

## **Indlæg til højskoleudvalget: Nye æstetiske læreprocesser og højskolens dannelsesopgave**

### **Fra højskolernes æstetiske debatforum, den 4. maj 2004**

- v/ Anette Bøtter-Jensen, lærer Den Frie Lærerskole, Ollerup  
 Asbjørn Lyby, forstander Brandbjerg Højskole  
 Bjarne Sloth Thorup, forstander Rødkilde Teaterhøjskole  
 Brian Hansen, teaterlærer Herning Højskole  
 Else Mathiassen, forstander Vestjyllands Højskole  
 Erling Christiansen, lærer og fhv. forstander Grundtvigs Højskole  
 Gorm Hansen, uddannelseskonsulent og fhv. forstander Køng Idrættshøjskole  
 Hans Henningsen, forfatter og fhv. forstander Askov  
 Hans Jørgen Vodsgård, fhv. forstander Uldum og Snoghøj Højskole og projektleder  
 Henning Dochweiler, forstander Askov Højskole  
 Henrik Kidmose, forstander Ry Højskole  
 Kim Arne Pedersen, Leder af Grundtvig Studier og frimenighedspræst  
 Jakob Oschlag, landskonsulent DATS  
 Jesper Vongsgaard, lærer Testrup Højskole  
 Lisbeth Heinesen, lærer Thorstedlund Kunsthøjskole  
 Morten Brockhoff, lærer Ry Højskole  
 Niels Elberling, fhv. forstander Thorstedlund Kunsthøjskole og medredaktør Højskolebladet  
 Per Larsen, forstander Den rytmiske Højskole  
 Peter Hedegaard, forstander Ryslinge Højskole  
 Peter Krogsted Nielsen, lærer Den Frie Lærerskole, Ollerup  
 Steffen Hartje, leder af Fritid & Samfund  
 Age Augustinus, frimenighedspræst og fhv. forstander Ask Højskole

### **Indhold:**

RESUMÉ .....	2
I: PRÆSENTATION AF DET ÆSTETISKE DEBATFORUM .....	3
II. KONTINUITET OG FORNYELSE .....	3
<i>Livsoplysning og folkelig oplysning bør fastholdes.....</i>	3
<i>Kultur, kunst og æstetik åbner nye dannelsessider.....</i>	5
<i>Positive og negative sider ved det æstetiske tidehverv.....</i>	6
III. LINIER FOR EN NY FORMÅLSBESTEMMELSE .....	7
<i>Det æstetiske er del af et bredere dannelsesideal.....</i>	7
<i>Ledetråde for en ny højskolelov.....</i>	7

## Resumé

Højskolens æstetiske debatforum har som formål at belyse den poetiske-æstetiske dimensions betydning for højskolens læringsrum og dannelsessyn. Forumet havde stiftende møde den 7. februar 2004 på Askov Højskole. Deltagerkredsen består af omkring 20 personer. Der indgår også en bredere referencegruppe. Vi har foreløbig afholdt to etdagsseminarer og herunder også drøftet linier for et indlæg til højskoleudvalget.

Forumet hilser en kommende revision af skoleformens lovgrundlag, tilskudsvilkår og placering i uddannelsesbilledet velkommen, og vi vil gerne fremhæve,

- at de æstetiske sider har en væsentlig rolle at spille i en fremtidig højskoles dobbelte spor af dannelse og uddannelse, både ved at bidrage med et udvidet dannelsessyn og ved at bidrage med centrale kompetencer og kvalifikationer til videnssamfundets nye livs- og arbejdsvilkår.
- at der indenfor dannelsessiden har været tre væsentlige hovedlinier i højskoletraditionen. To ældre - den livsoplysende og den folkeligt oplysende, der har vægtet dels det personlige og eksistentielle og dels det samfundsmæssige og medborgerlige. Samt en nyere mere kultur og kunstpræget linie, der brød frem i efterkrigstiden med Asperupkredsen, og som efter 1970 udfoldede en bred vifte af nye æstetiske læreprocesser og fagområder.
- at disse tre hovedlinier ikke kun har rod i højskoletraditionen, men også henviser til bærende humanistiske dannelsessyn i den europæiske idehistorie og pædagogiske filosofi, der kendetegnes ved tre sammenhængende dimensioner: den kognitiv-instrumentelle viden (det sande), den moralsk-praktiske vurdering (det gode) og det æstetisk-ekspressive udtryk (det skønne). Tre fornuftsformer, der er indbyrdes forbundne, og som hver især bidrager til erkendelse, handleevne og identitetsudvikling, og hermed til en dannelsesmæssig helhed af fornuft, vilje og følelser.
- at en moderne højskole derfor bør tilgodese både de personligt-eksistentielle, de samfundsmæssigt-politiske og de kulturelt-æstetiske perspektiver, som tre ligeværdige dele af et almindendannende sigte, der både vægter det hele og autentiske menneske og den myndige og kultiverede medborger.
- at denne tredeling derfor også bør præge en ny lovs formåls- og indholdsbestemmelser til forskel fra de tidligere og den nuværende højskolelov, der har overset kulturens og kunstens betydning både for den enkeltes identitet og for det samfundsmæssige fællesskab og dets sammenhængskraft. En livsoplysning og folkelig oplysning uden kulturforståelse og kunstnerisk udtryk, uden æstetisk sensitivitet ender i en misdannet oplysning og en uoplyst dannelse.

## I: Præsentation af det æstetiske debatforum

Det er dette forums hensigt at tildele den æstetiske dimension en mere klar rolle i folkehøjskolens målsætninger og praksis. Siden 60'erne har de æstetiske tilbud vundet en stigende vægt i undervisningen og i de fælles rytmer og rammer, uden at denne ændring har medført et ændret syn på højskolernes dannelsesopgave og bærende oplysningsbegreber. Denne tavshed om betydningen af de æstetisk-ekspressive sider ved dannelse og læring præger typisk højskolernes beskrivelser af deres formål og mission, og tilsvarende nævnes de ikke i højskoleforeningens grundlagspapir, "Højskolernes fremtid" fra juni 2001, ligesom de heller ikke nævnes i højskolelovens formålsbeskrivelse eller omtales som en del af det almene sigte.

Det æstetiske debatforum holdt stiftende møde den 7. februar 2004 på Askov Højskole, og der har været stor interesse for initiativet. En snes aktive folkeoplysere deltager, og vi har foreløbig lukket for flere deltagere. Deltagerne deler en fælles interesse i at få belyst det æstetiskes betydning målt både i forhold til højskolens egen tradition og de centrale dannelsesteorier indenfor den pædagogiske filosofi, samt i at udvikle mere konkrete didaktikker for de forskellige æstetiske fagområder. Det er sigtet næste år at udmønte de teoretiske afklaringer i et praktisk forsøgsarbejde med de særlige muligheder, som højskolens frie læringsrum giver for at integrere det æstetiske udtryk, det eksistentielt afklarende, det politisk engagerende og det fagligt kvalificerende, og hermed bidrage til en (ud-)dannelse, der i enestående grad kan leve op til de unges identitetsøgning og æstetisk prægede læreprocesser under senmoderne vilkår.

To ud af årets seks planlagte ideseminarer er afholdt. Målet med forårets tre møder er både at belyse brud og kontinuitet i forholdet mellem den ældre historisk-poetiske oplysning og den nyere mere æstetisk prægede oplysning, og at afklare de æstetiske dimensioners betydning i et bredere helhedspræget syn på oplysning og dannelse. Samtidig har et sideemne presset sig på, nemlig at udarbejde et fælles indlæg til højskoleudvalget om ikke at glemme det æstetiskes betydning.

## II. Kontinuitet og fornyelse

Gennem inspiration fra eksterne oplæg, deltagernes indlæg og den fælles debat har der i debatforumets tegnet sig en fælles forståelse af højskolens arvesølv og fremtidige opgaver og herunder af de æstetiske dimensioners betydning. Denne forståelse, der også rummer en vis dialog med de synspunkter Ove Korsgaard har fremlagt i sit oplæg<sup>1</sup> til udvalget, skitseres i det følgende.

### *Livsoplysning og folkelig oplysning bør fastholdes*

Ifølge Ove Korsgaards oplæg har højskolen de sidste 30 år gennemgået større ændringer end i de foregående 125 år. Omkring 1970 kom et afgørende brud mellem den gamle og den nye højskole, der kendetegnes ved en bevægelse fra talerstolen til værkstedet. Hermed har dagens højskole udviklet et dybtgående legitimitetsproblem grundet et ødelæggende misforhold mellem et gammelt syn, der betoner folkedannelsen, og en ny praksis båret af æstetiske fagkredse.

Vi er enige i, at der skete nybrud omkring 1970, men finder, at der er behov for nuanceringer, som ikke kun viser brud, men også kontinuitet. For den foregående højskole var ikke kun præget af folkedannelse, men også af livsoplysning og æstetiske tilgange, og den nyere højskole efter 1970 er langt fra kun bestemt af æstetisk-kreative værkstedsfag præget af blot personlig selvdannelse.

---

<sup>1</sup> Jf. Ove Korsgaards indlæg "Højskolen som dannelsesinstitution", marts 2004

Grundtvigs oplysningssyn rummede en tvedeling mellem skolen i Soer, der skulle sikre statsmæssig oplysning og folkedannelse, og det nordiske Universitet i Göteborg, der skulle oplyse om det almenmenneskelige. Begge syn hvilede på hans ontologi om kampen mellem liv og død, hvor al sand oplysning skulle kæmpe mod det, der døder: Dét der adskiller den enkelte fra sine næste og sin Gud, dét der isolerer fra et dybere kulturfællesskab og gør hjertet koldt.

Hverken det nordiske universitet eller skolen i Sorø blev til noget. I stedet fik vi de mange små højskoler, der efter bedste evne søgte at sikre både det folkelige og det menneskelige, såvel den folkelige oplysning som livsoplysningen. Højskolen blev både en *folke*-højskole og en *livs*-højskole. De to sider af oplysningen gik hånd i hånd i den tidlige højskole. Det indre lys og den personlige åndrigheid skulle tændes, og det blev det gennem forbindelsen til folkeånden og omvendt. Selvdannelse og folkelig dannelse var intimt forbundne.

Historisk set rummer højskolens oplysning på den ene side en subjektiv eksistentiel dimension, der handler om autenticitet, hvor det æstetiske, poetiske, mytiske og religiøse spiller ind, og på den anden side en objektiv samfundsmæssig dimension, der handler om autonomi, civil selvbestemmelse og demokratisk suverænitet. Begge sider indgår i et ikke-reduceret dannelsessyn, om det så er båret af en grundtvigsk, en klassisk græsk, en nyhumanistisk eller nyere humanistiske dannelsese teori, der hverken forfalder til en positivistisk instrumentel vidensforståelse eller en postmoderne dekonstruktion af et sammenhængende livssyn.

Når de gamle højskolefolk omtalte det egentlige i højskolen som en oplysning, der kunne hjælpe eleverne med at finde "sangen bag ploven", var det nok snarere de livsoplysende og menneskelige sider ved dannelsen, de tænkte på, og ikke den statsborgerlige dannelse. Når vi taler om det "uudsigelige" i højskolens rum, "det som ikke kan forklares, men skal opleves", så taler vi om en ikke-instrumentel dimension, der ikke blot kan reduceres til det, som en medborgerlig folkelig dannelse kan omhandle. At det livsoplysende har en vægt i traditionen, som stadig betyder noget, viser sig bl.a. ved, at der var en intens debat før ændringen af højskoleloven fra 1993 om, hvorvidt hovedordet i den nye formålsparagraf, der skulle erstatte begrebet "almendannelse", burde være "folkelig oplysning", "livsoplysning" eller "folkelig livsoplysning". Den livsoplysende opgave angiver en væsentlig kontinuitet fra den gamle til den nye højskole, og den bør have en klar betydning også i fremtidens højskole.

Men den folkelige oplysende opgave har heller ikke udspillet sin rolle. Vi ser ingen visdom i Tage Skou-Hansens udtalelse til Rødding Højskoles 150 års jubilæum i 1994 om, at "*Højskolen gjorde almuen til folk. Det kan vist kun gøres én gang, selv om man gerne så det gentaget*".

For hvis vi kan lære noget af historien, så må det være, at en levende folkelig demokratisk kultur stadig skal plejes og dannes. Den er ikke noget, som blot sikres engang, men noget, som man fortsat skal værne om, for at den ikke forfalder enten til privatborgerens niveau eller overvindes af totalitære og fundamentalistiske kræfter eller sprænges af subkulturer og parallelsamfund. Demokrati er ikke noget selvfølgelig, men et resultat af en stadig indsats af hver ny generation for at finde sammen om nogle bærende humanistiske og demokratiske værdier. At være et folk, at tænke og leve republikansk med et forpligtende syn på fællesskabet, er ikke noget givet, men resultatet af en stadig pleje af et lands mentale infrastruktur og oplysning om dets samfundsmæssige kultur. Højskolen må fortsat skabe samtale om, hvilket værdigrundlag og hvilke menneske- og kultursyn, som skal bære det demokratiske fællesskab. Man kan ikke nøjes med en politisk minimumsopfattelse af demokrati som demos, som blot forfatningstroskab. Der må værnes om indhold og ståsted bag den demokratiske samtale., Vi må stadig sætte lys på det bagvedliggende værdigrundlag og bidrage med nye – teoretiske, etiske og æstetiske - tolkninger af de-

mokrati som ethnos. Løgstrup har i et essay om ”Skolens formål” været inde på nødvendigheden af at nå dybere lag end dem, som demokratiet i betydningen demos kan åbne for.

”Så vigtigt det er at kunne omgås hinanden i et pluralistisk samfund, så vigtigt er det ikke at affinde sig med pluralismen, men gøre hvad man kan for at trænge igennem til de sammenhænge som vi forsøger at overbevise hinanden om. Opgiver vi det og accepterer pluralismen, accepterer vi sammenhængsløsheden. Accepterer vi sammenhængsløsheden accepterer vi kommunikationsløsheden. At affinde sig med pluralismen er åndelig dovenskab”.<sup>2</sup>

Opgaven er mere at finde bevægelsesformer mellem ethnos og demos. I den forstand kan højskolens to klassiske dannelsesopgaver med at sikre såvel livsoplysning som folkedannelse ikke være historisk udtømt. Kontinuiteten i højskolens opgave må fastholdes, selvom dens konkrete udmøntning er under forandring, ikke mindst fordi det senmoderne liv i højere grad er præget af æstetiske formsprog og læreprocesser. Det æstetiske spiller i dag en langt større rolle for de unges identitetsudvikling og dannelsesproces, og det forhold må en moderne højskole evne at møde.

### **Kultur, kunst og æstetik åbner nye dannelsessider**

Kontinuiteten i højskolens oplysning viser sig også ved, at den før 1970 ikke kun var bestemt af dannelsesfag indenfor dansk historie/samfundsfag og dansk litteratur som midler til folkedannelse, men der indgik også livsoplysende eksistensfag og poetisk og æstetisk prægede fagkredse.

Vi vil medgive, at kunstud og især den personligt udøvende æstetik ingen plads havde i den klassiske højskole frem til 1. verdenskrig. Men højskolen i mellemkrigstiden og efterkrigstiden, der var præget af en svækket fremskridtstro og rystelser af Grundtvigs historiefilosofi, vægtede i stigende grad den subjektive, eksistentielle og æstetiske side af oplysningen. Disse nye tendenser i højskolen kom allerede til orde efter første verdenskrigs værdisammenbrud, og de viste sig med stor styrke efter 2. verdenskrig og under den begyndende kolde krig hos Asperupkredsen. Her fandt førende højskolefolks oplysningssyn og Hereticas kunstsyn sammen, og det fik et nyt udtryk hos Løgstrup som en ”tilværelsesoplysning”, der var båret af et almenmenneskeligt eksistentielt og æstetisk sigte. Således handlede dannelsesfagene i Askov i 50erne og 60erne, som fhv. forstander Hans Henningsen belyste på det første ideseminar, ikke kun om dansk folkedannelse, men også om de nyere internationale strømninger i politik, kunst og filosofi. På Askov talte lærere som Ole Wivel og Tage Skou. Hansen fra Heretica-kredsen og kulturkritikeren Jens Kruse om *den ny virkelighed*, ligesom forstander Knud Hansen som en af Asperupkredsens ledere talte om van Gogh, Dostojevskij, Kierkegaard og moderne international litteratur og kunst. Det var en oplysning om menneske- og samfunds- og kulturlivet i bred forstand, der var på dagsordenen. Hovedfagene var samtalefag om eksistens, samfund og kunst & kultur

Med den nye højskole efter 1970 blev de æstetiske tilgange videreudviklet med de musik-kreative værkstedsfag. Men den nye interesse for det æstetiske kan ikke kun tolkes som en øget selvcentrering, som et skift fra folkelig oplysning til personlig oplysning. Der var tale om forskellige faser med skiftende vægtninger af det personlige og fælles.

I 1970erne kom der med ungdomsoprøret og de nye græsrodsbevægelser tværtimod en ny tendens til at fremhæve det folkelige og politisk medborgerlige og hermed den objektive pol i dannelsen, samtidig med at den subjektive side, den personlige overtagelse af dannelsen blev fremhævet i nye forsøg på at forene det politiske, eksistentielle og æstetiske. Eksistens, politik og kunst fik nye samspil. Både det menneskelige og statsborgerlige var på spil, og der var tale om

<sup>2</sup> K. E. Løgstrup: ”Skolens formål”, essay i bogen ”Kærlighed og solidaritet” fra 1987.

positive forsøg på at udvide og reformulere et bredere dannelsessyn, som ikke kan reduceres til ”personlig oplysning” eller selvdannelse.

I 1980'erne blev den objektive side af dannelsen alvorligt presset både af nyliberalismens fremhævelse af det privatborgerlige perspektiv, som bl.a. blev udtrykt af Schlüter med ”at ideologi var noget bras” og de postmodernes dekonstruktion af de store fortællinger, og bagved prægede massearbejdsløshed, udstødelse og økonomisk krise de unges perspektiv, som ”no future generationen”.

Efter murens fald blev det i starten af 1990'erne officiel visdom, at historien havde nået sin afslutning, og der var dømt evig sejr til den liberale markedsøkonomi, og midt i 90'erne kom der efter den 20årige stagnations- og omstillingsperiode til videnssamfundet atter gang i økonomien. Arbejdsløsheden faldt drastisk, nu var der brug for de unge og erhvervslivets behov satte dagsordenen. Den kritiske og utopiske dimension i samfunds- og kulturdebatten forsvandt, og under den tidsånd blev dannelsen i højskolen, både den personlige og almene side som andre steder presset alvorligt af managementtænkning og en ny markedsorienteret kompetencetænkning.

Under dette tidehvert var der ikke meget plads til forstå kunst som erkendelse og det æstetiske som en åbning mod større sammenhænge, men i stedet var tendensen at reducere det enten til et område for personlig selvrealisering og rekreation, eller som en vigtig kulturkompetence for det nye vidensproducerende erhvervsliv. De mulige sammenhænge mellem æstetik, etik, politik og erkendelse fik ikke meget opmærksomhed.

### ***Positive og negative sider ved det æstetiske tidehvert***

Tiden efter 1970 rummede ikke kun et brud, men også en videreudvikling af den klassiske dannelsesopgave. Den nye udvikling rummer således både en positiv fornyelse og en negativ påvirkning af hidtil bærende sider ved højskolens dannelsesopgave.

Det positive ved den æstetiske bølge var dens bidrag til at overvinde et for snævert grundtvigsk oplysningsbegreb, der var plaget af en sanseforskrækkelse og naturangst, der ikke gav ordentlig plads for de æstetiske dimensioner. Den nye udvikling betød, at kunst og æstetik nu med langt større selvfølgelighed kunne blive en del af oplysningen, og hermed bidrage til at udfolde et bredere humanistisk dannelsessyn. Samtidig betød det antiautoritære ungdomsoprør, de nye demokratikrav og tidens individualisering, at der kom en langt stærkere betoning af subjektetsiden, af den frie selvbestemmelse i dannelsesprocessen, og det indebar et klart fremskridt i forhold til den gamle autoritære og patriarkalske højskole, hvor den levende vekselvirkning og samtale blev domineret af foredragets enetale. Højskolens læringsrum blev mere dannelsespræget og mindre opdragelsespræget.

Det negative ved udviklingen var for det første, at den æstetiske bølge ikke i tilstrækkelig grad udfoldede de erkendelsesmæssige sider i de æstetiske sprog, men ofte endte i en personkredsende æstetisering ud fra bl.a. tavse reformpædagogiske eller postmoderne dekonstruktive diskurser. At der er mange æstetiske fag på skemaet behøver ikke at indebære, at de indgår i et dannelsesperspektiv, de kan lige så vel som andre fagområder inddrages ud fra et rekreativt eller et kompetencegivende uddannelsesperspektiv.

For det andet kan den æstetiske bølge kritiseres for, at den blev for ensidig, at den fortrængte andre centrale sider af en helhedspræget oplysning og dannelse. Ofte blev den eksistentielle begrebsmæssige refleksion og den samfundsmæssige tyding stille erstattet af æstetiske formsprog, som kan berige, men ikke erstatte de kognitive og etiske fornuftsformer uden at en helhedspræget dannelse smuldrer. Eleverne blev især i de nyliberale kolde 80'ere og de managementprægede 90'ere styrket som personlige livskunstnere, men ikke som eksistentielt reflekterede mennesker eller politisk bevidste og engagerede medborgere.

Denne kritiske vurdering er både meget generel og den er heller ikke underbygget godt nok med mere konkrete undersøgelser både af empirisk og teoretisk art. Men tendensen er god nok, og det centrale i vurderingen er også, at de æstetiske fag og det æstetiske udtryk som andre mere eksistentielle og samfundsrettede fag og andre mere kognitivt og etisk prægede udtryk må bunde i et helhedspræget dannelsessyn for at vinde legitimitet i en skoleform som højskolen.

### **III. Linier for en ny formålsbestemmelse**

Det er ikke vores synspunkt, at alle skoler skal have det samme dannelsessyn, at der skal sikres en højskole med stort H og i ental, men vi mener, at enhver skole nødvendigvis må være forpligtiget på at have et eller andet dannelsessyn, som fagudbud og pædagogiske metoder udfoldes fra. Denne forpligtigelse fremgår også af 2000-lovens skærpede krav om, at alle højskoler skal fremlægge deres værdigrundlag og komme med årlige evalueringer af deres praksis i forhold til et værdigrundlag, som skal bæres af et alment sigte.

#### ***Det æstetiske er del af et bredere dannelsesideal***

Afgørende kendetegn ved det almindelige sigte er, at det skal omfatte alle (efterleve åbenhedskriteriet), at det skal udfoldes i frihed (uden eksamenstvang), at det skal belyse overindividuelle fælles vilkår og værdier, og ikke mindst at det rummer en ambition om at bidrage til hele menneskets udvikling, og hermed til at sikre en helhed af forstand, vilje og følelser, en balance mellem krop og sjæl, eller en enhed af videnskabsmæssige, etiske og æstetiske evner. "Det hele menneske" hedder det i FFDs grundlagspapir "Højskolernes fremtid".

Det må fremhæves, at dette trestrengede dannelsessyn ikke står i modsætning til det nytteorienterede. Tværtimod er der en flydende grænse mellem dannelse og kompetence, og begge sider skal tilgodeses. Fordi både den kognitivt-instrumentelle fornuft og den moralsk-praktiske fornuft er nytteorienterede, samtidig med at de også er centrale for dannelsen, for udviklingen af identiteten. Et menneske uden realitetssans og handleevne eller moralsk sans kan næppe siges at være et helt menneske. Fejlen hos nyhumanismens og den senere humanismes dannelsesbegreb var, at man her for ensidigt fokuserede på den æstetisk-ekspressive fornuft, på det kunstneriske udtryk og det skønne.

Omvendt vender vi os mod den uddannelsesøkonomiske tendens til kun at anerkende den kognitivt-instrumentelle fornuft, den teknisk videnskabelige form for erkendelse som eneste erkendelse, og den hermed forbundne tendens til at slette skellet mellem uddannelse og dannelse og i stedet tale om en vifte af kvalifikationer. Endelig vender vi os også imod tendenser blandt demokratisk og politisk engagerede skolefolk, der ensidigt fremhæver den "moralisk-praktiske fornuft og det etiske og politiske medborgerlige sigte. Det giver for meget fokus på autonomi og jegidentitet, og for lidt plads til sandhedssøgen og den frie kunst, og for få søndage med autentiske oplevelser af det skønne i kulturen og det sublime i naturen.

#### ***Ledetråde for en ny højskolelov***

Den første højskolelov fra 1892 var en ren tilskudslov, som bevidst undlod at definere begrebet "højskole". Det vidste man jo, hvad var. Først med højskoleloven fra 1942 blev der i lovteksten nedskrevet et formål med virksomheden.

I 1942-loven og den følgende fra 1970 blev højskolens hovedsigte defineret som "almindelig undervisning". I loven fra 1993 blev udtrykket efter nogen diskussion udskiftet med "folkelig oplysning", men det blev dog opretholdt, at undervisningen skulle være af "almindelig karakter". I den seneste højskolelov fra 2000 er begrebet "folkelig oplysning" fastholdt som hovedsigte, mens undervisningens nu skal "have en bred almen karakter". Men selvom der

er skiftende udtryk for højskolens formål, så kan der ikke herske tvivl om, at forståelsen af højskolens formål og kerneydelse eller dens eksistensberettigelse er forbavsende konstant. I lovgivningssammenhæng eksisterer der ikke en højskole før og efter 1970, men en ubrudt kontinuitet og traditionsfastholdelse.

Desværre råder der også kontinuitet i den stedmoderlige behandling af kulturens og kunstens betydning og de æstetiske udtryks værdi. Ikke blot er de udeladt, men man har ikke engang ulejliget sig med at begrunde rimeligheden af denne udeladelse i udvalghandlingen og bemærkningerne til loven. En væsentlig grund er sikkert forankringen i det grundtvigske paradigme om, at kun det mundtlige ord har en erkendelsesmæssig værdi. Et paradigme, der har været så selvfølgeligt for de skiftende udvalg og højskolens egne repræsentanter, at ingen har set grund til at betvivle det. Denne brist hos Grundtvig er også først ret sent blevet kritisk belyst. Kunsthistorikeren Lise Skjødt var den første, der belyste det mere dybtgående i sin magisterkonferens "Folkehøjskolen og billedkunsten" fra 1976.<sup>3</sup> Mette Thomsen forfulgte emnet i bogen "Kunsten og folkehøjskolen" fra 1982. Frederik Christensen behandler det i 1984, Ove Korsgaard i "Kampen om Lyset" fra 1997, og Niels Thomsen i 2001.<sup>4</sup>

Men at de foregående udvalg har haft en blind plet, er ingen undskyldning for at det nye udvalg fortsat sætter klappen for det ene øje. Om ikke andet må man anstændigvis forvente, at udvalget giver en velargumenteret begrundelse for, at kunst og æstetiske udtryk ikke bidrager med oplysning og ikke hører hjemme i et helhedspræget dannelsessyn. Det bliver en vanskelig argumentation. For lige så lidt, som man kan sikre en balanceret dannelse, der kun bygger på det æstetiske, lige så lidt kan man tale om en harmonisk dannelse, uden at de æstetisk-ekspressive sider indgår.

Den nyere højskolehistorie viser, at de æstetiske formsprog og kunsten er kommet som en ny og betydningsfuld medspiller i højskolens oplysning, og det forhold bør også afspejle sig i den måde, som kerneopgaven angives på i loven. De to traditionelle hovedområder menneske & eksistens, samfund & politik bør udvides med et tredje hovedområde kultur & kunst. Og det er de tre hovedområder, som bør bære dannelsessiden i højskolen, og som må præge prioriteringen af de fagkredse, der skal sikre det almene sigte.

Det bærende for et dannelsessyn i højskolen må være dets helhedspræg. At det er præget af en balance mellem de tre "fornuftsformer": De kognitivt-instrumentelle, de moralsk-praktiske og de æstetisk-ekspressive udtryk og erkendelser. Og at det både fornuftsmæssigt, etisk og æstetisk erkendes og erfares, at man som enkeltindivid er indskrevet i en større betydningssammenhæng, et historisk og kulturelt fællesskab, hvor et godt og rigt liv indebærer, at man åbner sig for det større fællesskab og ser en selvvirkeliggørelse i at bidrage til dette fællesskab. Det er dannelsens mulighed og ethvert civiliseret samfunds forudsætning, at både det menneskelige og det statsborgerlige perspektiv fastholdes som et værn mod, at det privatborgerlige bliver enerådende.

Højskolens legitimitetsproblem er, at den dannelsesmæssige opgave står for svagt. Vejen ud af krisen handler både om at revitalisere de klassiske intentioner og at integrere de nye æstetiske fagkredse i et udvidet syn på oplysning. Der er behov for et reformuleret dannelsessyn, der er på højde med de senmoderne livsvilkår i det nye videnssamfund, hvor æstetiske læreprocesser spiller en langt større rolle end tidligere for de unges identitetsudvikling og dannelse.

<sup>3</sup> Jf. Lise Skjødts artikel "Den danske folkehøjskole og billedkunsten" fra Højskolebladet nr. 26, 1976

<sup>4</sup> Jf. Frederik Christensen: "Højskolen og det elskværdigste i nærheden", Attika 1984; og artiklen "Kunst og kunsthåndværk i højskolen" fra bogen "Midt i højskolen", Gyldendal 1991. Jf. Niels Thomsens artikel "Grundtvig og billeder" i Vartovbogen 2001.