

erstattet nogle af Peter Burkes socialhistoriske teoriovervejelser med en traditionel, kildekritisk analyseform. I så fald ville fundamentale forhold som periodisering, kategorisering og problematisering have fremstået noget skarpere tegnet, end de gør i bogen.

Det univers, som Jens Henrik Koudal opridser omkring stadsmusikanternes monopoliserede virksomhed, virker sine steder noget konstrueret, noget teoretisk begrundet. På den anden side må det indrømmes, at det er en prægtig og velformet konstruktion, der her søges rejst. Det må heller ikke glemmes, at der bag konstruktionen ligger mange års slidsomt og krævende arbejde med at udsortere de mange enkelt-elementer, som har været nødvendige for at kunne levere en så omfattende skildring af stadsmusikanternes historie i Danmark.

Nu mangler vi bare en bog om stadsorganisterne, én om godsmusikanterne, én om de militære spillemænd og én om bondespillemændene for at kunne fange kvintessensen af fest- og borgermusikkens vilkår i det enevældige Danmark.

Erik Helmer Pedersen

SØREN EHLERS: Ungdomsliv. Studier i den folkeoplysende virksomhed for unge i Danmark 1900-1925, Alinea A/S, 2000., 281 s.

Søren Ehlers (SE) disputats *Ungdomsliv* behandler initiativer vedrørende opdragelse og undervisning af unge i Danmark uden for almene eksamensskoler og kompetencegivende erhvervsuddannelser i tiden 1900-1925. Det drejer sig om aftenskoler, ungdoms- og efterskoler og højskoler og om ungdomsarbejde i spejderkorps, KFUM&K, ungdomsforeninger, sportsklubber m.v. Det var aktiviteter, der i hovedsagen var knyttet til tidens udbredte bevægelser – Indre Mission, den grundtvigske bevægelse og arbejderbevægelsen – men også til den offentlige sektor.

Disputatsen er en teoretisk bearbejdet sammenfatning af en række forudgående empiriske undersøgelser fra feltet, publiceret i tidsskrifter o.a. Disputatsen har således et betydeligt større empirisk grundlag, end det umiddelbart fremgår af det foreliggende værk. Et spændende forsøg er bogens kombinerede anvendelse af livsformbegreber og kategorier for uddannelsesformer i struktureringen af feltet. Hvordan forsøget lykkes vil blive diskuteret nedenfor.

Bogen er efter et indledende afsnit opbygget i seks kapitler: præsentation af anvendte teorier og begreber; status og fornyelser i perioden 1900-1910; »informel uddannelse« og livsformer 1910-25; »nonformel

uddannelse« og institutioner 1910-25 og endelig en kortfattet konklusion. Fremstillingen er baseret på en række krydshenvisninger fra kapitel til kapitel. Dette kan ses som et udtryk for et tæt sammenbundet teori- og begrebsapparat. Det vanskeliggør dog en overbliksskabende læsning, og tenderer til at skade stringensen i begrebsanvendelsen. Mindre problematisk bliver formen ikke ved et antal forkerte henvisninger, herunder til afsnitnumre, der ikke findes (f. eks. s. 43 til 3.7.2. og 3.7.3., s. 110 til 3.7.2. og s. 197 til 3.6.4. og 3.7.2.).

Undersøgelsens overordnede resultat er konstateringen af, at den frivillige sektor er bærende i periodens folkeoplysning, mens den offentlige sektors rolle er at yde økonomisk støtte.

Ungdomsliv og forældregeneration

Titlen *Ungdomsliv* skal ikke ses som en bogstavelig henvisning til en beretning om unges liv i perioden. Den må betragtes som en implicit henvisning til Olfert Richards meget udbredte bog med samme titel, som udkom i 1905 og repræsenterer både et vigtigt element i tidens nytænkning om ungdom og en af de institutioner, nemlig KFUM, som har en central placering i bogens redegørelse for organiseringen af ungdomsarbejdet.

SE bruger i første række begrebet ungdomsliv som *et tidstypisk begreb*, der signalerer nytænkning om ungdom. Men der gøres ikke meget ud af, hvorfor det blev tidstypisk i perioden: bl.a. ændringer i de unges samfundsmæssige stilling i kraft af nogen arbejdsfrihed eller arbejdslettelse. SE definerer (s. 35) ungdomsliv som *en oplevelse*, men siger samtidig: *Ungdomslivet ses i denne fremstilling som en særlig livsalder, der blev lagt til rette af forældregenerationen*, hvortil kan føjes erklæringen (s. 33), at *Det er udviklingen af et »kollektivt«, dvs. et fælles ungdomsliv, der er undersøgelsens emne*. Efter læsning af bogen kan det konstateres, at der her skal lægges vægt på *udviklingen af* – og ikke udviklingen af *oplevelser*, men af de organisatoriske forudsætninger for dem.

Aktørerne i forhold til bogens emne er ud fra dette *forældregenerationen*. I sin indkredsning af aktørsiden anvender SE (s. 56) Kurt Klaudi Klausens fire sektorer: 1. Den offentlige, 2. Den private (for profitorienterede organisationer), 3. Den frivillige (for nonprofitorienterede organisationer) og 4. Familier og sociale netværk. – Det konstateres (s. 31), at *Den offentlige sektor tog ganske få initiativer*. SE fokuserer derefter på *forældregenerationen* og definerer den som følger (s. 31): *Forældregenerationen er de voksne og ældre, der engagerede sig i arbejdet med børn og unge. De organiserede sig inden for den frivillige sektor... Forældregenerationen er med andre ord et synonym for de frivillige*. (Denne definition skal dog ikke tages

for bogstaveligt, eftersom det s. 65 er Rigsdagen, der er *forældregenerationen*, mens det på s. 110 er *forældregenerationens repræsentanter*, der gennemfører 1903-reformen af det offentlige skolevæsen, hvor man dog må formode, at Rigsdagen repræsenterede andre end »de frivillige«.)

Gammelt og nyt i ungdomsarbejdet 1900-1910

En nyt billede i forhold til hidtidig dansk uddannelseshistorisk forskning bringer kapitel 3, idet hele skalaen af tilbud for ungdomsalderen her inddrages (dog: hvor er skytte- og gymnastikforeningerne?), så man får et samlet indtryk – inklusive antal unge og størrelsen af statstilskud – vedrørende dansk ungdoms uddannelses- og opdragelsesomgivelser i tiden 1900-1910. Der indledes med »internatmodeller«, som omfatter tyende, lærlinge, værnepligtige og højskole- og efterskoleelever. Dernæst opregnes 1903-reformens eksamensskoleformer og aftenskolevirksomheden i byer og på landet. Endelig beskrives under overskriften »udenlandske modeller« organisationer som KFUM, FDF, DUI og Det danske Spejderkorps. Det er især i tilknytning til disse, at der orienteres om pædagogisk nytænkning fra arbejdsskoletanker til religionspsykologi, herunder amerikansk ungdomsforskning, og om disse tankers introduktion til danske lærere og præster. Derimod redegøres der ikke for de ældre pædagogiske tanker, som prægede højskoler og efterskoler og et meget stort antal lærere også uden for disse skoleformer.

Tre uddannelseshistoriske spørgsmål

I kapitel 2 opstilles tre spørgsmål: 1) *Hvorfor iværksættes 1910-kampagnen for supplerende uddannelse af unge?* 2) *Hvilke udenlandske teorier og praksisformer påvirker virksomheden inden for den frivillige sektor?* og 3) *Hvordan institutionaliseres den folkeoplysende virksomhed?* Spørgsmål 2) og 3) er der i hovedsagen redegjort for i det ovenfor refererede kapitel 3, men ikke for spørgsmål 1).

1910-kampagnen for den konfirmerede Ungdoms fortsatte Undervisning får læseren ikke yderligere besked om før en kort introduktion i kapitel 3 og for alvor først i kapitel 5. Introduktionen (s. 63) angiver, at *I juni 1910 nedsatte Det Almindelige Jydske Skolemøde »Udvalget til fremme af den konfirmerede Ungdoms fortsatte Undervisning«, der snart fik tilslutning fra en række landsdækkende organisationer. Umiddelbart efter iværksatte udvalget en kampagne, der varede mere end 10 år, hvilket er usædvanligt i en dansk sammenhæng.* Hvad »Det almindelige jydske Skolemøde« er for en institution, meddeles der ikke noget om, og rækken af landsdækkende institutioner meddeles først s. 201 i forbindelse med redegørelsen for »kampagnen«. Hvis man skal forstå pointerne i kampagnehistorien, er man i

det hele taget nødt til at gå til SEs forudgående fremstillinger fra 1983, en del af disputatsens empiriske grundlag. Kort fortalt er det slående i historien først det, at ingen i hele spektret af organiserede bevægelser i den frivillige sektor vil eller tør sige nej til, at de 14-18-årige må have mere uddannelse. Dernæst spørgsmålet, om denne uddannelsesopgave bør ligge i den offentlige eller i den frivillige sektor. Om uddannelsen skal være erhvervsrettet? Om det skal være dagskole eller aftenskole? Om udbudet bør være obligatorisk eller frivilligt, og om uddannelsen bør være obligatorisk eller frivillig for de unge – og for arbejdsgiverne? – Opgaven henlægges til kommunerne, Rigsdagen bevilger penge, men der etableres meget lidt uddannelse ud over landet, og den, der faktisk etableres, kommer til at ligne børneskolen og får f. eks. ikke præg af arbejdsskoletanker. Det ender omkring 1920 med, at denne kommunale ungdomsskole og aftenskolen ligestilles, og med, at uddannelsesopgaven for de 14-18-årige overlades til den frivillige sektors skole- og foreningsformer, med offentlige tilskud.

De liberale, de ideologisk orienterede og de grundtvigsk-pædagogisk orienterede vandt, og socialdemokrater og husmandsbevægelse tabte ud fra deres syn på velfærd og social retfærdighed. Det indebar også, at de etablerede frivillige institutioner – højskoler, fri- og efterskoler, foreninger og korps slap for en konkurrence til deres virksomhed. Desuden slap kommunerne – her ikke mindst Venstre-landkommunerne – for udgifter til en undervisning, der var dem både erhvervsmæssigt og ideologisk på tværs.

Den overordnede enighed om et udækket uddannelsesbehov, som havde gjort sig gældende i 1910 – med SEs ord: den brede implicite tilslutning til velfærdsprincippet – holdt altså ikke, når det skulle udmøntes i konkrete initiativer.

Nutidigt begrebsapparat – uddannelsesformer og livsformer

I sit afsnit om *Det metodiske grundlag* skriver SE (s. 59): *Et vigtigt element i projektet har været ønsket om at beskrive fortiden ved hjælp af nutidige begreber, og der er derfor lagt særlig vægt på at udvikle metoder, der gør det muligt at beskrive fortidig og nutidig uddannelsesaktivitet ved hjælp af det samme begrebsapparat. ... Mulighederne for at udtrykke sig præcist – og blive forstået – må endvidere formodes at være bedst, hvis sproget er nutidigt. ... Hvor det har været nødvendigt at inddrage nye begreber, har der været lagt vægt på enkelhed og overskuelighed. Når der har været behov for at kategorisere, har princippet været: Så få kategorier som muligt.*

Dette er fornuftige bestræbelser, som man kun kan tilslutte sig, og en væsentlig fortjeneste ved disputatsen er også netop dens forsøg på ny

begrebsættelse og kategorisering. Forsøget er lykkedes, for så vidt der plantes nye betragtningsmåder hos læseren, og for så vidt der tegnes nye linjer igennem det empiriske materiale. Samtidig er det min påstand dels, at det anvendte begrebsapparat ikke er håndteret stringent, og dels, at bestræbelsen på enkelhed og så få kategorier som muligt er drevet uforvarligt. Det drejer sig specifikt om anvendelsen af kategorierne informel og nonformel uddannelse og af livsformbegrebet.

I stedet for at konfrontere kategorierne med det foreliggende materiale på en måde, der både viser nyt i materialet og bidrager til kritisk nuancering af kategorierne, er de elementer, der ikke passer til kategorierne, kørt ud af billedet, så de introducerede kategorier kan stå uantastede – med en mere generel gyldighed, end der er dækning for. – I stedet for at bruge mødet mellem empirisk materiale og livsformbegrebet både til at strukturere materialet og til kritisk at differentiere begrebet, subsidiært markere grænserne for dets brugbarhed, er enkelheden søgt opnået ved at se bort fra de elementer i materialet, der ikke dækkes af begrebet.

Folkeoplysende virksomhed – informel og nonformel uddannelse

I bogens titel indgår termen *folkeoplysende virksomhed for unge*. Efterfølgende bruges (s. 10-21) udtrykkene *folkeoplysende virksomhed*, *uddannelsesmuligheder*, *ungdomsarbejde*, (*Fællesrådet for*) *Folkeopdragelse* og på engelsk *supplementary education*. Om ungdomsarbejde siges det (s. 33) at det var *vejledning og opdragelse, datiden forbandt med ungdomsarbejde*.

Til denne mangfoldighed lægges (s. 49) finanslovens (1994?) definition af folkeoplysning som *et fælles begreb for den undervisning og pædagogisk tilrettelagte virksomhed, der ikke tilhører førstegangsuuddannelser etableret af det offentlige*. Rent bortset fra, at denne definition vel også må komme til at rumme i hvert fald visse former for offentlig kompetencegivende uddannelse (?), så er der unægtelig et definatorisk spænd imellem »vejledning og opdragelse« og »undervisning og pædagogisk tilrettelagt virksomhed«. Det er derfor med god grund, at SE søger en farbar vej til at karakterisere den virksomhed, der er tale om.

Vejlen, SE går, er at anvende kategorier fra udviklingsforskningen, som efterhånden er overtaget af megen uddannelsesforskning. Det drejer sig om kategorierne formel, nonformel og informel uddannelse. I sammenhængen er det nonformel og informel uddannelse, der er relevant. Som organisationer, der i første række varetog informel uddannelse uden for hjem og familie regnes DDU, DUI, FDF, KFUM, SUF og DBU samt dele af højskole og efterskole virksomhed. Den nonfor-

melle uddannelse tilskrives højskoler, efterskoler, aftenskoler og ungdomsskole.

Der er nu for det første ikke taget hensyn til forskelle i definitioner hos Winther-Jensen, som anvendes bl.a. s. 50, og de definitioner, som SE vil anvende i de følgende hovedafsnit. Det drejer sig om udviklingsforskeren N.J. Collettas (i bogen fejlagtigt *Coletta*) definitioner:

Informel uddannelse er den usystematiske overførsel af holdninger, færdigheder og viden med hovedvægten lagt på holdninger. Organiseringen ... bygger på de meget forskellige kulturmønstre, der... eksisterer inden for forskellige husstande, slægter og andre fællesskaber. SE har konstateret, at elementer af informel uddannelse indgår i meget af den folkeoplysende virksomhed, han vil karakterisere. Eksempelvis vil en holdningspåvirkning fra »andre fællesskaber« være en del af indholdet i adskillig virksomhed arrangeret af hhv. IM, den grundtvigske bevægelse og arbejderbevægelsen, ligesom organiseringen kan være specifik for de enkelte fællesskaber.

Den nonformelle uddannelse er den planlagte og systematiske overførsel af viden, færdigheder og holdninger med hovedvægten på færdigheder. Under forløbet undgås formelle arbejdsformer... [der sker] åben anvendelse af personlige kvalifikationer... [formerne] svarer til den struktur, der anvendes i arbejdslivet. SE kan konstatere, at den »folkeoplysende virksomhed«, han ønsker at karakterisere, ofte rummer også denne form. Problematisk bliver den definitionstætte anvendelse af »nonformel« dog, i og med at SE sætter lighedstegn mellem Collettas definition og Blooms opdeling i *Taxonomy ... (1956)*, hvorved det, der skulle være hovedsagen i nonformel uddannelse, nemlig »færdigheder« sættes synonymt med *det psykomotoriske*. Herved havner SE efterfølgende i en påstand om, at de nonformelle elementer i f.eks. folkehøjskolernes virksomhed særligt skulle have hovedvægten på psykomotoriske færdigheder. Det er meget sandsynligt, at Colletta som udviklingsforsker ville kunne finde sig til rette med en sådan stramning af sin definition, men anvendt på de omhandlede danske aktiviteter bliver det misvisende. Her havde SE gjort vel i både at markere og for sit brug tage afstand fra den stramning af færdighedsbegrebet, der ligger hos Bloom, og desuden at analysere implikationerne ved Colletta-teoriens tilknytning til udviklingslandes situation. I stedet legitimeres teorioverførslen med, at Danmark jo også var et uland på Grundtvigs tid. – Måske nok, men den behandlede periode er ikke Grundtvigs tid, og den omhandlede nonformelle uddannelse lå i helt andre lejer end bare det psykomotoriske, hvad SE naturligvis ved så godt som nogen.

På s. 150 får sammenblandingen af Winther-Jensens og Collettas definitioner en absurd konsekvens, når SE skriver: ... *Daghøjskolerne tilbyder*

uddannelse, der ikke er eksamensforberedende, dvs. [sic!] målet er først og fremmest, at deltagerne skal erhverve færdigheder.

I analysen s. 151-52 vedrørende integrering af erhvervsrettet undervisning på en folkehøjskole lykkes det ikke SE at håndtere kategorierne formel/nonformel og almen/erhvervsrettet på en meningsfuld måde. Det, han vil sige, kan han ikke få udtrykt, og de kategorier, han vil have hjælp af til at sige det, er ham ingen hjælp: Folkehøjskolerne kunne leve med erhvervsrettede forløb, så længe forløbene ikke blev til formel uddannelse. En konsekvens af denne teoretiske skelnen [formel/uformel] er, at begrebet »højskole-fag« bliver irrelevant, mens »højskole-form« bliver relevant. Det er målet (hovedvægten på erhvervelse af viden eller færdigheder) [her altså ikke som ovenfor blot færdigheder!] og udviklingen af didaktikken, der afgør, om en uddannelsesaktivitet kan bestemmes som formel eller nonformel uddannelse. Det er ikke – i teoretisk forstand – et særligt curriculum, der gør en skole til en folkehøjskole. – Teoretisk forstand eller ej, og henvisning til Schrøder m.fl. eller ej (noten), så kan hverken formel/uformel eller almen/erhvervsrettet udrede sagen. Her kunne SE muligvis være kommet videre ved for det første ikke at udradere holdningsindholdet af det nonformelle, for det andet at se på forbindelserne mellem informelt og nonformelt som det udfoldes i højskolen og for det tredje måske her erkende at eksamenskriteriet kunne være relevant. Et hjælpespørgsmål kunne være: hvorfor var der intet problem for højskolerne ved at give plads for landbrugsfaglige undervisningstimer, som vist ikke skete i værkstedslignende former, men ved skolebordet med front mod læreren.

Det er ikke i sig selv ufornuftigt at lægge de moderne uddannelsesstermer ned over feltet af ungdomsarbejde for at se, hvor meget struktur det kan skabe – hvor meget af det karakteristiske ved virksomhederne der kan opfanges. Men det kan virke krampagtigt at ville kalde enhver form for ungdomsarbejde for uddannelse, når det lettere forstås netop som opdragelse og vejledning (med samtidens begrebsopfattelse) eller som socialisation (med nutidig begrebsopfattelse). Der er desuden mindre vundet i struktureringen, når begreberne ikke bruges stringent. Nogen kritisk tilbagemelding til antagelsen om de anvendte uddannelsesstermers struktureringsevne er der ikke tale om, hvorved gevinsten også for nutidens uddannelsesforskning bliver ringe.

Initiativtagere og livsformer

Med udgangspunkt i begrebet »de folkelige bevægelser« – med rette karakteriseret som rummeligt og sædvanligvis uden skelnen mellem den materielle og immaterielle dimension – introduceres Thomas Højrup's livsformkategorier. Det fremhæves, at disse rummer både den so-

ciale og den kulturelle dimension i modsætning til dele af den kirkehistoriske diskussion, hvor der fokuseres på den sociale dimension, og i modsætning til den lokalhistoriske forskning, som iflg. SE trækker den kulturelle dimension frem. De tre kategorier *den selverhvervende livsform (1)*, *den lønarbejdende livsform (2)* og *den karrierebundne livsform (3)* skønnes derfor velegnede til at strukturere billedet af det bagland, der stod for de folkeoplysende initiativer. Dette illustreres (s. 53f) med eksemplerne *DDU* (De danske Ungdomsforeninger), *DBU* og *KFUM*, hvis bagland tilskrives hhv. den selverhvervende, den lønarbejdende og den karrierebundne livsform, og hvis formål således var – med citat fra Højrup – *at opretholde, genetablere eller nyskabe eksistensbetingelserne for deres [baglandenes] egne livsformer*.

Det understreges, at livsformkategorierne skal forstås idealtypisk, og at der *for anskuelighedens skyld* (s. 54) ses bort fra kulturelle variationer mellem forældre på landet og i byerne, hvilket sidste er dristigt for den omhandlede periode. Som Søren Ehlers selv har skrevet (SE: 1983 A): *Det åndelige modsætningsforhold mellem land og by havde en usædvanlig styrke i disse år [i.e. o. 1910].* I livsformanalysen reduceres det *ideologiske begrebsunivers* til et spørgsmål om synet på arbejde og fritid (s. 121). Livsformbegrebet rummer således ikke den ideologiske dimension – herunder religiøse retninger eller »åndelige modsætningsforhold«, og da disse er en væsentlig faktor i netop de »folkelige bevægelser«, hvis ungdomsinitiativer det drejer sig om, kan man blive betænkelig allerede ved oplægget. Det viser sig også at føre til store problemer, som SE imidlertid ikke diskuterer, men håndterer ved at fastholde oplægget og lade nuancer og endda væsentlige skillelinjer i samtiden forsvinde.

Et af de problemer, der opstår, angår forholdet mellem den grundtvigske bevægelse/indre mission – højskoler/KFUM – og livsform 1 og 3. Eftersom begge bevægelser har rod i og udfolder sig i en selverhvervende landbefolkning, må baglandet for deres ungdomsarbejde tilregnes livsform 1 (jfr. s. 144). Imidlertid tilregnes de grundtvigske højskoler livsform 1, mens KFUM&K tilregnes livsform 3, uanset fælles livsformsbagland – idet der ikke er redegjort for nogen forskel på IM-baglandet som fremstillet s. 144 og et evt. anderledes by-IM-bagland – eller på anden måde sat skel mellem IM-baglandet som livsform 1 og KFUM som knyttet til livsform 3. Men målet med informel og nonformel uddannelse fra baglandets side er *dels at kunne fastholde de unge inden for livsformen og dels at kunne rekruttere andre unge til livsformen* (s. 118). Når KFUM&K tilregnes livsform 3 med henvisning til, at formålet er *at støtte de unge, der er ved at blive »omvendt« til en anden livsform.../skal omstille sig* (s. 145), så kommer regnestykket med at »fastholde de unge inden

for livsformen ...« ikke til at gå op. Hvorfor påpeger SE ikke disse modsætninger mellem livsformsteori og uddannelsessærpræg? – for karakteristikken af arbejdet i KMUM&K synes ikke misvisende. – Her havde SE haft brug for, at hans analytiske begreb havde rummet en ideologisk/religiøs dimension: KFUM&Ks unge skulle fastholdes i forældre-generationens tro, men ikke i dens livsform. Sådanne ukommenterede implicitte modsigelser efterlader læseren utilfreds og skeptisk.

I eksemplet (s. 123) med den grundtvigske bonde, der var engageret i det sønderjyske spørgsmål, bruges derimod et ideologisk holdningskriterium til at fastslå et livsformstilhør: *to af sønnerne rejste som tyende til Sønderjylland, hvor de som medlemmer af De danske Ungdomsforeninger sang efter Højskolesangbogen og dansede folkedans. Da de vendte tilbage til sognet, var det blevet naturligt for dem at gå ind i det sønderjyske arbejde. Deres forankring i livsform I var blevet styrket...* Man må vel spørge, om det sønderjyske arbejde var forbeholdt livsform I; om sønnerne måtte have opgivet deres sønderjyske arbejde, hvis de var blevet toldassistenter eller lærere; om faderen nødvendigvis tænkte på den sønderjyske sag som en livsformssag, eller han var glad for sønnernes engagement, uanset hvilken livsform tilværelsen bød dem?

Livsformanalysen ville have været mere interessant, hvis den havde været stringent gennemført, både med hensyn til livsformbegrebets anvendelse over for materialet og med hensyn til »feed back« til livsformteorier og diskussion af deres indhold og rækkevidde. Nu er læserens kommentar snarere, at det var en god idé, der ikke gav den indsigt, den kunne have givet; at vigtige forhold blev trængt bort for at give plads til livsformteorien; og at heller ikke livsformteorien fik den raffineret ud af anvendelsen, som den måske kunne have fortjent.

SEs tilgang og den grundtvigske historiografi

SE påpeger rigtigt: *Den danske litteratur om den folkeoplysende virksomhed og om de folkelige bevægelser er præget af, at mange forfattere har været personligt engageret i den grundtvigske bevægelse* (s. 47). Hans bestræbelse på at revidere et eventuelt ensidigt resultat heraf er berettiget, og det lykkes for så vidt som de elementer af folkeoplysning, der findes uden for den grundtvigske bevægelse, gennem SEs fremstilling med rette har fået en større plads i det samlede billede. At bestræbelsen så også ses at give plads for tendentiøs behandling af nogle forhold, er vel forståeligt, om end unødvendigt. F.eks. baseres påstanden om, at det i det væsentlige var offentligt ansatte lærere og præster, der både udgjorde bevægelsen og stod for dens virksomheder, på et eksempel fra et indremissionsk område. Skytte- og gymnastikforeningerne udelades helt i behandlin-

gen. Påstanden om, at den grundtvigske bevægelse var *defensiv* baseres på et enkelt citat, på statistik og på en kronologisk tendens i livsformanalysen, – påstanden strækkes helt til en påstand om det didaktiske indhold i højskolevirksomheden i modsætning til den *offensive* KFUM-didaktik. Et tredje eksempel er SEs angreb på Roar Skovmands begreb »folkelige bevægelser«, hvor SE ved at blande indhold, organisering og kronologi når frem til den flotte slutning: *Skovmands grundlæggende antagelse er svækket.* (s. 164).

Afsluttende bemærkninger

Sørens Ehlers afhandling giver anledning til kritik for dens håndfaste og dog ustringente brug af begreber og kategorier på et rigt varieret felt og en dynamisk periode inden for dansk folkeoplysning. Formen – den teoretisk bearbejdede sammenfatning af tidligere, omfattende empiriske arbejder – har formodentlig sin del af skylden for, at de empiriske nuancer ofte findes tilsidesat til skade for et velafbalanceret billede af feltet: De empiriske nuancer, som ofte er fint fremstillet i de tidligere publicerede arbejder, har ikke skullet finde plads i selve den foreliggende tekst og har derved været mindre nærværende med deres kritiske modspørgsmål. – Som allerede nævnt er ligeledes disponeringen af bogen, med dens mange krydshenvisninger, mindre befordrende for fastholdelse af definitioner og for ansvarlighed over for helhedsbilleder af hver af de behandlede enkeltvirksomheder.

Men afhandlingen har store fortjenester. SEs vilje til at ville revidere og hans evne til at vælge teorier og kategorier, der kan flytte rundt på brikkerne i en foreliggende mosaik, så der ses rids af nye sammenhænge, er prisværdig. Der lægges elementer til at se den specifikke danske udvikling i et internationalt lys, og der søges en forbindelse mellem nutidig uddannelsespolitisk problematik og lange linjer i dansk uddannelseshistorie. Afhandlingen vil derfor forhåbentlig – trods sine åbenbare brister – virke som en inspiration for andre til at søge nye veje i udforskningen af dansk uddannelseshistorie.

Gunhild Nissen