægges (Skovmand 1960, 45-46; Lyby 1999, 86-87).

Ikke desto mindre blomstrede højskolebevægelsen – delvist under inspiration af hans idéer og delvist under direkte inspiration af de samme udfordringer, som havde sat hans overvejelser i gang. En af disse udfordringer var det iøjnefaldende behov for folkeoplysning, som fulgte med udviklingen mod demokrati, og som netop havde været medvirkende til, at han selv allerede i 1830'erne begyndte at udfolde sine idéer. En anden udfordring lå i nederlaget 1864 og tabet af Sønderjylland, der nok resulterede i et nationalt chok, men i anden omgang i en indædt beslutsomhed i retning af national genrejsning. I 1866 kom hertil den reviderede grundlov, der forstærkede det sociale og politiske perspektiv over oplysningsarbejdet og indvarslede en lang og sej kamp for junigrundlovens generobring.

Af mange grunde var behovet for folkeoplysning således indlysende og højskolernes muligheder for at dække det helt oplagte. Det var så indlysende, at skolerne allerede på et meget tidligt tidspunkt fik offentlig anerkendelse for det. Hvad ikke mange gør sig klart er, at højskolerne har fået statstilskud siden 1851, og at dette statstilskud har spillet så stor en rolle, at den højskolebevægelse, vi kender i dag, ville

have været utænkelig uden det. Det eneste brud på denne tradition indtraf i 1877, da flertallet af højskoler undlod at søge tilskud i protest mod Højre-regeringens provisoriske finanslov. Det var Bondevennerne og senere Venstre, der igennem Folketinget gang på gang satte lovene om statstilskud igennem – ofte direkte imod de skiftende konservative eller nationalliberale regeringers ønske. Det var en oplagt interesse for begge disse parter at lade de mange små højskoler udvikle sig som landbefolkningens alternative uddannelsesmulighed over for den eksamensskole, som bybefolkningens unge i langt højere grad havde adgang til, og som for dem udgjorde den lige vej til en højere uddannelse (Skovmand 1944, 106-7, 115, 312-16). Det er ønsket om folkeoplysning og demokrati, kombineret med trangen til national restitution, der har båret højskolebevægelsen frem og ladet den udvikle sig efter sine egne iboende love.

Højskolens situation i dag

Men omkring midten af det 20. århundrede var rollen som landbefolkningens alternative uddannelsesanstalt ved at være udpillet. Da var nemlig både uddannelsessystemet og samfærdselsmidlerne så kraftigt udviklet, at landbefolkningens unge efterhånden havde nogenlunde de samme muligheder for højere uddannelse som byungdommen. Tilmed ændredes befolkningsstrukturen på landet i den følgende tid i den grad, at landbougdommen ligefrem begyndte at forsvinde. Med mekaniseringen og senere de omsiggribende sammenlægninger af gårdene begyndte landdistrikterne at affolkes og hele den særlige landbokultur at svinde bort. Det er egentlig overraskende, at det i den situation lykkedes højskolebevægelsen at stille om, således at den ikke alene kunne få kontakt med de unge fra byen, men også levere et tilbud, der kunne tiltrække dem. Nu om dage ville det være helt misvisende at karakterisere højskolen som landbougdommens alternative uddannelsessystem. For mig at se virker den i dag først og fremmest på to måder – dels ved at give eleverne den mulighed for kreativt virke, specielt i form af håndens arbejde, som de kun i ringe grad har haft i deres skoletid, og dels ved at skabe, hvad man forsøgsvist kunne kalde et frirum til eksistentiel selvbesindelse under et ofte meget langt uddannelsesforløb. Intet af disse tilbud henvender sig til en bestemt befolkningsgruppe eller et bestemt uddannelsesstrin, og elevflokkene er derfor også i dag langt mere broget end før.

Den grundtvigske arv

Er det da stadig rimeligt at betragte Grundtvig som højskolens fader? Er den historiske og den nutidige højskolebevægelse, så forskellige fra hans tanker som de er, alligevel så stærkt prægede af hans folkelige dannelsesbegreb, at det er berettiget at give ham æren for dem? Og i givet fald: Er det grundtvigske dannelsesbegreb stadig så værdifuldt, at det er værd at agte på også i dag?

For det første kan man nu tænke på selve det “mageløse gæstebud”, som han forestillede sig, da han i 1839 satte kronen på sin uddannelsesvision med planen om det fællesnordiske universitet i Göteborg – en plan, som tydeligt nok var inspireret af hans oplevelser dels på Valkendorfs Kollegium i København og dels på kollegierne i Oxford og Cambridge (*VU IV*, 378). Man kunne måske sige, at det er selve kombinationen af uddannelse, livsoplysning og socialt samvær, der har fanget hans opmærksomhed. I hvert fald har han her haft fat i noget særdeles betydningsfuldt. At man i fælleslivet på højskolen så at sige er prisgivet hinanden, således at man må leve med og mod hinanden 24 timer i døgnet – samtidig med, at man provokeres til at tumle med eksistentielle spørgsmål, som har umiddelbar betydning for én selv og for éns forhold til omverdenen – det har utvivlsomt en stærkt modnende og afklarende virkning på den enkelte. Dette blev på en negativ måde belyst i oktober 2003, hvor cand. scient. Nanna Bo Frellsen gjorde opmærksom på, at et moderne fænomen som mobiltelefonen kan have ret uheldige følger for højskolelivet. Mange unge vil gerne fastholde det hjemlige netværk, når de kommer på højskole. Derfor snakker de i mobiltelefon med kammeraterne derhjemme hvert ledigt øjeblik, hvilket resulterer i, at kammeraterne på højskolen efterhånden opgiver dem. De er der jo ikke alligevel. Således afskærer de sig selv fra at indgå i højskolens fællesliv, hvilket betyder en ganske væsentlig svækkelse af det udbytte, de får af opholdet (Frellsen 2003, 3-4).

Mobiltelefonernes effekt på højskoleelevernes samliv illustrerer et af de vigtigste af højskolens karakteristika – som egentlig ikke behøver at være specielt grundtvigsk, men som ikke desto mindre er bragt i spil af Grundtvig, nemlig den levende vekselvirkning. På dette punkt har højskoleidéen måske vist sig at være mere genial, end nogen kunne forudse. Ellers vil det være vanskeligt at forklare, at den blev optaget og brugt af folk, der ikke havde lært noget særligt af Grundtvig, eller som endog tog skarpt afstand fra hans idéer. Man kan tænke på de gamle Bjørnbakkerskoler. Man kan tænke på Indre Missions skoler, Pinsemissionens skole, arbejderhøjskolerne osv. Og man kan tænke på

moderne skoler som Oure Idrætshøjskole, hvor man frimodigt meddeler, at Grundtvig ikke var andet end en nationalist og en fundamentalist, som man ikke kan bruge til noget som helst – men hvor man alligevel holder højskole, hvilket vil sige, at man trækker på den tradition, som er grundlagt af ham (Sales 2001, 18,26-31; Mikkelsen 2004; Petersen 2004a, 2004b). Uanset hvor uenig man kan være med Grundtvig, kan man altså ikke lukke øjnene for værdien af hans kongstanke om kombinationen af uddannelse og socialt samvær. Og påfaldende er det da også, at de grundtvigske skoler aldrig har undset sig for at være i fælles organisation med skoler, der er alt andet end grundtvigske – eller måske endog antigrundtvigske – og at de i visse tilfælde har været behjælpelige med at oprette skoler af en ganske anden observans end deres egen. Højskoleidéen er ikke bare et spørgsmål om den rette ideologi – om grundtvigsk tankegods. Den er også et spørgsmål om undervisnings- og samværsformer.

Mens dette kan gælde alle slags højskoler med meget forskellige ideologier, så kan der især fra de højskoler, der anser sig selv for grundtvigske, nævnes adskilligt flere gennemgående træk, der alle er direkte nedarvede fra Grundtvig og kan betragtes som legitime udmøntninger af hans tanker. Det gælder først og fremmest tanken om det levende, mundtlige ord og dets primat frem for det skrevne – en tanke, der udmøntedes i de noksom bekendte og til tider måske rigeligt dyrkede højskoleforedrag. Det gælder respekten for modersmålet – herunder også respekten for dialekterne. Det gælder det forhold, at man gjorde historien og i et vist omfang mytologien til hovedfag, ligesom undervisning i dansk og senere gennemgang og fortolkning af dansk litteratur kom til at spille en stor rolle. Det gælder respekten for legemligheden, der viste sig i den rolle, legemskulturen og specielt gymnastikken gennem tiderne har spillet på højskolerne. Og selvsagt gælder det også det forhold, at man til stadighed har opretholdt princippet om skolen for menneskelivet som den fri skole, der ikke er belastet af hensynet til en afsluttende eksamen. For så vidt mener jeg nok, at det er fuldt forsvarligt at betegne hovedstrømmen i den danske højskoletradition som grundtvigsk, selv om den ligger langt fra hans oprindelige tanker. Formelt set led hans tanker et fuldstændigt nederlag; men ad andre veje, end han havde tænkt, slog de bærende tanker så stærkt igennem, at de på afgørende måde har præget dansk kulturliv i mere end 150 år.

Højskolen i det 21. århundrede

Tilbage bliver spørgsmålet, hvilken rolle den folkelige dannelse, som højskolerne har ønsket at formidle, kan spille i det 21. århundrede. Her trænger netop spørgsmålet om dens forhold til både en national og en strengt erhvervsrettet uddannelse sig på. I det 20. århundrede har man set så skræmmende eksempler på nationalisme, at selve ordet national for mange har fået en ubehagelig klang. Ironisk nok har samtidig den uforudsete massive indvandring kaldt visse af nationalfølelsens mere problematiske sider frem, hvilket har ført til en polarisering ikke blot i forholdet til det nationale, men også til Grundtvig. Ydermere har den eksplosive udvikling af kommunikations- og samfærdselsmidlerne og den dermed følgende internationalisering og globalisering tvunget de gamle såkaldte nationalstater til at rykke sammen og udvikle mere formaliserede regler for overstatsligt samarbejde. Der er således nok, der problematiserer nationalitetstanken. Dertil kommer den stadig mere dominerende udbredelse af en moderne managementkultur, hvor hensynet til effektivitet og udbytte undertiden synes at være ene afgørende. Kan højskolebevægelsen i det 21. århundrede fastholde den grundtvigske tanke om skolen for livet, eller må den gå på kompromis og omstille sig til at være skolen for erhvervslivet? Vil den forsøge sig i en forældet og isolationistisk dyrkelse af det nationale og dermed efterhånden reducere sig selv til betydningsløshed? Eller vil den gennemføre et bevidst brud med traditionen, således at man udtrykkeligt tager afstand fra Grundtvig og vender sig til mere moderne filosoffer?

Skal man sætte disse spørgsmål i forhold til Grundtvigs tanker, kan der naturligvis kun blive tale om en tolkning af dem, ikke om et referat, idet han ikke selv har stået over for disse problemer. Det er ret afgørende. Hvis man for eksempel på denne baggrund ser på den stærke nationale tone over hans dannelsesbegreb, må det straks erkendes, at han ikke blot har talt stærkere og smukkere om fædrelandskærlighed end de fleste, men at hans fædrelandskærlighed også kunne kamme over i en énsidighed, som man for min skyld gerne må kalde chauvinisme. Det er derfor ikke så mærkeligt, at man ud fra et overfladisk kendskab til hans tanker har kunnet opfatte ham som slet og ret nationalist.

Men for det første levede Grundtvig nu engang i en tid, hvor nationalstatsprincippet var på vej til at blive den fremherskende statsopfattelse, mens dets svagheder endnu ikke var trådt så klart frem som i dag, og hvor tanken om en international retsorden var ren utopi. De ekstremer, som vi i det 20. århundrede har set nationalbevidstheden

drevet ud i, og de katastrofale konsekvenser, det har medført, har man på hans tid ikke kunnet forestille sig. Tværtimod var nationalbevidstheden det selvfølgelige udgangspunkt for tidens førende kulturelle og politiske ledere. Men dertil kommer for det andet, at hans voldsomme udfald mod alt, hvad der var tysk, hovedsageligt er skrevet under krigene, hvor lidenskaberne nu engang går højest, og hvor situationen i sig selv ligger énsidigheden nær. De er skrevet i situationer, hvor han har følt Danmarks frihed og selvstændighed og måske endog dets eksistens truet, og hvor han derfor har været mere interesseret i modangreb end i afbalancering. Af *Mands Mindeforedragene* i 1838 fremgår det tydeligt, at han ikke er fjendtligt indstillet mod Tyskland og tyskheden i sig selv – hvad han i øvrigt heller ikke var mod latinen – men kun, når de truer Danmark og danskheden (*VU IV*, 316-18).

Ikke desto mindre er det efter min mening klart nok, at det i forbindelse med Grundtvigs dannelsesbegreb er mere træffende at tale om folkelig end om national dannelse. Det fremgår netop af hans højskoleplan, hvor det er et hovedformål, at den kommende elite får en fast forankring i det folk og den kultur, som for ham er den givne virkelighed, mens den intellektuelle overbygning er noget sekundært. Det er roden, som bærer grenene, og det er folkelivet, som bærer lærdommen. Lærdom er én ting og dannelse og duelighed for menneske- og borgerlivet en anden. Ægte lærdom indeslutter dannelse og duelighed i sig, men ikke omvendt. Man kan godt være dannet uden at være lærd (*VU IV*, 174). Og de lærde kan ikke undvære forbindelsen til folkedannelsen. Den skal holde lærdommen fast på det nærværende, det praktiske, håndgribelige liv; og modsvarende skal lærdommen holde folkedannelsen i ånde, så den ikke forfladiges. Inspirationen skal gå begge veje. Således vil han undgå den kløft mellem eliten og folket, som han kendte fra sin egen tid, og som heller ikke er ukendt i dag hverken i Danmark eller i andre europæiske lande (*GSkv*, 264-6; *VU IV*, 181).

Det drejer sig altså her om at skabe og opretholde et fællesskab mellem forskelligheder – der vel at mærke bliver ved at være forskellige! Det er ikke meningen, at landmanden eller forretningsmanden skal begynde at optræde som videnskabsmand. Det vil blot blive til dilettanteri. Det er heller ikke meningen, at videnskabsmanden skal blande sig i landmandens eller forretningsmandens daglige arbejde og give råd om det. Det er netop i deres forskellighed, de skal lære at respektere hinanden og indgå i en fælles samtale om, hvilke værdier der skal være bærende for det fælles samfund – idet de hver for sig medbringer deres erfaringer og deres indsigter som bidrag til

denne fælles samtale. Det er fællesskabet mellem forskelligheder og ikke en national rendyrkning, det drejer sig om.

Dette er afgørende. I samme grad, som vægten eksklusivt lægges på den nationale egenart, vil kulturen begynde at tendere mod ensretning – i den grad, at den, når den går til det ekstreme, kan begynde at minde om dyreavl – med racerenhed, med en vagtsom holdning over for al påvirkning udefra og med fjendtlighed over for alle andre kulturer. At en sådan holdning skulle være en legitim udmøntning af Grundtvigs tanker, forekommer mig udelukket, når man ser på digtet “Folkeligt skal alt nu være” – hvor han *vel at mærke* afprøver en hel række bud på, hvad det folkelige er, og ender med den berømte strofe:

Til et *Folk* de alle høre,
 Som sig *regne selv* dertil,
 Har for *Modersmaalet* Øre,
 Har for *Fædrelandet* Ild;
 Resten *selv* som Dragedukker
 Sig fra Folket *udelukker*,
 Lyse *selv* sig ud af Æt
 Nægte *selv* sig Indfødsret!
 (Grundtvig 1848, 382)

Det fremgår her tydeligt, at tilhørsforholdet til et folk netop *ikke* er et spørgsmål om afstamning eller racerenhed – om byrd og blod, uanset at han i det foregående vers indrømmer, at det spiller en rolle, og uanset hvor tit man derfor har misforstået ham, som om det var det egentligt afgørende for ham. Det folkelige fællesskab er et åndeligt fællesskab, og da ånden virker i frihed, følger heraf, at man frit kan melde sig ind i det eller ud af det. Det er noget, man *selv* vælger – hvor pinagtigt svært et sådant valg ellers kan være. Det er ikke noget, der officielt kan pådattes eller frakendes nogen.

Den folkelige dannelse, som Grundtvig forestiller sig, er altså i modsætning til en strengt national dannelse præget af åbenhed og ikke af isolation. At den nationale kultur og éns egen baggrund i den har afgørende betydning, skal hverken benægtes eller beklages. Man kan kun indgå i et fællesskab, hvis man selv er en identitet, hvis man vedkender sig sin baggrund (*Haandbog* II, 297, 301-2). Det gælder for den enkelte, som det gælder for en nation som led i et internationalt fællesskab. For Grundtvig betyder det at være bevidst om sin identitet imidlertid ikke isolation eller fjendtlighed over for alt fremmed – men vekselvirkning!

Skønt jeg fuldt ud og aldeles er på det rene med de uoverskuelige problemer, der rejses både af indvandringen, af det dermed følgende multikulturelle samfund og af globaliseringen, så må jeg tilstå, at jeg

stadig finder, at dette er det eneste gyldige og holdbare udgangspunkt for, hvordan også det 21. århundredes problemer skal håndteres. Vi får selvsagt ikke nogen løsning af vor egen tids problemer serveret på et sølvfad af Grundtvig. Men vi får et udgangspunkt, som vi så selv må drage vore egne slutninger af.

Derefter kommer vi til spørgsmålet om den managementkultur, som for tiden spiller en afgørende rolle både i erhvervslivet og i den politiske kultur, som præger uddannelsesdebatten med det alle steder optrædende krav om evaluering, og som har fundet sit hellige mantra i formelen "noget for noget". Og dermed står vi pludselig i højaktuelle spørgsmål, som for tiden debatteres ihærdigt, for ikke at sige lidenskabeligt, i højskolekredse. Man må tilgive, om mit bidrag herefter begynder at ligne et partsindlæg i denne debat.

Som alle formodentlig ved, er højskolerne over en bred front i vanskeligheder, idet de med få undtagelser lider under svigtende elevtilgang. Endnu i 1994 regnede man med et antal på 107 højskoler. Nu er vi nede på godt 80, og alle regner med, at endnu flere skoler vil lukke.

Det ligger naturligvis snublende nær at antage, at grunden til dem er, at højskolerne ikke gør deres arbejde godt nok – at de ikke er fulgt med tiden, er forældede og forstenede og sidder fast i fortidige idéer og metoder og hvad man ellers har kunnet sige, og at man derfor blot spilder tiden med et højskoleophold. Det er da også blevet sagt med alt muligt eftertryk.

Ikke mindst i politiske kredse, hvor management-kulturen er fremherskende, kan det være svært at se højskolernes berettigelse i dag.

Et markant udtryk for det politiske krav om effektivitet kom således fra den tidligere undervisningsminister Margrethe Vestager med udtalelsen om, at de unge ikke skulle spille tid på et "fjumreår", men straks gå i gang med en erhvervsuddannelse. Dermed rantes i virkeligheden enhver aktivitet, der ikke faldt inden for erhvervsuddannelsen – altså også et højskoleophold. Idealet må da være, at man anbringes i uddannelsesapparatet i 6-7 års alderen og bliver der, til man engang sidst i tyverne kan forlade den som færdiguddannet og klar til at overtage en stilling. Så mindes man Hans Scherfig, som i *Det forsømte Foraar* (1940) skrev om, hvordan unge mennesker hele deres ungdom igennem omhyggeligt blev holdt på afstand af det samfund, som de senere skulle administrere – en udtalelse, som indtil forveksling ligner Grundtvigs ord om den misforståelse, at "jo stadigere man hængte over Bøgerne fra Barnsbeen, des klogere blev man paa det Menneske-Liv, man slet ikke befattede sig med" (*VU IV*, 387).

Ganske vist: Der er politiske kræfter, der har søgt at række højskolerne en hjælpende hånd. Men der er en klar tendens til at gøre det efter princippet noget for noget – idet man anmoder højskolerne om enten at indføre eksamen eller på anden måde udvikle metoder til at måle, hvad man har fået ud af et højskoleophold, og hvilke kompetencer man der har erhvervet sig. At skride til hjælpeforanstaltninger uden på forhånd at kunne dokumentere, hvad man vil få ud af det, det stemmer ikke med dagens politiske filosofi.

Vil vi nu først tage fat på spørgsmålet om højskolernes vanskeligheder, må man anstændigvis tage visse udefra kommende faktorer i betragtning, som ikke umiddelbart har med kvaliteten af undervisningen at gøre. For det første betegnede 1980'erne og den første del af 1990'erne en veritabel højkonjunktur for højskolerne, hvilket resulterede i en bølge af oprettelser af nye højskoler. De ovenfor nævnte 107 skal ses på baggrund af, at man aldrig tidligere havde været over 80. I 1970 var antallet 72. Der var altså tale om en udvidelse på over 48% over en meget kort periode (Brunsbjerg 2002). Det måtte hævne sig, da højkonjunktoren umiddelbart fulgtes af et drastisk fald i antallet af unge i den klassiske højskolealder (17½ - 25 år). Rundt regnet faldt det med en tredjedel i løbet af tyve år – fra 601.846 i 1985 til 415.152 i 2005. At dette i sig selv måtte føre til lukninger, er klart. For det andet er der i den sidste halve snes år – altså under de to sidste regeringer – gennemført en række tiltag, der alle direkte har ramt tilgangen til højskolerne ved at fjerne diverse støttemuligheder. Ifølge de to erfarne højskoleforstandere Brunsbjerg og Carlsen er der nu næsten ingen, der får deres højskoleophold betalt. Langt de fleste – måske 95 % – er selvbetalere (Kristensen 2003, 37; Kristensen 2004, 39). Og da et højskoleophold let løber op i 25-30.000 kr., er det ikke så sært, om det går ud over tilgangen.

Hvad ville der da ske ved at indføre eksamen på højskolerne? Ja, mine egne erfaringer – vel at mærke så vel i som uden for eksamenskolen – viser ret éntydigt, at selve det, at der kommer en afsluttende eksamen, uvægerligt vil virke tilbage på hele undervisningsforløbet. Det vil betyde, at der må fastlægges et klart afgrænset pensum, der bestemmer, hvad man kan tillade sig at arbejde med og hvad ikke; og det vil sætte visse rammer for arbejdet, som ikke kan overskrides. Derfor har jeg som deltager i det løbende slagsmål opregnet følgende vitale karakteristika for højskolen, som er betinget af, at den er en fri skole, og som ville blive umuliggjort ved indførelse af eksamen:

- 1) Højskolen kan arbejde med fag og emner, som ikke er "opfundet" endnu i den forstand, at de endnu ikke kan anses for et så selvfølgeligt indslag i den almene eller faglige dannelse, at eksamenskolen kan tillade sig at bruge tid på dem.

- 2) Ligeledes kan højskolen afprøve pædagogiske metoder, som der ikke er plads eller tid til i eksamensskolen.
- 3) Højskolens lærere kan til enhver tid afbryde den omhyggeligt planlagte læseplan og det eventuelt forberedte pensum og dreje hele undervisningsforløbet over i en helt anden retning, hvis der undervejs fra elevernes side rejses spørgsmål, der viser sig at være af eksistentiel betydning både for dem selv og for læreren.
- 4) Fordi undervisningen ikke afsluttes med eksamen og bestemte præstationskrav, er højskoleelevanten ikke tvunget til straks at gå videre til morgendagens pensum, når timen er slut, men kan fortsætte diskussionen med læreren efter timen – måske resten af dagen eller resten af opholdet. Og dertil kommer som punkt
- 5) de specielle muligheder i kostskoleformen – som dog i nogen grad også kan udnyttes i eksamensskolen, for så vidt som den drives som kostskole (Lyby 2003).

Man skal dog ikke overse, at højskolen faktisk *kan* give en form for kompetence – for eksempel social kompetence. Det er ikke uden grund, at nogen har foreslået at erstatte udtrykket fjumreår med afklaringsår. I august 2003 blev en række erfarne erhvervsfolk i *Højskolebladet* refereret for at sige, at højskolen i virkeligheden svælger i netop det, som erhvervslivet sukker efter – et rum, der er perfekt til at lære kreativitet og innovation i (Ebbensgaard 2003). Det er da også interessant, at statistiske undersøgelser har vist, at tidligere højskoleelever, som går i gang med en videregående uddannelse, har mindre studiefrafald end andre og gør studiet hurtigere færdigt end andre. Denne statistik blev ganske vist anfægtet af folk, som ikke syntes om dette resultat. Så lavede man den om efter endnu strammere kriterier. Resultatet blev endnu mere favorabelt for de tidligere højskoleelever (Mikkelsen 2003). Højskolen kan altså give kompetence. Det kan bare ikke altid måles.

Jeg skal ikke indvende noget imod, som det er foreslået, at man får et stykke papir med fra højskolen, hvor det er registreret, hvilke kurser man har deltaget i. Men den egentlige kompetence, som højskolen kan give, ligger netop i det, at den ikke er indrettet på at forberede til bestemte stillinger og ikke er bundet af bestemte pensa. I samme grad, som man begrænser de unges uddannelse til sådanne fag, som direkte sigter mod bestemte erhverv, fremmer man også isolationen imellem de forskellige faggrupper og samfundsgrupper – hvad der i det lange løb slet ikke er i erhvervslivets interesse – lige så lidt som en snæver nationalisme er i nationens interesse. Den kompetence, som højskolen kan give, ligger i den folkelige dannelse, der giver mulighed for at arbejde sammen på tværs af grupperne.

Jeg ser derfor ikke rettere, end at Grundtvigs kongstanke om den folkelige dannelse stadig har gyldighed. Netop under specialiserede uddannelseskraav, under fragmentering af samfundet, under internationalisering, globalisering og konfrontation mellem kulturer er det måske vigtigere end nogen sinde, at den folkelige dannelse holdes i live.

Litteraturliste:

- Brunsbjerg, Ole (2002), "Kriser kommer og gaa", *Kristeligt Dagblad*, 16. december 2002, København.
- Bugge; Knud Eyvin (1965), *Skolen for livet, Studier over N. F. S. Grundtvigs pædagogiske tanker*, København.
- DV I = Grundtvig, N. F. S. (1816), "Om det Philosophiske Aarhundrede", *Danne-Virke, et Tids-Skrift*, bind 1, København, 107-130.
- DV II = Grundtvig, N. F. S. (1817), "Om Videnskabeligheds forhold til Erfaring og sund Menneske-Forstand", *Danne-Virke, et Tids-Skrift*, bind 2, København, 16-48.
- Ebbensgaard, Ida (2003), "Innovationens legeplads" (Interviews med Keld Skov, Lars Rahbek, Carsten Borch og Jacob Jaskov), *Højskolebladet*, 128. årg., nr. 13 (29. august 2003), Odense, 3-5.
- Feldbæk, Ole (ed.) (1992), *Dansk Identitetshistorie 3: Folkets Danmark, 1849-1940*, København.
- Frellsen, Nanna Bo (2003), "Ny sygdom: Telefonitis på højskolen", *Højskolebladet*, 128. årg. nr. 17 (24. oktober 2003), Odense, 3-4.
- Grundtvig, N. F. S. (1848), *Danskeren. Et Ugeblad*, Nr. 24 (onsdagen den 30te August), København.
- GSkv = Grundtvig, N. F. S. (1834), "Af 'Statsmæssig Oplysning'", *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast*, bind 1, København, 249-267.
- Haandbog I = Grundtvig, N. F. S. (1929), "Nyaars-Ønske i Danske Samfund 1843" i Ernst J. Borup og Frederik Schrøder, *Haandbog i N. F. S. Grundtvigs Skrifter*, bind 1, København, 122-128.
- Ibid.*, "Om Dansk Oplysning og den Danske Højskole i Sorø", 194-198.
- Ibid.*, "Skolen i Soer" (1855), 220-222.
- Ibid.*, "Om Nordens videnskabelige Forening" (1853), 223.
- Ibid.*, "Svar fra Grundtvig om hans Højskole til Peter Larsen i Dons" (1872), 226-229.
- Haandbog II = Grundtvig, N. F. S. (1930), "Andet Udkast til første Forelæsning" (1838) i Ernst J. Borup og Frederik Schrøder:

- Haandbog i N. F. S. Grundtvigs Skrifter*, bind 2, København, 60-69.
- Ibid.*, "Første Udkast til første Forelæsning" (1838), 69-71.
- Ibid.*, "Menneske-Livet i Danmark" (1851), 251-265.
- Ibid.*, "Den danske Sag" (1855), 294-303.
- Ibid.*, "Livs-Fyrsten og Morderen" (1864), 305-308.
- Ibid.*, "Hvad er Folket?" (1866), 316.
- Kristensen, Anette E. (2003), "Forstanderen blev vakt: Jeg var en omvandrende bugtaler ..." (Interview med Jørgen Carlsen), *Århus Onsdag*, 26. november 2003, Århus.
- Kristensen, Anette E. (2004), "Det stille liv venter forude: Hvordan mon det bliver kun at være to?" (Interview med Ole Brunsbjerg), *Århus Onsdag*, 11. februar 2004, Århus.
- Lyby, Thorkild C. (1999), "Grundtvig og Rødding Højskole", *Grundtvig-Studier 1999*, København, 65-93.
- Lyby, Thorkild C. (2003), "Nej til eksamen på højskolen", *Højskolebladet*, 128. årg., nr. 6 (28. marts 2003), Odense, 23.
- Mikkelsen, Mortensen (2004a) "Højskoler strides om Grundtvig", *Kristeligt Dagblad*, 5. januar 2004, København, 1.
- Mikkelsen, Mortensen (2004b), "Højskole-effekten" (Interview med Kim Hjerrild), *Kristeligt Dagblad*, 12. januar 2004, København, 1, 3.
- Petersen, Carsten (2004a), "Grundtvig på vej ud", *Politiken*, 6. januar 2004.
- Petersen, Carsten (2004b), "Med eller uden Grundtvig", *Jyllands-Posten*, 12. januar 2004, Århus.
- Sales, Philippe *et al.* (2001), *Mod til fornyelse – et værdigrundlag for Idrætsskolerne i Oure*, Oure.
- Skovmand, Roar (1944), *Folkehøjskolen i Danmark 1841-1892*, København.
- Skovmand, Roar (1960), "Grundtvig og den første folkehøjskoles mænd", *Grundtvig-Studier 1960*, København, 26-46.
- VU III = Grundtvig, N. F. S. (1942), "Den Danske Stats-Kirke Upartisk betragtet" (1834) i Georg Christensen og Hal Koch: *Værker i Udvalg*, bind 3, København, 313-358.
- VU IV = Grundtvig, N. F. S. (1943), "Nordens Mythologi eller Sindbilled-Sprog" (1832) i Georg Christensen og Hal Koch: *Værker i Udvalg*, bind 4, København, 1-126.
- Ibid.*, "Den latinske Stil" (1834), 127-139.
- Ibid.*, "Det Danske Fiir-Kløver eller Danskheden, partisk betragtet" (1836), 145-185.
- Ibid.*, "Til Nordmænd om en norsk Højskole (1837), 186-198.

- Ibid.*, "Skolen for Livet og Akademiet i Soer, borgerlig betragtet" (1838), 198-233.
- Ibid.*, "Mands Minde" (1877), 234-352.
- Ibid.*, "Om Nordens videnskabelige Forening" (1839), 353-384.
- Ibid.*, "Bøn og Begreb om en Dansk Høiskole i Soer" (1840), 385-401.
- Ibid.*, "Danske Folke-Fester – en Røst fra Danske Samfund" (1842), 402-15.
- Ibid.*, "Brev til Christian VIII om Indretningen af Sorø Akademi til en folkelig Højskole" (1889), 416-422.
- Ibid.*, "Lykønskning til Danmark med det danske Dummerhoved og den danske Høiskole" (1847), 423-479.
- VU V = Grundtvig, N. F. S. (1948), "Haandbog i Verdens-Historien" (1833) i Georg Christensen og Hal Koch: *Værker i Udvalg*, bind 5, København, 1-232.
- Ibid.*, "Om almindelig Oplysning" (1848), 301-309.
- Ibid.*, "Skolemester-Legen i Danmark (1850), 365-369.
- VU VIII = Grundtvig, N. F. S., (1942), "Folkeligheden" (1848) i Georg Christensen og Hal Koch: *Værker i Udvalg*, bind 8, København, 289-292.

Noter

Denne artikel er en lettere udvidet og bearbejdet udgave af et foredrag holdt ved Center for Grundtvigstudier, Aarhus Universitet, i efteråret 2003.

¹ Som Flemming Lundgreen-Nielsen gør opmærksom på i sin afhandling "Grundtvig og danskhed" (Feldbæk 1992, 31-79, specielt 77-79), kan Grundtvigs virksomhed i Danske Samfund 1839-44 ses som en afprøvning af de tanker, han indtil da havde gjort sig om højskolens virkemidler.