

DAGHØJSKOLENS UDVIKLINGSSPOR

Historiske nedslag med fokus på skoleformens udvikling,
dannelsepædagogiske afsæt og potentielle fremtid

Notat / Januar 2025



Maria E. N. Jensen



Videncenter
for Folkeoplysning

DAGHØJSKOLENS UDVIKLINGSSPOR

Titel

Daghøjskolens udviklingsspor. Historiske nedslag med fokus på skoleformens udvikling, dannelses-
pædagogiske afsæt og potentielle fremtid.

Forfatter

Maria Elisabeth Nissen Jensen

Layout

Videncenter for Folkeoplysning

Forsidefoto

Byhøjskolen i Aarhus. Fotograf: Cecilie Hedegaard Bak

Udgave

1. udgave, Aarhus, januar 2025

Pris

Rapporten kan downloades gratis på www.vifo.dk

ISBN

978-87-94468-46-6 (pdf)

Udgiver

Videncenter for Folkeoplysning

Frederiksgade 78B, 2.

DK-8000 Aarhus C

T: +45 3266 1030

E: vifo@vifo.dk

W: www.vifo.dk

Gengivelse af denne rapport er tilladt med tydelig kildehenvisning.

Indhold

Indledning.....	6
Daghøjskolens formål og målgruppe.....	7
Læsevejledning.....	9
Empirisk afsæt.....	10
Daghøjskolens tidslinje	12
Del 1: Daghøjskolen gennem historiske nedslag.....	13
Daghøjskolen før 2002.....	13
Daghøjskolen efter 2002.....	30
Daghøjskolens ståsted i 2024.....	32
Opsummering.....	41
Del 2: Daghøjskolens dannelsepædagogiske afsæt	42
Tre teoretiske perspektiver på daghøjskolens pædagogik.....	42
Dannelsepædagogikkens værdier og krydsfelt	46
Dannelsepædagogikkens 'tre ben'	52
Opsummering.....	55
Del 3: Daghøjskolens deltagere.....	57
Forskellige holdninger til, hvem målgruppen er.....	59
Deltagernes udbytte af daghøjskoleforløb	60
Opsummering.....	62
Del 4: Perspektiver på fremtiden	63
Politisk perspektiv	63
Forskningsperspektiv	64
Daghøjskoleperspektiv.....	68
Opsummering.....	71
Eftertanker	73
Blev vi klogere?	73
Litteratur	77

Indledning

Dette notat udgives 30 år efter, at daghøjskoleforeningen udgav bogen 'Daghøjskolernes udvikling', som giver et godt indblik i daghøjskolernes historie og betydning (Dupont & Ehlers, 1994). På det tidspunkt var der ca. 190 daghøjskoler landet over, med samlet 7.300 årselever. Daghøjskolerne var dengang en central del af beskæftigelsesindsatsen og en stor folkeoplysende skoleform. I dag er der i alt 15 daghøjskoler, og i 2020 var 13 skoler medlemmer af Daghøjskoleforeningen, og skolerne havde samlet set 960 årselever.

Jubilæumsskriftet 'Daghøjskolernes udvikling' fra 1994 af Dupont og Ehlers har længe været det mest omfattende værk, der beskriver baggrunden for skoleformens opståen og karakter. Udgivelsen beskriver også daghøjskolens rolle i folkeoplysningen og forståelsen af skolerne som 'sted' frem til 1994. Men som tallene ovenfor viser, er der sket store forandringer på området siden da.

Besøger man en daghøjskole i dag, træder man ind i kreative, musiske eller kunstneriske rum i forskellige farver og former, hvor typisk en forskelligartet gruppe unge færdes. Der skabes noget (musik, håndværk m.v.) i fællesskab med andre. Der er også skoler, hvor det første, man ser, er undervisningsrum med mere traditionel skoleindretning. Ofte møder man her voksne på tværs af aldersgrupper og nationalitet, der gennem både individuelle, projekt- og gruppeøvelser tilegner sig faglige og personlige kompetencer, som de af forskellige årsager ikke har fået med tidligere i livet.

Forandringerne på daghøjskolerne er gennem tiden med jævne mellemrum belyst i udgivne udviklingsprojekter-, ph.d.-afhandlinger, artikler-, afgangsaftener og forskellige undersøgelser, hvor daghøjskolen med forskelligt fokus har været genstand for diskussion, nysgerrighed og evaluering¹. I nyere tid findes der dog ganske få systematiske undersøgelser med daghøjskoler som omdrejningspunkt, der kan bidrage til det aktuelle billede af skoleformen.

Vores ambition med dette notat er at skabe et overblik over flere af de centrale udviklingsspor i daghøjskolernes historie og bidrage til en forståelse af og nysgerrighed på daghøjskolernes 'anatomi' og 'identitet', som de har udviklet sig og ser ud i dag. Dertil håber vi, at notatet kan stimulere samtalerne om daghøjskolernes virke og skabe ny interesse for at betragte daghøjskolerne forskningsmæssigt og politisk. Vi håber, at notatet kan blive et første afsæt til mere landsdækkende systematiske undersøgelser af området, så der opnås viden om daghøjskolernes rolle og betydning - herunder motivere refleksioner og samtaler om, hvorvidt daghøjskolernes praksis og pædagogiske tilgang rummer særlige potentialer i fremtiden.

¹ Se f.eks. de ni rapporter af Wahlgren, Petersen, Nielsen og Lomholt, som dokumenterer forskellige daghøjskoleforløb gennem 80'erne og 90'erne. Derudover kan interesserede læsere hente inspiration i litteraturlisten.

Vifo finder det relevant at beskrive den folkeoplysende aktør i sin bredde, diversitet og kompleksitet af to årsager:

- For at belyse skoleformens udvikling og opnå en forståelse for, hvorfor antallet af daghøjskoler er faldet, samt hvorfor skoleformen i dag er truet på sin eksistens.
- For at belyse daghøjskolernes mulighed for at bidrage til dagsordner, der optager folkeoplysningen, beskæftigelsespolitikken og uddannelsessektoren generelt.

Tekstboks 1: En særlig tak

Vi vil gerne takke Kirsten Aagaard, Anders Glahn og Anette Poulsen for deltagelse i interview. Dertil også en stor tak til professor emeritus Henning Salling Olesen, der, med perspektiver fra de overordnede læringspædagogiske tendenser indenfor voksenuddannelse gennem tiden, har bidraget med at opklare centrale forståelser af voksenuddannelsesområdet undervejs i udarbejdelsen af notatet.

Dernæst vil vi også gerne takke Torben Dreier og Randi Jensen, for at tilsende relevant arkivmateriale og svare på spørgsmål, som på én og samme tid har lukket nogle 'videns huller' og åbnet andre. I forlængelse heraf vil vi også gerne takke tidligere daghøjskoleforstander Steen Devantier for at være dialogpartner i processen, og læse notatet igennem for eventuelle misforståelser.

Daghøjskolens formål og målgruppe

"Formålet med daghøjskolen skulle være at skabe et sted, hvor ledige kan mødes for at blive undervist i emner, der er såvel almindelige som specielt relevante for de lediges situation og deres tilknytning til arbejdsmarkedet. Formålet er således, at de ledige, som deltager i Daghøjskolen, bevarer 'erhvervsevnen' i bred forstand, hvilket bl.a. vil sige, at de bevarer selvrespekten og troen på egne evner og muligheder, at de fortsætter deres personlige udvikling med henblik på 'at komme videre'."

Wahlgren, Lomholt & Petersen, 1982

Sådan skriver tre skoleledere i indledningen til den første af ni rapporter om daghøjskolerne, deres formål og karakter, der udkom i 80'erne. I citatet understreges, at idéen med daghøjskolen oprindeligt var centreret omkring mennesker med arbejdsløshed. Der ses en dannelsespædagogisk tænkning, der fokuserer på at styrke mennesker i arbejdsløshed og deres erhvervsevne, men også deres personlige ståsted, hvor selvrespekt, tro på egne evner og blikket fremad fremgår centralt.

I beskrivelsen af daghøjskolernes grundidé og pædagogiske tilgange er det vigtigt at nævne, at daghøjskolerne historisk, og fortsat, er meget forskellige og bl.a. præget af, hvem der tog initiativet til daghøjskolen, da den blev oprettet, og hvor i landet den geografisk blev til. Det fortæller flere af informanterne i forbindelse med denne undersøgelse. En af dem siger f.eks.:

”Indgangsvinklen til daghøjskoler var i meget høj grad, at det var opdukkende, emergende type af aktivitet, som krydsede mellem folkehøjskoletradition, og hvad man måske kunne kalde sådan mere socialt og arbejdsmarkedsrelateret arbejde. Altså som ledighedsaktivitet og som organisering af folk, der stod uden for arbejdet. Og skolerne introducerede på den måde en anden slags uddannelse og pædagogik, end den der gjorde sig gældende på arbejdsmarkeds- og erhvervsrelaterede uddannelsesområder. (...) Daghøjskoler var en lidt ustruktureret størrelse, altså meget, meget forskellige typer af aktiviteter og forskelligartede fra sted til sted.”

Henning Salling Olesen, 2024

Daghøjskolerne som idé og institution voksede ud af lokale initiativer, uden nogen lovgivningsmæssig baggrund (Kulturministeriet, 1989). Siden oprindelsen har daghøjskolerne været vævet ind i forskellige forsøgsprojekter og reformer på beskæftigelses- og uddannelsesområdet. Det har formet både skoleformens historiske udvikling, organisatoriske og finansielle rammer og det dannespædagogiske afsæt skolerne er rundet af.

Forskellighed er således en grundpræmis i daghøjskolernes ’anatomi’, når daghøjskolernes udvikling skal beskrives. I citatet af Olesen beskrives også daghøjskolens hybridagtige identitet mellem folkeoplysning, beskæftigelse og uddannelse. Denne identitet, og det spændingsfelt skolerne befinder sig i qua dette, er en anden vigtig grundpræmis for at forstå daghøjskolerne og dermed også daghøjskolernes udvikling.

Daghøjskolerne har imidlertid udviklet sig markant, flere daghøjskoler har fortsat en markant profil centreret om at understøtte mennesker, der står udenfor job og uddannelse, men andre har udviklet sig mod en profil indenfor kunst, design og kreative aktiviteter i bred forstand.

Læsevejledning

Notatets dele kan læses selvstændigt, men for at opnå det optimale udbytte og forståelse af de historiske sammenhænge anbefales det at læse alle fire dele. I tekstboksen nedenfor ses læsevejledningen til notatet.

Tekstboks 2: Læsevejledning

Del 1: Daghøjskolen gennem historiske nedslag

Del 1 belyser først daghøjskolens historiske rødder, deres udspring i højskoletænkningen, politiske, juridiske og finansielle bevægelser omkring daghøjskolerne og deres vækst op gennem 70'erne og 80'erne som modsvar til den høje arbejdsløshed. Dernæst belyses perioden fra 2002 og frem, hvor skoleformens rammer og vilkår forandrede sig, og skolerne over en årrække reduceredes i antal. Del 1 afsluttes med at belyse daghøjskolernes aktuelle ståsted i 2024 med særligt fokus på institutionstypen, tilskudsmodellerne og aktiviteterne samt et overblik over de daghøjskoler, der findes i dag og deres samarbejde med kommunerne.

Del 2: Daghøjskolens dannespædagogiske afsæt

I denne del belyses daghøjskolens dannespædagogiske fundament. Indledningsvist med fokus på tre udvalgte teoretiske perspektiver fra Koch, Negt og Illeris. Dernæst belyses dannespædagogikkens værdier og det krydsfelt, som daghøjskolernes pædagogik navigerer i. Et krydsfelt, som afspejler sig i daghøjskolernes afsæt i både folkeoplysning, beskæftigelse og uddannelsesfeltet.

Del 3: Daghøjskolens deltagere

I denne del beskrives deltagerne på daghøjskolerne, en gruppe som er meget forskelligartet alt efter skolens profil og finansieringsmodeller. Afsnittet præsenterer forskellige holdninger til, hvem målgruppen er og ridser kort op, hvilket udbytte deltagerne har af daghøjskoleforløbene.

Del 4: Perspektiver på fremtiden

I denne sidste del af notatet beskrives tre forskellige perspektiver på daghøjskolen i fremtiden. Først et politisk perspektiv, et forskningsperspektiv og endeligt et daghøjskoleperspektiv.

Eftertanker

Denne del afslutter notatet med at genbesøge årsagerne til at undersøge området nærmere. Afsnittet undersøger, om vi blev klogere og gennem en række spørgsmål inviteres ind til videre dialog og debat.

Empirisk afsæt

I løbet af vinteren 2024 har Videncenter for Folkeoplysning (Vifo) udarbejdet notatet. Undersøgelsen baserer sig på et samspil mellem desk research og seks interviews med aktører, der kender daghøjskoleområdet.

De to metoder er valgt, fordi daghøjskolerne, både historisk og i nyere tid, 'bor' i fortællinger fra de daghøjskoleaktører, der har været med fra starten. Som Ehlers allerede pegede på i 1994 lader daghøjskolen sig vanskeligt kvantificere:

"Den statistiske vej er med andre ord ikke farbar, hvis man ønsker at kategorisere de enkelte daghøjskoleinitiativer."

Ehlers, 1994, 12

Desk research er foretaget via kædesøgning. F.eks. gennem litteraturlister og primært via offentligt tilgængelig litteratur. Enkelte dele af litteraturen, f.eks. indscannet arkivmateriale, er tilsendt Vifo efter forespørgsel hos forskellige daghøjskoleaktører.

Undervejs er der som nævnt opstået 'videns- og litteraturhuller', hvilket er søgt udbedret gennem interviews med de seks informanter, der alle har været involveret i- eller har kendskab til daghøjskoleområdet. Et af interviewene foregik som fokusgruppe, to online og to individuelle interviews. Fire af informanterne bidrager med erfaringer fra samme lokal-kommune både internt fra daghøjskolerne og med kommunalpolitisk perspektiv. Tre af informanterne har siddet i stillinger, hvor de på landsdækkende plan har opnået indflydelse på, eller bidraget med viden, udvikling eller forskning på unge- og voksenuddannelsesområdet. Fire af interviewene blev foretaget i løbet af november og december 2024, men der er også inddraget perspektiver fra interviews foretaget i 2021².

Tabel 1: Informantoversigt

Informanter	Relation til daghøjskoleområdet	Interview/dialogpartner
Kirsten Aagaard	Medlem af bestyrelsen for Aarhus Dag-højskole, Kompetencehuset fra 1997 til 2021. Øvrig beskæftigelse: Cand. Psych. Tidligere leder af Nationalt Videncenter for Realkompetence og Center for Livslang Læring.	11. november 2024 Fokusgruppe
Anders Glahn	Først formand for bestyrelsen for Aarhus Dag-højskole, Kompetencehuset, senere ordinært medlem og senest suppleant (fra 1990-2024).	11. november 2024 Fokusgruppe

² Én af disse informanter er geninterviewet i december 2024

	<p>Øvrig beskæftigelse: Tidligere fritidskonsulent i Aarhus Kommunes Fritids- og Kulturforvaltning og i 90'erne ansat i Østjyllands Politis kriminalpræventive samarbejde (SSP). Igennem 14 år Fritids- og Ungdomsskoleleder i Aarhus V.</p>	
Henning Salling Olesen	<p>Professor emeritus, Institut for Mennesker og teknologi og Læring, Uddannelse og Pædagogik, Center for Arbejdslivsforskning, RUC.</p>	<p>19. november 2024 Individuelt online</p>
Anette Poulsen	<p>Rådmand, Sociale forhold og beskæftigelse, Aarhus Kommune.</p>	<p>5. december 2024 Individuelt</p>
Randi Jensen	<p>Sekretariatsleder for Daghøjskoleforeningen gennem flere år.</p>	<p>8. april 2021 Individuelt online Arkivmateriale</p>
Torben Dreier	<p>Tidligere Skoleleder for FO Aarhus og tidligere daghøjskoleforstander for Gimle.</p> <p>Medlem af Daghøjskoleforeningen siden 2013.</p>	<p>26. marts 2021 og 18. december 2024 Individuelt fysisk Arkivmateriale</p>
Steen Devantier	<p>Tidligere daghøjskoleforstander for Aarhus Daghøjskole, Kompetencehuset.</p> <p>Øvrig beskæftigelse: Tidligere mangeårig formand for Uddannelseslederne og tidligere næstformand i Daghøjskoleforeningen.</p>	<p>Dialogpartner og gennemlæsning af notatet i starten af processen og i slutningen</p>

Daghøjskolens tidslinje

I tekstboks 3 fremgår et kort overblik over centrale årstal for daghøjskolernes udvikling.

Tekstboks 3: Udvalgte elementer af daghøjskolens tidslinje

- 1968: Fritidsloven vedtages. Loven nævner kurser for arbejdsledige.
- 1978: Undervisningsministeriet opfordrer til at igangsætte nye projekter for personer, der ikke tidligere har anvendt tilbud om voksenuddannelse. Samme år opretter undervisningsministeriet grundlaget for SVUA, som beskæftiger sig med planlægning af og gennemførelse af bl.a. daghøjskolekurser.
- 1979: Den første daghøjskole i moderne tid bliver etableret i Silkeborg.
- 1984: Folketingsmedlem og formand for Dansk Folkeoplysnings Samråd (DFS) Ole Vig Jensen fremstiller 10-punktsprogrammet for udvikling af folkeoplysning og voksenundervisning. Samme år etableres Daghøjskoleforeningen.
- 1991: Lov om ungdomsskoler, produktionsskoler og daghøjskoler giver daghøjskolerne en 'selvstændig' lovgivning for første gang.
- 1994: Lov om den fri ungdomsuddannelse gør, at flere tilrettelægger egne uddannelsesforløb, bl.a. på daghøjskoler.
- 1996: Bekendtgørelse af Lov om daghøjskoler. Finansieringen af daghøjskoler deles af kommuner og stat.
- 1997: Daghøjskoleaktiviteten og dermed udgifterne dertil stiger på finansloven. Daghøjskoleforeningen beskriver en begyndende politisk modvilje mod daghøjskolerne i denne periode.
- 1998: Der kan ikke længere ydes uddannelsesorlov og voksenuddannelsesstøtte (VUS) til daghøjskolekursister.
- 2000: Forberedende voksenundervisning (FVU) indføres og skrives ind i Lov om daghøjskoler som ordinær daghøjskoleaktivitet.
- 2002: Lov om ungdomsskoler, produktionsskoler og daghøjskoler ophæves, og daghøjskoler blev herefter udelukkende finansieret via kommunale tilskud. Det er herfra en 'kan'-opgave for kommunerne at yde tilskud til daghøjskolerne. Daghøjskolerne reguleres efter folkeoplysningslovens §45a, kap 12.
- 2024: I dag findes der 15 daghøjskoler på landsplan, hvor af 13 er medlemmer af Daghøjskoleforeningen. De fleste er placeret i store byer f.eks. København og Aarhus.

Stubtoft, 1999, 147-148, Daghøjskoleforeningens arkivoptegnelser, Retsinformation, Dupont & Ehlers, 1994, Vifo.dk

Del 1: Daghøjskolen gennem historiske nedslag

I første del af dette afsnit vil daghøjskolens udviklingsspor frem til 2002 blive belyst. Derefter sker der et skifte på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske scene, der gør, at daghøjskolerne efterfølgende falder i antal. Anden del af afsnittet belyser daghøjskolens udviklingsspor efter 2002 og frem til daghøjskolens aktuelle ståsted i dag. Endeligt afsluttes del 1 med udvalgte perspektiver på daghøjskolernes samarbejde med kommunerne i dag.

Daghøjskolen før 2002

Daghøjskolen har sine rødder flere steder i det folkeoplysende landskab. Tre tidlige anslag til daghøjskolerne finder man i folkehøjskolebevægelsen, aftenskolerne og AOF (Roth, 1994).

1891 til 1938: Daghøjskolens rødder

Folkehøjskolebevægelsen

Som navnet antyder, udspringer idéen om daghøjskolen oprindeligt fra højskolebevægelsen (Roth, 1994, 26-27). Den første 'by-højskole' blev etableret af teologen Johan Borup i København i 1891. Skolen var for byens unge og tilbød kurser og dagens måltider, men ikke overnatning (Ehlers, 1994, 11, Jensen, 1998; Ahrenkiel, 2004). Tanken med byhøjskoler var at tilbyde et højskolemiljø i lokalområdet for de mennesker, som ikke havde mulighed for at være hjemmefra i længere tid. På det tidspunkt var højskolen, som vi kender den, en skole for landbougdommen, og skulle højskolen overleve, måtte den imødekomme afvandringen fra landet. Johan Borups Højskole er fortsat i dag én af de to danske højskoler³, der er undtaget fra højskolernes krav om overnatning⁴. Der kan således spores slægtskab til byhøjskolerne og oprindelse i folkeoplysningen allerede der.

En af informanterne til dette notat beskriver udspringet fra højskolerne således:

"Der er meget daghøjskole, der udspringer af højskolen, med afsæt i den meget frie tænkning, med samvær om livsoplysning og demokratisk dannelse. Daghøjskolen har generelt set afsæt i den meget fri tænkning omkring kritisk pædagogik og erfaringspædagogik i 70'erne og 80'erne."

Kirsten Aagaard, 2024

Ifølge Aagaard har daghøjskolerne afsæt i samme fundament som højskolerne. En tidligere konsulent (Jakob Krøgholt) for undervisningsministeriet, som i 1992 besøgte 42 daghøjskoler, mente, at "daghøjskoler gerne vil være højskoler, og at de er det" (Ehlers, 1994, 71). Ifølge Krøgholt var der også forskelle mellem daghøjskoler og højskoler. F.eks. havde daghøjskolerne en aldersspredning blandt kursisterne, som var bredere end på folkehøjskolerne. Dette fordi daghøjskolerne også havde deltagere, der var bundet af daglige

³ Den anden er [Suhrs Højskole i København](#)

⁴ https://www.elov.dk/media/betaenkninger/Betaenkning_om_vilkaar_for_tilskud_til_folkeoplysning.pdf s. 28. Ligeledes findes adskillige højskoler i Sverige uden internatkrav dvs. flere skoler, som i praksis er en kombination af kostskole og dagskoler (Korsgaard, 1997, 438)

forpligtelser til hjem og familie (ibid.). Kursisterne på daghøjskolerne var også ældre, havde andre livshistorier, og den daglige sociale ramme var anderledes uden bofællesskabet (Ehlers, 1994, 12).

Daghøjskolen kunne ifølge Krøgholt under forløbene erstatte et arbejdsfællesskab og samtidig skabe en relation til verden udenfor og det liv, deltagerne levede og skulle lære at håndtere, hvormed daghøjskolen var i tæt samspil med deres lokale hverdag (Ehlers, 1994, 71).

Krøgholt peger på daghøjskolefællesskabet som en parentes i kursisternes liv, et midlertidigt fællesskab, som de selv har valgt, og som havde en intensitet, de ikke fandt i det øvrige liv, hvilke kan siges at være i lighed med højskolerne (Ehlers, 1994, 71). Flere kilder peger på, at det, for daghøjskolerne også har været en fordel i forholdet til embedsmænd og politikere, at vægte slægtskabet med folkehøjskolerne, som var omfattet af stor prestige og politisk velvilje (Korsgaard, 1997, 437; Stubtoft, 1999, 147).

Ifølge Henning Salling Olesen kan slægtskabets fordelagtighed forklares således:

”Der var en legitimitet i højskolebegrebet. Det er et begreb, som gerne går hen over midten. Det var et begreb, som appellerede til det borgerlige Danmark i Venstre og især Radikale, samtidig med at det også var socialt orienteret. Så det tror jeg er en rigtig betragtning. Men det er stadigvæk pointen, at krydsfeltet, eller det at ’cross-fertilise’, mellem højskoletraditionen og en social omsorgstænkning, det var faktisk pointen [med daghøjskolen, red.]. Så det var ikke bare en opportunistisk navngivning. (...) Jeg tror, at nøglen til det er, at det var politisk motiveret, det med, at det spænder på tværs af det politiske spektrum, så det kunne gå både til højre og til venstre.”

Henning Salling Olesen, 2024

Ifølge Olesen var det således pointen med daghøjskolen, at den skulle være en krydsning mellem højskole og socialt arbejde, og historisk har skoleformen altid været orienteret imod at opnå bred opbakning hen over den politiske midte.

Men man så også, at folkehøjskolerne i 1911 begyndte at indføre korte kurser for folk, der ikke kunne deltage i et almindeligt højskoleophold (Ehlers, 1994, 12). Højskolerne havde dog kun i begrænset omfang mulighed for at tilbyde korte kurser uden internat, idet en større udbredelse ville kræve en lovændring (Korsgaard, 1997, 438).

En anden forskel var, at folkehøjskolerne blev oprettet af en bondeklasse i social fremgang, og daghøjskolerne af arbejderbevægelsen og ’ildsjæle’. Daghøjskolerne er ikke, ligesom højskolerne, et produkt skabt af en klasse i social fremgang, men derimod etableret i en anden tid, hvor de samfundsmæssige konjunkturer skabte et samfundsbehov for at imødegå høj arbejdsløshed, særligt blandt unge (Korsgaard, 1997, 438). Ifølge Dupont var daghøjskolerens formål, ligesom folkehøjskolerens, at bevare og udvikle demokratiet (Dupont, 1994, 40).

Daghøjskole som sideaktivitet i aftenskolen

I 1905 brugte aftenskoleleder Jørgen Banke betegnelsen daghøjskole om de aktiviteter, han udførte ved siden af undervisningen i de elementære skolefag. Han mente, at arbejdere, der havde stiftet familie, også skulle have adgang til højskoleundervisning (Ehlers, 1994, 12). I 1930'erne etablerer AOF daghøjskoler for arbejdsløse (Dupont, 1994, 73), men daghøjskolerne var allerede nævnt i 1924 i AOFs første formålsbeskrivelse:

”AOF skal virke for et almindeligt socialt oplysningsarbejde i foredragsform, studiekredse, aftenskoler, særlige kurser for tillidsmænd, højskoler og lokale daghøjskoler for arbejdsløse.”

Stubtoft, 1999, 146

Tekstboks 4: AOF daghøjskoler idégrundlag

- 6-20 ugers temaorienteret undervisning, minimum 30 timer om ugen
- Afviklet i lokalmiljøet
- Kulturelle, samfundsmæssige, kreative og håndværksmæssige emner skulle indgå i undervisningen
- Undervisningen skulle tage udgangspunkt i deltagerens hverdag
- Undervisningen skulle foregå i et socialt stimulerende miljø, hvor almindelse og menneskeligt udvikling følges ad – ligesom et højskolemiljø
- Deltagere skulle have stor indflydelse
- Skolerne skulle organiseres ved egen bestyrelse, skoleleder, egne grundorganisationer (dvs. ikke selvejende institutioner).

Stubtoft, 1999, 148; Dupont, 1994, 77

I den videre udvikling af daghøjskolerne mixes de forskellige rødder på forskellig vis og bidrager til, at forskellighed mellem daghøjskoleinitiativerne bliver en del af daghøjskolerens væsen (Ehlers, 1994, 17).

1939 til 1978: Forsøgsvirksomhed og politisk fokus på arbejdsløshed

I 1939 nedsatte daværende undervisningsminister Jørgen Jørgensen et udvalg, der stillede en række forslag om styrkelse af voksenundervisningen. Som følge af udvalgsarbejdet fik aftenskoleloven indskrevet et særligt tilbud til dem, der var fyldt 21 år. Det var et eksempel på et øget politisk fokus på voksenuddannelsesområdet (Dupont, 1994, 73).

På trods af, at lokale AOF-’dagskoler’ for arbejdsløse allerede fandtes (i 1920’, 1930’ og 1940’erne), nævnes daghøjskole ikke eksplicit i den tilgængelige litteratur i årtierne fra 1940-1960.

I 1942 afgav Ungdomsudvalget en betænkning, som anbefalede, at der blev givet støtte til oprettelsen af ’byhøjskoler’ med Borups Højskole i København som inspiration (Dupont, 1994, 73; Stubtoft, 1999, 146). Noget tyder på, at daghøjskolerne i 40’erne, 50’erne og 60’erne levede som projekter og ’forsøgsvirksomhed’ og i forskellige formater, og ikke som én

skoleform. De havde ikke en selvstændig lovmæssig regulering, men blev etableret med økonomiske tilskud fra forskellige sider, samt kommunale beskæftigelsesmidler (Kulturministeriet, 1989; Stubtoft, 1999, 147).

Mere fritid, politisk fokus, udviklingsmidler og centrale netværk

Midler fra Lov om Fritidsundervisning ('fritidsloven') fra 1968 var af stor betydning for daghøjskolernes udvikling (Roth, 1994, 31). Ifølge Eigaard var denne lov et markant eksempel på samspillet mellem folkeoplysning og velfærd (Eigaard, 2002, 69-70). Loven repræsenterede en modernisering af det lovmæssige grundlag for folkeoplysningen til den politiske og kulturelle udvikling og blev støttet af flere af regeringspartierne (ibid). Folk havde fået mere fritid, og fritiden blev vigtig for mange. F.eks. dyrkede flere mere idræt, mange gik på aftenskole og Folkeuniversitetet (ibid, 72).

Ifølge Torben Dreier var fritidsloven god, men også rigid:

"Fritidsloven definerede ét 'fag' per linje, så f.eks. hvis man havde en kreativ linje sammen med noget dramatik, så skulle det være to adskilte emner og oprettet hver for sig. Så der var mange rigide regler."

Torben Dreier, 2024

I 1975 opfordrede daværende undervisningsminister Ritt Bjerregaard Det Centrale Uddannelsesråd til at igangsætte nye projekter for befolkningsgrupper, der ikke tidligere havde anvendt de eksisterende tilbud om voksenuddannelse. Det medførte i årene efter en række initiativer, der medvirkede til, at der i slutningen af 1970'erne og i årene fremefter opstod en række daghøjskoler. Det har ikke været muligt at finde samlede opgørelser over antallet af daghøjskoler før 1991, men litteraturen peger på, at daghøjskolerne indgår i løsninger omkring generelle samfundsstrukturelle tendenser, bl.a. stigende arbejdsløshed i 1970'erne og 1980'erne (Ehlers, 1994, 11).

Som et eksempel på det øgede politiske fokus oprettede Undervisningsministeriet i 1978 grundlaget for SVUA⁵, hvis formål var at tage sig af ungdomsarbejdsløsheden. SVUA-netværket beskæftigede sig med planlægning af og gennemførelse af bl.a. daghøjskolekurser. Disse kurser blev evalueret, og der blev udgivet ni rapporter⁶ kaldet 'Daghøjskolen' i midten af 1980'erne, som havde fokus på læringsmiljø og udbytte ved daghøjskolekurser (Ehlers, 1994, 14).

Ifølge Torben Dreier var SVUA en indsats for at nå særligt kvinder. En af de andre informanter, som var med i SVUA netværket, fortæller om SVUAs betydning for daghøjskolerne og netværkets organisering således:

⁵ Sekretariatet Vedrørende Uddannelsesmæssige foranstaltninger mod Arbejdsløsheden.

⁶ Udarbejdes bl.a. af den danske sociolog og professor Bjarne Wahlgren (Ehlers, 1994, 12), som i dag forsker i voksenuddannelsesområdet og underviser på DPU. Wahlgren var ansat i Udviklingscenter for folkeoplysning og voksenundervisning, som blev oprettet i 1985.

”SVUA er for mig at se en nøgleorganisering [i daghøjskolernes udvikling, red.]. Hvor du både har socialministeriet, du har undervisningsministeriet, du har kulturministeriet, du har Kommunernes Landsforening, og så har du de større frivillige folkeoplysende landsorganisationer med også i det at have nogle træfpunkter, konferencer, studierejser og hvad ved jeg, omkring udvikling af både indhold, men også af lovgivning.”

Anders Glahn, 2024

Ifølge Glahn var der på det tidspunkt et 'ideudviklingsklima' i SVUA-netværket, som bidrog med en masse inspiration, og hvor der også sad embedsmænd, som f.eks. Ole Vig Jensen. Det var før hans embede som kultur, undervisning, - og kirkeminister op gennem 80'erne og 90'erne, men allerede der bestred han centrale poster inden for folkeoplysning og voksenundervisningsområdet⁷.

Også en undervisningskonsulent i ministeriet, som ifølge informanterne var velbevandret i fritidsloven, Carl Nissen, var central, idet han rejste rundt i landet sammen med daghøjskolefolk som ambassadør for daghøjskoleidéen. Ifølge en af informanterne fordi han og andre konsulenter havde magt og videnskompetence i dialogen med kommunerne, og fordi der var en fælles forståelse af, at det var nødvendigt med en tæt dialog for at få daghøjskoleinitiativerne på området til at hænge sammen lokalt og nationalt (Anders Glahn, 2024).

Det betød, at 'det decentrale hang sammen med det centrale', altså at der var dialog på tværs af kommunerne og staten. Og SVUA-netværket var derfor organisatorisk vigtigt for daghøjskolerne.

Senere besluttede undervisningsminister Bertel Haarder at sammenlægge SVUA med Direktoratet for Folkeoplysning, frie Grundskoler m.v. Det har ikke været muligt at opnå viden om, -og i så fald, hvilken betydning sammenlægningen havde for daghøjskolerne og netværket som sådan.

En af de store udfordringer var på det tidspunkt at der fortsat ikke fandtes en egentlig lovgivning om tilskud til daghøjskoler. De blev, som nævnt, i de fleste tilfælde etableret med tilskud fra fritidsloven (Stubtoft, 1999, 147).

Derfor forløb daghøjskoleinitiativerne rundt omkring i landet under forskellige organisationsformer og med forskellige ideologiske tilhørsforhold. Initiativerne til skolerne opstod særligt fra to retninger, dels gennem privatpersoner, som f.eks. lavede 'vejledningskurser for kvinder', dels lokale højskoler uden krav om internat (Dupont, 1994, 74). Fælles for skolerne var, at de tog afsæt i 'det folkeoplysende', og at skolemiljøet var åbent for alle samt eksamensfrit.

⁷ Han var som nævnt tidligere på det tidspunkt formand for bestyrelsen i DFS samt medlem af bestyrelsen for Udviklingscenter for Folkeoplysning og Voksenundervisning, Landsformand i Frit Oplysningsforbund, Socialudvalgsformand og viceborgmester og næstformand for den radikale folketingsgruppe. Lokaliseret her: <https://www.ft.dk/medlemmer/fhvmf/o/ole-vig-jensen>

Skolerne udviklede sig med forskellige fagligheder, profiler og flere med specifikke linjeopdelinger. Undervisningen tog udgangspunkt i den enkelte deltagers livserfaringer, og personlig vejledning var også dengang helt centralt i daghøjskolernes virke (Jørgensen, 2004).

1979 til 1983: Den moderne daghøjskole tager form

Kristensen har tidligere benævnt daghøjskolen som 'det sidste skud på den danske folkeoplysningsstamme' (Kristensen, 2004, 51). Daghøjskolerne var ifølge ham en 'nyere' gren af folkeoplysningen.

I fortællingen om den moderne daghøjskole har Daghøjskole i Silkeborg en særlig betydning. Flere af informanterne betegner Daghøjskolen i Silkeborg som et gennembrud for de daghøjskoler, som for alvor tog form i slut 70'erne og igennem 80'erne.

"Det var dem [Daghøjskolen i Silkeborg, red.], der brød lydmuren og gjorde begrebet daghøjskole meget stærk. Det var dem, der skabte den daghøjskoleramme, som exploderede efterfølgende. Man havde en forstander, Jens Jørgen Pedersen, der nu desværre er død. Han var god til at skabe det politiske budskab, og så udspringer den jo også i den grad af arbejderbevægelsen og socialdemokratiet, så på den måde blev det også en politisk stærk fortælling i silkeborgområdet og spillede rigtig meget ind i forhold til hele beskæftigelsesindsatsen."

Torben Dreier, 2024

I 1979, gik fagbevægelsesmanden Jørgen Thyde (AOF) og Jens-Jørgen Pedersen⁸ sammen, idet de vurderede, at uddannelse kunne være svaret på den stigende arbejdsløshed. De var de primære drivkræfter bag Daghøjskolen i Silkeborg (1983-2000) også kaldet Daghøjskolen for Arbejdsløse⁹, som var den første daghøjskole, i sin moderne form.

Thyde beskriver opstarten således:

"I foråret 1978 fik vi gennemført de første egentlige forløb i medborgerhusets lokaler på Skoletorvet. Og på et møde omkring organisering af det hele oplyste Jens Jørgen Pedersen, at hans kone Hanne havde foreslået, at vi skulle kalde forløbene for en daghøjskole. Ideen fængede øjeblikkeligt."

"I foråret 1979 kunne daghøjskolen for alvor, med Jens Jørgen Pedersen som leder, slå dørene op i medborgerhusets lokaler på Skoletorvet. De stod for en stor dels vedkommende alligevel tomme om dagen. Han havde forinden gjort et stort og ihærdigt arbejde for at realisere ideen."

Thyde, 2019, 35-36

⁸ Studerede på det tidspunkt dansk ved Aarhus Universitet. Underviser senere i pædagogik og er tilknyttet forskningsprojekt om arbejds- og levemiljøer. Kendes i daghøjskolens historie som en evig oprører, den første daghøjskoleforstander af titel og en væsentlig kilde til det første afsnit af daghøjskolens historie. Han var ydermere ansat som konsulent for SVUA (Ehlers, 1994, 12 + 15)

⁹ Lokaliseret her: <https://arkiv.dk/vis/4235994>

Ifølge Thyde var der protester fra Højskoleforeningen over navnet, 'daghøjskole', men da det ikke var en beskyttet titel, fik de lov at beholde det (Thyde, 2019, 42). Formålet var ifølge Pedersen at oplive, oplyse og vække en styrke og klassebevidsthed, -en frigørelse, som man også kendte fra højskolen (Jens Jørgen Pedersen, i Thyde, 2019, 42).

Formatet bestod af et 16-ugers forløb, der indholdsmæssigt fortsat var stærkt inspireret af folkehøjskolernes tilbud, men uden bofællesskab (Dupont, 1994, 73) og den samfundsmæssige baggrund var den høje arbejdsløshed som affødte behov for nye uddannelsesinitiativer (Kulturministeriet, 1989).

Ifølge Steen Devantier kunne 'daghøjskole' før 1979 sagtens bruges om det indhold, der fandt sted (læring/højskole om dagen), mens 'daghøjskole' efter 1979 i højere grad blev brugt om de formelt godkendte selvejende institutioner.

I 1981 afholdtes en konference i Nyborg med over 100 deltagere, hvor Jens Jørgen Pedersen og en af lærerne, Kirsten Aagaard gennemgik 'konceptet' daghøjskole og de pædagogiske resultater, og ifølge Thyde var der blot to år efter mere end 40 daghøjskoler rundt omkring i landet (Thyde, 2019, 45).

Daghøjskolernes idegrundlag, menneskesyn og nye tilrettelæggelsesformer menes at have skabt anderledes veje i voksenundervisningen (Stubtoft, 1999, 150). Grundlaget beskrives i arkivmateriale omkring Silkeborg således:

"Der arbejdes på den danske højskoles idégrundlag på områderne uddannelse, kultur og erhverv under overskriften: mennesker og muligheder."

Rasmussen & Larsen, 2005

Daghøjskolerne savnede, ifølge Wahlgren et. al.'s rapporter fra midten af 80'erne, fælles træk med hensyn til indhold, målsætning, organisation, lovgivning og navn. Dagshøjskolernes indbyrdes forskellighed var dog ifølge Wahlgren uddannelsessociologisk interessant, og ifølge Ehlers var forskelligheden et udtryk for en fleksibilitet overfor forskellige behov i samfundet (Ehlers, 1994, 65-66).

Daghøjskoleforeningen – behovet for et fælles talerør opstår

"Når der er én, så er der ikke brug for noget, der samler, men når der er flere, så går man sammen for at have et fælles talerør."

Torben Dreier, 2024

Sådan beskriver Torben Dreier baggrunden for og behovet for en daghøjskoleforening.

For Dagshøjskoleforeningen var tre organisationer Danske Kvinders Nationalråd¹⁰ (DKN), Folkevirke og indledningsvis også AOF helt centrale. Dertil var også lokale

¹⁰ Stiftet i 1899. Var en paraplyorganisation for en række kvindeforeninger i Danmark.

arbejdsformidlinger og kommuner involveret (Ehlers, 1994, 14). Daghøjskoleforeningen opstod på baggrund af initivet fra flere kvinder, som havde tilknytning til nogle af disse organisationer, heriblandt Tilde Mågård (forstander på Bøgelundskolen) og Tine Munk (forstander ved Ålborg Kvindedaghøjskole) (Ehlers, 1994, 15-19).

For organisationen Folkevirke, som blev startet af Bodil Koch tilbage i 1944, gennemførte Tilde Mågård studiekredsvirksomhed. Hun var ifølge Ehlers et engageret menneske, rundet af den grundtvigske højskoleverden blandt andet fra Askov Højskole og også svenske højskoler (Ehlers, 1994, 16). Hun oprettede en skolekreds sammen med centrale medlemmer fra friskoleverdenen og valgmenigheden i Bonnet¹¹. Det første kursus på Bonnet blev støttet af SVUA og var målrettet truede kvinder. Det blev bygget op af Mågårds personlige netværk. Formen lignede meget den klassiske folkehøjskole f.eks. med fag som håndarbejde, fortælling og mytologi (Ehlers, 1994, 16).

Tine Munks erfaring var rundet af andre erfaringer bl.a. med undervisning, biblioteksarbejde, pædagogisk- og psykiatrisk arbejde, gadeteater m.v. Og hun brugte erfaringerne og hendes arbejde på krisecenteret for voldsramte kvinder i Ålborg sammen med egne erfaringer med ledighed som inspiration til at starte steder, hvor mennesker mødtes i et fokus på personlige ressourcer og det at finde veje ud af ledigheden (Ehlers, 1994, 17). Munk oprettede også pasningsmuligheder, så kvinder, der var afskåret fra at deltage i aktiviteter uden for hjemmet pga. børn, også fik mulighed for at deltage.

Fælles for de to kvinder var, at de ikke var læreruddannede, hvorfor skolerne allerede der skilte sig ud fra den øvrige skoleverden, men også idet de havde et fælles sigte mod social ulighed, som de dedikerede deres arbejde til. Ifølge Ehlers som 'ildsjæle', hvilket ikke på helt samme måde kendetegner den næste generation af daghøjskoleforstandere, der snarere kendetegnes ved en højere grad af professionalisme (Ehlers, 1994, 18). Initiativerne, som blev skabt af bl.a. Mågård og Munk benyttede sig ikke af begrebet folkeoplysning, det kom ifølge Ehlers først senere (ibid). I midten af 80'erne opstod en række kvindedaghøjskoler, der ifølge Groes startede på NGO-basis og ifølge hende fik stor betydning for de kvinder, som kom på daghøjskolen (Groes, 1995, 2). På det tidspunkt var 2/3 af de langtidsledige kvinder, hvilket bl.a. Folkevirke og Dansk Kvindesamfund¹² interesserede sig for, og derfor oprettede de selvejende institutioner¹³.

¹¹ Stationsby i Vestjylland, tæt på Lemvig

¹² Stiftet i 1871. Og var en af de tidligste organisationer der arbejdede for kvinders rettigheder og ligestilling.

¹³ For nærmere læsning af Kvindedaghøjskolernes udvikling, henvises f.eks. til Groes, 1995

Tekstboks 5: Daghøjskoleforeningen dannes

"I 1983, inviterede DKN til en konference om daghøjskoler i Fredericia på vandrehjemmet. Skolerne var finansieret på alle mulige forskellige måder, men der var kommet rigtig mange daghøjskoler frem fordi der var stor ungdomsarbejdsløshed og der var et voldsomt behov. Det var svært at være ung og komme ind på arbejdsmarkedet der. Konferencen, hvor det jo bare var meningen, at vi skulle snakke om daghøjskoler, blev simpelthen til, at vi fik ideen til Daghøjskoleforeningen.

Og det hang i høj grad sammen med, at én af dem, der var der, det var Tilde Mågård fra Lemvig, som var sådan, - hun var folkeoplysningsmenneske, vokset op i det, så det gjorde noget altså i flere generationer. Og en ildsjæl uden lige.

Tilde, var i stand til at formulere en mission for det her med at bringe 'eh højskole u til de underprivilegerede.'

Men i hvert fald endte det med, at vi lavede en stiftende generalforsamling i Daghøjskoleforeningen i 1984 i Kolding."

Randi Jensen, 2021¹⁴

På dette tidspunkt havde daghøjskolerne fortsat ikke en selvstændig lov, men var som nævnt reguleret under fritidsloven og via forsøgsmidler (Olesen, 1985). Det var Daghøjskoleforeningens mål at sikre selvstændig lovgivning til området (Ehlers, 1994, 18).

Der var to fløje ved den stiftende generalforsamling, fritidsskolerne, som bestod af folk organiseret under AOF, som så daghøjskoleaktiviteter som sideaktivitet for en lokal oplysningsorganisation, baseret på enkeltfagsprincippet og blev administreret under fritidsloven. Den anden fløj var forsøgsskolerne, som betragtede daghøjskolerne som en selvstændig skoleform, en organisatorisk helhed, og deres basis var afdelingen for bekæmpelse af arbejdsløshed (SVUA). Ved den stiftende generalforsamling var personer fra både den ene og den anden fløj repræsenteret. I 1983 var det Lis Termark, fra Rislev Daghøjskole, som var AOF-organiseret, der blev valgt som formand for Daghøjskoleforeningen, senere, da hun trådte ud i 1987¹⁵ blev det Tilde Mågård¹⁶, forstander ved Bøgelundskolen og senere organiseret i Daghøjskoleforeningen, der blev formand (Ehlers, 1994, 19; 16).

Ifølge Dupont skiltes vejene i 1987 mellem Daghøjskoleforeningen og AOF pga. uenighed om, hvorvidt daghøjskolerne skulle være selvejende institutioner. Det mente både den nu tidligere formand Tilde Mågård og Randi Jensen, den nye formand for

¹⁴ Det har ikke været muligt at tilvejebringe oplysninger om, hvor mange daghøjskoler, der blev medlem af Daghøjskoleforeningen fra start af.

¹⁵ [Betaenkning om vilkaar for tilskud til folkeoplysning.pdf](#) s. 9

¹⁶ Mågård havde ifølge Torben Dreier også betydning for andre projekter, der opstod gennem 10-punktsprogrammet, herunder 'Springbalsaminprojektet'.

Daghøjskoleforeningen at de skulle, fordi de ville blive mere lig de øvrige frie skoler, som f.eks. højskolerne (Ehlers & Dupont, 1994, 69, 77). AOF mente, at skolerne lå bedst i den organiseringsform, som de havde i AOF. I praksis kan uenighederne, ifølge Ehlers, have været et udtryk for, at der var et skel mellem 'fritidslovsskolerne' (de skoler, der i økonomi og organisation var knyttet til lokale oplysningsforbund) og 'forsøgsskolerne' (som blev finansieret af forsøgs- og udviklingsmidler, fonde m.v.) (Ehlers, 1994, 68).

Ved en ekstraordinær generalforsamling blev resultatet, at flere AOF-daghøjskoler meldte sig ud af Dagshøjskoleforeningen. Begge fløje var dog interesserede i, at daghøjskolerne fik en selvstændig lovgivning, hvorfor arbejdet hen imod netop dette fortsatte i daghøjskolerne gennem to spor, nemlig AOF og Dagshøjskoleforeningen (Dupont, 1994, 77-78). Samtidig blev der skabt en samling af AOF-daghøjskolerne i landsforbundet AOF, som i starten af 80'erne nedsatte et daghøjskoleudvalg med repræsentanter fra de faglige organisationer. Udvalget skulle have en rådgivende og koordinerende funktion i forhold til oprettelsen af AOF's daghøjskoler (ibid.).

Der blev flere gange fremsat et særligt lovforslag for daghøjskoler, men det blev hver gang afvist (Dupont, 1997, 77). Det økonomiske grundlag for skolerne blev strikket sammen af flere forskellige lovgivninger, bl.a. lovene om jobtilbud og jobskabelse. Derved blev daghøjskolerne en vigtig del af beskæftigelses-, og uddannelsespolitikken, idet formålet var at opkvalificere de arbejdsledige, så de kunne opnå nyt arbejde (Stubtoft, 1999, 147).

1984 til 1991: 10-punktsprogrammet

En særlig betydningsfuld karakter for daghøjskolerne og folkeoplysningen som helhed var Radikale Venstres folketingsmedlem Ole Vig Jensen¹⁷. I april 1984 fremstillede Ole Vig Jensen 10-punktsprogrammet for voksenundervisning og folkeoplysning, som blev helt afgørende for daghøjskolerne (Undervisningsministeriet, 1996).

Programmet byggede på Uddannelsesrådets tidligere arbejde i 1973, som blev nedsat af daværende undervisningsminister Ritt Bjerregaard og ledet af daværende højskoleforstander K.E. Larsen fra Krogerup Højskole, sidstnævnte var også medlem af Folkeoplysningsudvalget til 1988 (Ehlers, 1994, 19). Sigtet med de ti punkter var at give voksenundervisningen en stærkere placering i 80'ernes uddannelsespolitik¹⁸.

Med forslaget forsøgte man at udvikle voksenuddannelsesområdet med samme punktform, som var set på folkeskoleområdet og ungdomsuddannelsesområdet. Ole Vig Jensen blev i 1988 kulturminister i Schlüters KVR-regering, hvormed 10-punktsprogrammet dannede grundlaget for folkeoplysningsloven, som trådte i kraft i 1991, og som afløste fritidsloven. Tanken var, da Ole Vig Jensen overgik fra undervisningsminister til kulturminister, at daghøjskolerne skulle omfattes af folkeoplysningsloven.

¹⁷ Se også tidligere. Ole Vig Jensen var bl.a. også med i SVUA-netværket.

¹⁸ Lokaliseret her: https://www.folketingstidende.dk/samling/19832/beslutningsfor-slag/B114/19832_B114_fremsaettelsestale.pdf

”10-punktsprogrammet lagde op til et ganske omfattende forsøgsarbejde, som det lykkedes os at finde midler til, først 150 mio. kr. siden yderligere 150 mio. kr.”

Ole Vig Jensen i Kandrup, 2013, 42

10-punktsprogrammet var initiativer, der skulle forbedre rammerne for udvikling af voksenundervisningen samt øge voksnes mulighed for at deltage heri (Beslutningsforslag B114, 1984). De ti punkter fokuserede på et decentralt mønster, hvor deltagere, undervisere og initiativtagere havde udstrakt frihed til selvstændigt at planlægge indhold og form. Det var både folkeoplysning og almen kompetencegivende og erhvervsrettede initiativer, som kunne få midler. Særligt pkt. 5, som fokuserede på at prioritere den folkeoplysende undervisning, der var målrettet mennesker, som ikke havde fået del i øvrig uddannelse, var vigtig for daghøjskolerne. Men også muligheden for at få VUS til denne målgruppe var af betydning (Indenrigsministeriet, Statens Information, 1992, 73).

VUS var ifølge Stubtoft et tilskud, som gjorde, at flere tog orlov fra deres arbejde og gik på daghøjskole for ’at lade op’ (Stubtoft, 1999, 148). Støtten gjorde, at både offentlige og private lønmodtagere samt selvstændige mellem 20-60 år kunne modtage støtte til opkvalificering og videre uddannelse:

”Lov om voksenuddannelsesstøtte, der trådte i kraft den 1. september 1989, har til formål at skabe økonomisk grundlag for, at voksne med kortvarig uddannelsesmæssig baggrund, og som er i beskæftigelse, kan deltage i almen og erhvervsrettet undervisning i arbejdstiden. Kursisten vælger frit undervisning efter eget behov, og loven ligestiller den almene og faglige undervisning. Frihed til deltagelse i undervisning i arbejdstiden aftales mellem den uddannelsessøgende og dennes arbejdsgiver.”

Indenrigsministeriet, Statens Information, 1992, 73-74

Mulighederne for uddannelsesorlov og styrkelsen af allerede igangsat forsøgs- og udviklingsarbejde blev også prioriteret jf. 10-punktsprogrammets pkt. 7 og 8. Og endelig skulle deltagerne have ret til at få dokumenteret deres ’reelle’ kompetencer og færdigheder, uafhængigt af hvordan de var erhvervet (Beslutningsforslag B114, 1984).

Ole Vig Jensen ses som ’hovedarkitekten’ bag 10-punktsprogrammet og var også formand for det lovforberedende folkeoplysningsudvalg, som skulle vurdere og evaluere resultatet af det forsøgs- og udviklingsarbejde, som blev igangsat på baggrund af 10-punktsprogrammet. Og et nyt udviklingscenter for folkeoplysning og voksenundervisning skulle stå for evalueringerne af de mange forsøg¹⁹ (Kandrup, 2013, 18).

Gennem 10-punktsprogrammet blev folkeoplysningens grundidealer omkring frihed til at bestemme indhold og form, og at der skulle tages hensyn til den del af befolkningen med de korteste uddannelser, understreget (Dupont, 1994, 75). Ifølge Torben Dreier betød det et nedbrud i den herskende ’silotænkning’. Daghøjskolerne blev én af flere tværgående

¹⁹ Se tidligere, her blev Bjarne Wahlgren ansat som leder

folkeoplysende aktører, fordi deres aktiviteter spredte sig på tværs af fritidssektoren, socialektoren og beskæftigelsessektoren (Torben Dreier, 2021).

Ud fra 10-punktsprogrammet voksede der fra 1984-88 ca. 27 daghøjskoler (Dupont, 1994, 74). Et eksempel på initiativer, der bidrog til væksten, opstod via 10-punktsprogrammet, og bestod af, at der blev afsat økonomiske midler til forsøgs- og udviklingsarbejder (SUM²⁰) (Indenrigsministeriet, Statens Information, 1992, 37).

Midlerne blev brugt gennem 10-punktsprogrammet til at eksperimentere med at gøre fritidsloven bedre og samtidig skabe et godt fundament for folkeoplysningsloven i 1991 (Torben Dreier, 2024). Daghøjskolen ville ifølge Dreier ikke kunne passe ind i den daværende fritidslov, men med eksperimenterne fik den et andet afsæt. Ifølge Dreier skulle de eksperimenter, som blev gjort med fritidsloven også senere gøres lovlige gennem folkeoplysningsloven. Og i kraft af SUM-midlerne kunne man, med dispensation fra fritidslovens regler etablere daghøjskoler og fortsætte dette når folkeoplysningsloven var endeligt etableret.

En anden ordning, der også fik stor betydning for daghøjskolerne, og som flere skoler blev en del af, var UTB-ordningen (Uddannelsesstilbud). I forslag til Lov om daghøjskoler, produktionsskoler og daghøjskoler fra 1989 ses, at daghøjskolerne i 1988 fik godt 25 mio. kr. til etablering af de såkaldte UTB-pladser (Kulturministeriet, 1989, 27). I et cirkulære fra 1989 fremgik det, at UTB-ordningen gav den ledige ret og pligt til uddannelse, som sigtede mod at højne almen viden og styrke personlig udvikling²¹. Dette var en særlig indsats mod langvarig arbejdsløshed. F.eks. voksede der samarbejder mellem daghøjskoler, VUC og erhvervsskolerne frem. Derved blev de første skridt til daghøjskolernes tværsektorielle samarbejder mellem formelle og nonformelle uddannelsesinstitutioner taget (Stubtoft, 1999, 149). I starten af 90'erne så man også, at deltagerne på daghøjskolerne kunne modtage sociale ydelser (bistandshjælp, dagpenge m.v.), imens de gik på daghøjskole (Indenrigsministeriet, Statens Information, 1992, 73).

Ifølge en af informanterne var der mange initiativer til voksne, som udviklede sig i 80'erne, og det var ikke kun til kortuddannede, det var også til arbejdsløse akademikere. I den forbindelse fortæller hun også, at 80'ernes daghøjskoler i flere tilfælde blev oprettet af arbejdsløse akademikere:

”Daghøjskolerne blev i 80'erne i mange tilfælde oprettet af akademikere, og andre som f.eks. folkeskolelærere, men mest akademikere. De opfandt deres egne jobs med henblik på at lave meningsfulde aktiviteter, de opfandt deres egen daghøjskole, så der blev lavet mange forskellige daghøjskoler med stor kreativitet i forhold til at skabe meningsfyldt undervisning for deltagerne.”

Kirsten Aagaard, 2024

²⁰ Sociale udviklingsmidler, under SUM-sekretariatet, Socialstyrelsen. De såkaldte SUM-projekter blev udført i 1988-1991 og var målrettet kortuddannede ledige (Indenrigsministeriet, Statens Information, 36; 37-38).

²¹ Lokaliseret her: <https://www.retsinformation.dk/eli/mt/1989/179>

Daghøjskoleforeningen arbejder videre for selvstændig lovgivning

Daghøjskolerne havde som nævnt modtaget tilskud fra forskellige steder, bl.a. gennem fritidsloven og SVUA (Kulturministeriet, 1989, 26). Men man savnede fortsat selvstændig lovgivning.

I et brev fra 1989 til daværende kulturminister Ole Vig Jensen beskrev Dagheøjskoleforeningen²² en række ønsker til det kommende lovgivningsarbejde på området (Daghøjskoleforeningen, 1989): De pegede f.eks. på;

- Statslig finansiering af dagheøjskoleområdet
- Selvstændigt regelsæt og afsnit i folkeoplysningsloven
- En advarsel om lovfællesskab med ungdomsskoler og produktionsskoler (fordi målgrupperne og aktiviteterne er for forskellige) og dagheøjskolerne ikke alene kan drives på kommunal styring og finansiering
- At der tages højde for dagheøjskolernes særlige læringsmiljø og rolle (frihed og selvstændighed)
- At dagheøjskolerne får en mulighed for at profilere sig som et selvstændigt område.

Lov om ungdomsuddannelse, produktionsskoler og dagheøjskoler blev i 1991 dagheøjskoleområdets første reelle lovgivning. På det tidspunkt er der ca. 147 godkendte dagheøjskoler.

Daghøjskoleforeningen får dog ikke medhold i alle deres synspunkter om f.eks. statslig finansiering, selvstændige regelsæt, adskillelse fra produktions- og ungdomsskoler m.v., som de fremfører i brevet, men alligevel et økonomisk fundament at stå på.

At de skrives sammen med produktionsskoler og ungdomsskoler, fjerner ikke et 'påtrængende behov for et regelsæt for dagheøjskolerne' (Kulturministeriet, 1989, 11). Når dagheøjskolerne skrives sammen med de øvrige skoleformer, var det fordi, man syntes, de havde et fælles sigte mod personer i en arbejdslededsituation (ibid.).

Med denne lov blev det understreget, at dagheøjskolerne skulle tilbyde folkeoplysning, der sigtede mod personlig udvikling, uddannelse og forbedring af deltagernes muligheder på det generelle arbejdsmarked. Skolerne skulle bl.a. være selvejende²³ og godkendte af kommunerne og skulle finansieres både af staten og kommunerne (Stubtoft, 1999, 150-152). Der foreslås altså en delt finansieringsmodel med kommunalt, amtsligt og statsligt tilskud (Kulturministeriet, 1989, 27).

Nogle opfattede loven som en forbedring, idet dagheøjskolen nu ansås for et åbent tilbud til alle, både for ledige og beskæftigede (Stubtoft, 1999, 152).

²² Formand Randi Jensen & næstformand Tilde Mågård Olsen

²³ Selvejende institutioner må ikke oprettes med overskudsgivende formål for øje. Modsat private firmaer har de ikke en ejerkreds, som kan påvirke institutionens aktiviteter. Det giver en stor pædagogisk, økonomisk, organisatorisk og tilrettelæggelsesmæssig frihed. Bestyrelsen er øverste ansvarlige for institutionens virke.

”Daghøjskoler har ikke hidtil været selvstændigt lovreguleret, men har været etableret med tilskud fra forskellige sider, dels efter fritidsundervisningslovens regler, dels ved kommunale beskæftigelsesmidler. Der er desuden ydet direkte statstilskud fra eksisterende bevillinger til forsøgs- og udviklingsarbejde.”

Kulturministeriet, 1989, 11

Ifølge Torben Dreier blev det med loven fra 1991 muligt for kommunerne at styre folkeoplysningen. Det havde den betydning, at man, hvis man tidligere under fritidsloven havde et hold på 12 kursister, kunne der blive bevilget kommunale kultur og fritidsmidler til at dække 1/3 af beløbet og 1/3 via bloktilskud fra staten og endeligt 1/3 af deltagerne selv. Det dækkede lærernes løn forudsat at der var 12 kursister. Ifølge Dreier gav loven, på trods af mere kommunal styring også en stor frihed.

I slut 80'erne var der finansiel støtte til daghøjskolerne, og 'udslusningsresultaterne' var ifølge kulturministeriet, at 2/3 af deltagerne kom i arbejde eller startede på en uddannelse efter et daghøjskoleforløb, hvilket på det tidspunkt svarede til effekttallene fra andre i profilen mere arbejdsmarkedsrettede forløb (Kulturministeriet, 1989, 25).

1992 til 2001: Daghøjskolerne vokser med den nye lov

Det lovgivningsmæssige fundament bliver et fundament at stå på, som gør, at daghøjskolerne op gennem 90'erne vokser. Ifølge kilderne er der forskellige tal på præcist, hvor mange skoler der er. En opgørelse fra Daghøjskoleforeningen viser en stigning fra 146 i 1991 til 185 skoler i 1997, hvilket afspejler undervisningsministeriets liste²⁴, imens Dupont peger på en større vækst fra 100 daghøjskoler i 1987 til ca. 190 statsgodkendte skoler i 1994 (Dupont, 1994, 73).

Væksten er under alle omstændigheder et udtryk for, at 90'erne kan siges at være en glansperiode for daghøjskolerne, og ved indgangen til årtiet blev daghøjskolerne beskrevet således:

”Daghøjskolernes virksomhed skal styrke deltagernes personlige udvikling og forbedre deres mulighed i forhold til arbejdsmarkedet og uddannelsessystemet. Tilbuddene retter sig især mod arbejdsledige og uddannelsessvage grupper. Et daghøjskoleforløb indeholder kulturelle, samfundsmæssige, kreative, musiske og håndværksmæssige fag, og der er ofte tilrettelagt praktik i forbindelse med forløbet. Daghøjskoleforløbene varer typisk 12-16 uger og gennemføres i dagtimerne. Deltagerne kan oppebære kontanthjælp, dagpenge eller VUS. Skolerne træffer afgørelse om optagelse, men kommunerne kan forbeholde pladserne for ledige som vilkår for tilskuddet. For ledige er deltagelse normalt gratis, eventuelt med en beskedent deltagerbetaling.”

Udvalg nedsat af arbejdsministeren, Statens Information, 1992, 43

Ifølge Henning Salling Olesen rutsjede folkeoplysningsområdet lidt frem og tilbage ressortmæssigt, og der skete et skifte i økonomi og styringstænkningen i 90'erne:

²⁴ Lokaliseret her: <https://www.vifo.dk/om-folkeoplysning/daghojskoler/>

”Det vigtigste ’omsving’ i 90’erne, det er jo sådan den neoliberale dagsorden og en økonomi-logisk styringstænkning. Der var, bl.a. i daghøjskolerne, men også i det hele taget i 70’erne sådan en krydsbefrugtning mellem arbejdslivsrelateret tænkning og fritids- og almen uddannelsesstænkning. Den begynder at falde fra hinanden i løbet af 80’erne, og i 90’erne. (...) Der var så begrebet ’betalt frihed til uddannelse²⁵’ (BFU), som egentlig var en, i høj grad, fælles agenda for arbejderbevægelsen og den del af højskolebevægelsen, som ikke er ultrakonservativ, f.eks. Marianne Jelved. Fordi BFU var i 80’erne et samlebegreb, som gik ud på: ’Jamen hvis vi skal have de der udfoldelsesmuligheder, så skal det ikke kun være dem, der er tvunget til at være ledige, så skal det også være en rettigheds-ting, som gør det muligt, at folk, der er lønarbejdere, som ikke har mulighed for bare at tage sabbat eller træde ud af dagligdagen, også kan være med.”

Henning Salling Olesen, 2024

Af tabel 2 fremgår det, at antal elever på daghøjskoler pr. år er støt stigende op gennem 90’erne, men at der mellem 1998 og 1999 ses et fald (Undervisningsministeriet, 2000).

Tabel 2: Årselever/studentertårsværk, 1993-1999

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Daghøjskolerne	5.600	7.300	9.575	10.281	12.687	13.454	9.456

Kilde: Tallene er fra undervisningsministeriets projekt ’Kvalitet der kan ses’ (Undervisningsministeriet, 2000)

Faldet skyldes, at de kraftigt stigende udgifter til åben uddannelse og daghøjskoler gav et behov for ændret styring af aktiviteten og dermed udgifterne på områderne. Der blev derfor fra 1999 lagt loft over bevillingerne til områderne, hvilket afspejler sig i udgiftsniveauet (Hansen & Sørensen, i undervisningsministeriet, 2000).

Tabel 3: Udgifter til voksen- og efteruddannelse, 1993-1999 (mio. kroner, årets priser)

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Daghøjskolerne	303	392	562	528	720	770	502

Kilde: Tallene er fra undervisningsministeriets projekt ’Kvalitet der kan ses’ (Undervisningsministeriet, 2000)

Daghøjskolerne viste gode resultater i 90’erne Det fremgår bl.a. af følgende:

”Betragtes udslusningsresultatet, dvs. hvor deltagerne går hen efter endt deltagelse i daghøjskoleforløbet, ses, at, den samlede beskæftigelsesandel stiger til omkring det tredobbelte i forhold til indgangssituationen. (...) Dette indikerer, at daghøjskolerens uddannelsesforløb har en positiv effekt på deltagerens jobkvalifikationer.”

Undervisningsministeriet, 2000

²⁵ BFU skulle ifølge Thyde udmøntes til et lovforslag men kom ikke så langt, at det blev politisk behandlet. Ideen var frihed til uddannelse for alle og udmøntede sig ifølge Thyde senere i loven om Voksen Uddannelses Støtte (VUS), hvor ufaglærte og lavt uddannede fik betalt frihed til uddannelse. Dette betød ifølge Thyde f.eks. meget for Daghøjskolen i Silkeborg (Thyde, 2019). Se mere om BFU i Andersen, Friedrichsen, Kruse, Olesen & Sommer (1984).

En herskende fortælling er, at trods den politiske opbakning fra Christiansborg (Ole Vig Jensen m.f.) ses daghøjskolerne i et kompliceret tværpolitisk felt ofte med varierende lokalpolitisk opbakning og en følsomhed overfor konjunkturer og diskurser indenfor uddannelses- og arbejdsmarkedspolitik (Ehlers, 1994, 11). Ligesom mange andre folkeoplysende fagskoler (produktionsskoler m.m.) levede de trods fremgang en konjunkturbestemt tilværelse.

Som noget af det sidste, Ole Vig Jensen foretog sig som undervisningsminister, var oprettelsen af Den frie ungdomsuddannelse (FUU²⁶) i 1995. For mange daghøjskoler blev det en aktivitet, som også blev tilbudt i deres regi, men FUU fandtes også mange andre steder, f.eks. på højskoler og produktionsskoler. I foråret 1998 overtog Margrethe Vestager undervisningsministeriet og dermed rollen fra Ole Vig Jensen.

Ifølge Torben Dreier lavede Vestager en klar adskillelse mellem aftenskoler og daghøjskoler. En bestyrelse, der før var identisk i de to skoleformer, kunne efterfølgende ikke være identiske mere. Dette skete ifølge Dreier for at undgå sammenblanding mellem statslige beløb til daghøjskoler og kommunale midler til aftenskoler. I 1998 blev der også nedsat mere restriktive krav til daghøjskolernes virksomhed (Selskabet for skole og uddannelseshistorie, 111).

Ifølge Torben Dreier kan dette skyldes den voldsomme vækst, som skete på daghøjskoleområdet i den periode. En tese kan være, at det bl.a. havde noget at gøre med daghøjskolernes involvering i FUU. Da FUU blev nedlagt i 2002 var det ikke alene slutningen på den uddannelse, det påvirkede også daghøjskolerne:

”Det er et hårdt slag mod den folkeoplysende ide og tradition i Danmark.”

”Det er et hårdt angreb på skoleformens [daghøjskolens, red.] pædagogiske og faglige miljø.”

Folketingets Uddannelsesudvalg, 2002, 7

De restriktive krav kan dog ifølge Dreier ikke forklares alene med daghøjskolernes involvering i FUU:

”Det, jeg husker, er, at der er en voldsom vækst i bevillingerne til daghøjskoler, og når der sker det, at der generelt samlet set, inklusiv ’den fri’, er for meget aktivitet og omsætning, som ikke er styrbar, så sker det samme som i starten af 90’erne, at noget, der er ustyrligt, bliver styrligt.”

Torben Dreier, 2024

²⁶ FUU havde et såkaldt ’frafaldsbegrænsende formål’ og var en del af en række ’uddannelsesmotiverende tiltag’ i aftalen om *Uddannelse til alle*, for den målgruppe, som på det tidspunkt blev kaldt ’restgruppen’. Og som handlede om, at 95 pct. af en ungdomsårgang skulle have en ungdomsuddannelse (Selskabet for skole og uddannelseshistorie, 111).

Årsagen til det øget fokus på daghøjskolerne skyldes altså ifølge Dreier den voldsomme vækst. Og alle, der havde FUU, blev ramt, det var ikke kun daghøjskoler, men også højskoler og produktionsskoler.

I flere debatindlæg f.eks. i Information og Jyllands-Posten ses endvidere eksempler på, at kreative aktiviteter, som dem FUU tilbød, af nogle blev opfattet som unyttige aktiviteter (Stochholm, 2002; Borg, 2002). Daghøjskolernes involvering i FUU fra starten af 90'erne og frem til årtusindskiftet bidrog til daghøjskolernes kreative miljøer. Dreier fortæller, at daghøjskolerne i nogles øjne blev upopulære, fordi de med FUU stod i kontrast til gymnasierne, hvilket betød, at den modstand, der mødte FUU, også mødte daghøjskolerne:

“Den Fri Ungdomsuddannelse, dér lykkedes det faktisk, synes jeg, at gøre noget, der var unikt og nå nogle målgrupper, som ikke havde brug for at køre den lige vej, men den døde! (...) Jeg havde håbet på, at vi havde en politisk situation, hvor man kunne tænke folkeoplysning ind, men vi blev lagt for had. En tragisk historie om, at der var mange gymnasierektorer, der synes, at det var for god en uddannelse, og de følte sikkert, at ‘Den Fri’ var en konkurrence til deres gymnasier, det tror jeg. Jeg kan i hvert fald huske, jeg sad med i det centrale udvalg, der forholdt sig til de klager, der kom fra gymnasierektorer, og de kom med: ‘at nu var nogle [elever, red.] sprunget fra’, og de var jo en del af deres taxameter, og ‘nu havde den unge ladet sig lokke i fordærv på ‘Den Fri’, hvordan kunne det være? Det var få sager, og de få sager de kom til at fylde det hele.”

Torben Dreier, 2021

FUU havde en dokumenteret frafaldsbegrænsende effekt, men var kendetegnet ved en løs struktur og en økonomisk tung udgiftsramme, og kom bl.a. derfor i modvind i den offentlige debat. Lovgivningen på FUU blev strammet op 2001, og ved regeringsskiftet i 2002 blev FUU helt afskaffet af den nyvalgte borgerlige regering (Selskabet for skole og uddannelseshistorie, 111).

I begyndelsen af 00'erne fortsatte daghøjskolernes politiske modvind, idet der også skete et skifte i den måde, man tænkte uddannelse og beskæftigelse, et skifte mod mere virksomhedsrettede forløb, et skifte daghøjskolerne måtte udvikle sig i takt med for fortsat at have en rolle at spille. En uddannelsesforsker ved Udviklingscenter for Folkeoplysning og Voksenundervisning²⁷ beskrev dette skifte sådan her:

²⁷ Dette center nedlægges i samme periode.

”Nytten af ikke-kompetencegivende undervisning betvivles aktuelt ud fra en samfundsøkonomisk synsvinkel. (...) Tankegangen er, at en nytteværdi for samfundet skal kunne aflæses direkte, ved at deltagerne opnår direkte erhvervskompetencegivende kvalifikationer.”

Nordentoft, i Nielsen 2002

Ifølge Nordentoft er dette et endimensionelt og instrumentelt fokus, hvor menneskelige ressourcer bliver orienteret mod arbejdsmarkedet fremfor deres betydning for sammenhængskraften i samfundet (Nordentoft, 2002, 17). Hun tilskriver det en management-tankegang, som forsømmer viden og læring som sociale processer, hvor højskolerne, aftenskolerne og daghøjskolerne historisk har haft en afgørende betydning. Ifølge hende havde kompetencerne,²⁸ der opnås på den slags skoler, foruden at betyde noget for den enkelte, også haft stor indflydelse på, hvordan det danske samfund grundlæggende har udviklet sig (Nordentoft, 2002, 18). Ved udgangen af 2001 var der 145 daghøjskoler.

Daghøjskolen efter 2002

I mange beskrivelser og fortællinger om daghøjskolen findes der et før og et efter 2002. Bekendtgørelse af Lov om Daghøjskoler, produktionsskoler m.v. ophæves i 2002²⁹ (Loftager, 2004, 249), og daghøjskolerne reguleres herefter via folkeoplysningsloven §45a med tilhørende bekendtgørelser og cirkulære. Jf. LBK nr. 535 af 14/06/2004 har daghøjskolerne et særskilt afsnit i folkeoplysningsloven, kap. 12a.

”Daghøjskolen blev ved lov nr. 149 af 25. marts 2002 ophævet, og daghøjskolerne blev overflyttet til rent kommunalt regi. Daghøjskolerne er nu alene reguleret i folkeoplysningslovens §45a, der trådte i kraft d. 1. juli 2002. De øvrige bestemmelser i folkeoplysningslovens Afsnit I, II og III finder ikke anvendelse på daghøjskolerne.”

Retsinformation, 2004

Bekendtgørelsens beskrivelser illustrerer et krydsfelt for daghøjskolerne, mellem folkeoplysning, uddannelse og beskæftigelse. Daghøjskolernes lovgivningsmæssige formål var at tilbyde:

”Undervisning, hvis hovedsigte er folkeoplysning. Det enkelte tilbud skal styrke deltagerens udvikling og forbedre deres muligheder i uddannelsessystemet og på det almindelige arbejdsmarked, herunder til beskæftigelse, i fleksjob, i skånejob eller lign. Tilbudet skal endvidere bidrage til at udvikle deltagerens interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund.”

Bekendtgørelse af Lov om daghøjskoler m.v., 2001³⁰

²⁸ Kompetencerne kan ifølge Nordentoft inddeles i fire kerner: læringskompetence, forandringskompetence, relationskompetence og meningskompetence (Nordentoft, 2002, 19).

²⁹ Lokaliseret her: <https://www.vifo.dk/om-folkeoplysning/daghoejskoler/>

³⁰ Loven trådte i kraft i 1996 og blev ophævet i 2002.

Lovændringen betød, at kommunerne fra 2002 *kan* vælge at støtte daghøjskolerne, hvorfor de finansielle vilkår for at drive daghøjskole alene afhænger af, hvorvidt den pågældende kommune vælger at benytte sig af daghøjskolernes tilbud og har midlerne dertil.

Ændringerne i lovgivningen fik flere til at bekymre sig om, hvorvidt mange daghøjskoler måtte lukke (Folketingets Uddannelsesudvalg, 2002, 9). Denne bekymring blev til virkelighed.

”Ved indgangen til 2002 var der 129 daghøjskoler. Det tal er ved indgangen til 2003 faldet til godt 100 skoler. (...) Mange daghøjskoler, der har stået for udviklingsarbejde på et højt niveau og har betydet meget i deres lokalområde, har måttet give op i 2002.”

Randi Jensen i Dansk Folkeoplysnings Samråd, 2003, 10-12

Ifølge Steen Devantier præges daghøjskolernes identitet fra denne periode og frem til i dag af, hvilke krav kommunerne stiller for at støtte de enkelte skoler økonomisk. Ifølge Devantier er der forskel på de krav, som stilles for at modtage tilskud fra folkeoplysningsloven, og kravene, der stilles for at modtage tilskud fra beskæftigelsesloven. Med afskaffelsen af statstilskuddet forsvinder ifølge Devantier daghøjskolernes frie valg af målgrupper og indholdsramme.

Kommunernes tilskud til daghøjskolerne blev reduceret løbende gennem 00'erne, hvilket har bidraget til, at daghøjskolerne har modtaget mindre og mindre i tilskud. Det kan der være flere årsager til. F.eks. fortæller Torben Dreier:

”Selvom det er godt, det man laver, så skal man genopfinde sig i forhold til politikere, for ellers bliver man kørt over, -nogle andre får lov til at få stafetten. Og det synes jeg folkeoplysning generelt var dårlige til.”

Torben, Dreier, 2021

I 2008 foregik der også politiske drøftelser omkring folkeoplysningens vilkår i bred forstand. Daværende undervisningsminister Bertel Haarder udtalte på det tidspunkt, at folkeoplysningen levede i bedste velgående (Folketinget, 2008). Daværende medlem af Folketinget, højskoleforstander og AOF-amtskonsulent Kim Mortensen giver på samme tid udtryk for en anden holdning;

”Vilkårene for at bedrive folkeoplysning i Danmark er blevet væsentlig forringet gennem de seneste år, i takt med at tilskuddene til folkeoplysning i kommunerne er mere end halveret, og daghøjskolerne er stort set nedlagte. (...) I takt med, at efterspørgslen på formelle kompetencer, formelle uddannelser, og at efterspørgslen på uddannet arbejdskraft har været stigende, har den frie folkeoplysende undervisning været under tilsvarende pres.”

Folketinget, 2008

Ifølge Steen Devantier blev tilskuddene heller ikke i alle tilfælde brugt til daghøjskoler, fordi de kunne tildeles som bloktilskud, og kommunerne kunne dengang og fortsat ifølge

Devantier selv beslutte, hvor mange skoler man ville have, eller om man ville bruge midlerne på anden vis:

”Polemisk kan man sige, at Anders Foghs kamp mod AOF, og dermed bevægelsen, gjorde, at han lykkedes med at få kommunerne til at lave det beskidte arbejde med at lukke daghøjskoler en masse. Hvoraf mindst halvdelen overhovedet ingen relation havde til AOF, men var skabt af lokale ildsjæle eller af borgerligt relaterede oplysningsforbund.

Som positive eksempler på det modsatte i samtiden kan man nævne København, Aalborg og Aarhus, hvor der i daværende byråd [i Aarhus, red.] med Thorkild Simonsen og Beskæftigelsesrådmand Hans Halvorsen i spidsen (efter kraftigt politisk bearbejde) gik ind og lavede en ekstrabevilling på 19 mio. bare i Aarhus. Selv det dækkede dog ikke behovet.”

Steen Devantier, 2024

I en rapport fra 2010 beskriver Uddannelsesudvalget, at daghøjskolernes fremtid er usikker, også selvom den daværende økonomiske krise aktualiserede behovet for undervisning, der kombinerede et beskæftigelsesmæssigt og folkeoplysende sigte for de grupper, som havde svært ved at komme ud på arbejdsmarkedet (Undervisningsministeriet, 2010).

Uddannelsesudvalget peger på, at rapporten fra Det Nationale Folkeoplysningsudvalg (Undervisningsministeriet, 2010) ikke for alvor kommer med forslag, som kan sætte daghøjskolen på dagsordenen (Uddannelsesudvalget, 2010, 1). I deres kommentar understreger de, at det er vigtigt, at daghøjskolerne og aftenskolerne placeres som en væsentlig medspiller i Realkompetencereformen³¹ (RKV) og i det sundhedsfremmende arbejde, idet de mener, det kan blive en væsentlig styrkelse til fornyelse af folkeoplysningsområdet og gøre uddannelsessystemet mere fleksibelt (Uddannelsesudvalget, 2010, 3-4).

Daghøjskolens ståsted i 2024

Med overgangen fra statslig støtte til kommunal støtte blev kommunernes prioritering af daghøjskolerne afgørende. Opgørelser fra Vifo viser, at der før kommunalreformen i 2007 var ca. 20 pct. af kommunerne, som ydede støtte efter folkeoplysningsloven, mens andelen faldt til 6 pct. af kommunerne efter kommunalreformen³². Samtidig faldt kommunernes samlede økonomiske støtte til daghøjskolerne fra 81 mio. kr. i 2005 til 44 mio. kr. i 2008, hvor 13 kommuner støttede daghøjskolerne. I 2020 var dette beløb på 39 mio. kr. og reduceret til støtte fra seks kommuner (ibid.).

Daghøjskolerne er fortsat reguleret og finansieret af kommunerne jf. folkeoplysningslovens §45a, kap. 12a. I modsætning til f.eks. foreninger, som kommunerne skal støtte via

³¹ RKV handler om at vurdere og anerkende voksnes viden, færdigheder og kompetencer, som ofte er erhvervet uden for det formelle uddannelsessystem.

³² Lokaliseret her: <https://www.vifo.dk/om-folkeoplysning/daghoejskoler/>; <https://www.talogviden.dk/videnstemaer/daghoejskoler/>

folkeoplysningsloven, eller Folkeuniversitetet, som er statsstøttet, så er daghøjskolerne fortsat en, som nævnt, 'kan'-opgave for kommunerne.

Tekstboks 6: Daghøjskolen som institution i dag

En daghøjskole er en uafhængig, selvejende institution, som tilbyder voksenundervisning med et folkeoplysende og/eller beskæftigelsesfremmende sigte.

Daghøjskolerne er frie folkeoplysende skoler, hvor formål, fagudbud og miljø er 'højskolepræget', men det er samtidig en del af ideen med skoleformen at styrke deltagerens muligheder i forhold til uddannelse og arbejde.

Daghøjskolerne er som udgangspunkt for alle voksne. De fleste er unge voksne, men der kan være deltagere/kursister i alle aldre. Ved skoleformens oprindelse var deltagerens aldersfordeling 60 pct. over 30 år, og ca. 80 pct. af deltagerne var kvinder. I dag er det fortsat (yngre) voksne, der udgør deltagergruppen.

Nogle daghøjskoler har en markant faglig profil, andre er specialiserede i at arbejde med mennesker, der har særlige behov, f.eks. af helbredsmæssige grunde.

Daghøjskoleundervisning er som udgangspunkt eksamensfri. Mange daghøjskoler tilbyder dog Forberedende Voksenuddannelse (FVU) med dansk, matematik, engelsk og IT. Der er mulighed for at gå op til prøve i FVU-fag. Nogle daghøjskoler har også Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse, STU-forløb og Ordblindeundervisning (OBU).

Undervisning og aktiviteter forgår som hovedregel i dagtimerne med 20-30 timer om ugen.

Vifo; Daghøjskoleforeningen; kulturministeriet, 1989

Daghøjskolerne kan i dag trods deres forskelligheder inddeles, i to typer, som også afspejles i deres fagaktiviteter og skoleprofil;

- 1) Kreative kunst- og musikforskoler for unge, der ønsker optag på nationale og internationale kreative akademier og musikkonservatorier
- 2) Forberedende kursusaktivitet og vejledning for personer i arbejdsløshed, eller af andre årsager udenfor uddannelse og beskæftigelse.

Første daghøjskoletype får typisk tilskud gennem de kommunale kultur-, idræts- og fritidsmidler via folkeoplysningsloven og den anden type daghøjskole får midler gennem kommunale social- og beskæftigelsesmidler efter beskæftigelsesloven (tekstboks 7).

Tekstboks 7: Daghøjskolens tilskudsmodeller

Daghøjskolerne får i dag tilskud efter to forskellige modeller:

1. Folkeoplysningsmidler, fra kultur og fritidsområdet under folkeoplysningsloven
2. Beskæftigelsesmidler, fra beskæftigelsesområdet under beskæftigelsesloven

I praksis kan én daghøjskole godt modtage midler via begge modeller. Derudover får flere daghøjskoler i dag midler fra fonde til finansiering af forskellige projekter.

Daghøjskolen er altså i dag *både* forskoler til internationale kunst- og designakademier og længerevarende³³ samarbejdspartnere med kommunernes sociale- og beskæftigelsesrettede afdelinger.

Daghøjskolerne reguleres fortsat juridisk gennem folkeoplysningslovens §45a. Denne siger, at kommunalbestyrelsen alene bestemmer daghøjskolernes vilkår i den pågældende kommune. Derudover kan kulturministeren jf. folkeoplysningslovens §45a, stk. 4 yde konsulenttilskud til daghøjskoleområdet. Endeligt kan undervisningsministeriet (siden 2007) give tilskud til en kommune, hvor en daghøjskole, som har modtaget tilskud fra amtsrådet i 2006, ligger (Folkeoplysningsloven §11 stk. 5.).

Aktuelt mangler der viden om, hvordan daghøjskolerne reguleres i de forskellige kommuner. I praksis vil der være mange daghøjskoler, som reguleres via bestemmelser i beskæftigelseslovgivningen (efter Lov om Aktiv Socialpolitik).

”Til personer, som har behov for at få styrket deres personlige udvikling, samt forbedret deres muligheder på arbejdsmarkedet og i forhold til uddannelsessystemet, kan kommunen give tilbud om deltagelse i daghøjskoleforløb. Daghøjskoleforløb giver ud over personlighedsudvikling mulighed for at udvikle deltagerens almene uddannelsesniveau, kreative evner samt deltage i praktikophold på virksomheder. Endvidere vil der i forløbet kunne ydes vejledning med henblik på at afklare den pågældendes beskæftigelses- eller uddannelsesmæssige situation.”

Retsinformation, 1998, 134

Daghøjskolerne tilbyder mange forskellige aktiviteter (tekstboks 8), alt efter hvilken profil de har. Nogle af aktiviteterne afspejler de daghøjskoler, som har fokus på jobskabelse og praktikpladser, men langt de fleste aktiviteter afspejler daghøjskolernes folkeoplysende arbejde med kunst eller kreative fag, samt personligheds- og kompetenceudviklende fag.

³³ Flere daghøjskoler har samarbejdet med lokale beskæftigelsesafdelinger i 20-30 år.

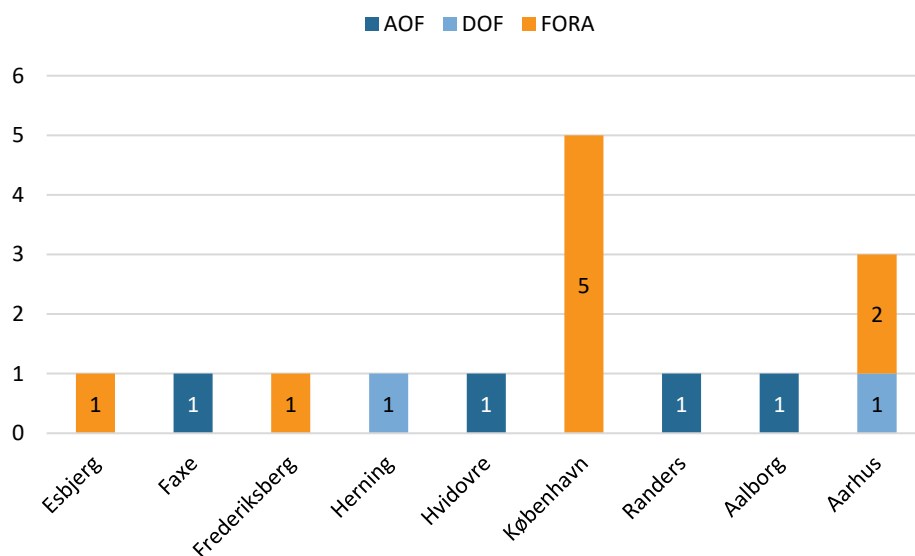
Tekstboks 8: Daghøjskolens aktiviteter

'Job og praktik', 'Mad, motion og fællesskab', 'Fotografi', 'Beklædning', 'Billedkunst', 'Arkitektur og design', 'Musik', 'IT', 'Genbrugslaboratorium', 'Håndtering af stress, angst og depression', 'Ordblindundervisning', 'Film og medie', 'Scenekunst', 'Læse-, skrive- og regne' og FVU er blot et lille udpluk af de aktiviteter og fagudbud, daghøjskolerne tilbyder landet over. Dertil foregår der ofte adskillige andre aktiviteter på skolerne, som f.eks. paneldebatter, foredrag, kor og teater, hvor skolerne leverer rammerne, koordinerer og kan være katalysatorer på arrangementerne til gavn for lokalsamfundet.

Udvalgte eksempler, fundet via søgning på daghøjskolernes hjemmesider

Daghøjskolerne er, på trods af aktivitetsbredden og det mangeårige kommunale samarbejde, efterhånden en sjælden skoleform. Som figur 1 viser, er de organiseret i forskellige oplysningsforbund, og den største koncentration af daghøjskoler findes i København og Aarhus. Denne storbycentrering har været undervejs i nogle år (Gydesen, 2016).

Figur 1: Antal daghøjskoler fordelt på de byer, de er lokaliseret i og organisering i oplysningsforbund.



Kilde: Børne- og Undervisningsministeriets Institutionsregister (InstReg). Figuren er baseret på tidligere opgørelser, Vifo har foretaget (2020). Ved manuelt tjek (internetsøgninger) er der foretaget en afklaring af, hvilke af 2020-daghøjskolerne, der fortsat eksisterer og er organiseret som daghøjskoler. En enkelt daghøjskole er blevet kontaktet via mail med henblik på yderligere afklaring af organiseringsform. Børne- og Undervisningsministeriets institutionsregistret er ikke opdateret mht. daghøjskoler, f.eks. optræder mange lukkede eller omlagte institutioner fortsat på listen.

Tekstboks 9: Daghøjskoler i Danmark

Sjælland

Daghøjskolen for indvandrerkvinder
KBH Film & Fotoskole
Akademiet: Københavns Akademi for musik,
dans og teater
VERA Skole for Kunst og Design
AFUK's Daghøjskole
Kursustrappen Frederiksberg
AOF Daghøjskolen i Hvidovre
AOF Øst

Jylland

Daghøjskolen Gimle
Aarhus Daghøjskole, Kompetencehuset
Byhøjskolen i Århus
Daghøjskolen Sydvestjylland
Minihøjskolen i Herning
Sind Daghøjskole Aalborg
Daghøjskolen i Randers

I boksen fremgår alle 15 daghøjskoler, hvoraf 13 er medlem af Daghøjskoleforeningen.

Ifølge nyere undersøgelser er forståelsen af daghøjskolen i dag blevet utydelig (Jensen, 2022). De reguleres og organiserer sig også anderledes i dag end ved deres opstart for knap 50 år siden. Det overordnede billede viser, at der i midten af 90'erne, var knap 200 skoler på landsplan, mens der i dag er 13 daghøjskoler tilbage, som er medlem af daghøjskoleforeningen³⁴ og 15 samlet set (figur 1; tekstboks 9).

Et centralt spørgsmål er fremadrettet, om daghøjskolerne har overlevet sig selv, eller der fortsat er potentialer at hente i forhold til aktuelle samfundsmæssige problemstillinger? Spørgsmålet vil blive behandlet senere i notatets afsluttende perspektivering.

Ikke andre af folkeoplysningens 'skoler' har gennemgået samme massive nedgang, selvom flere, bl.a. aftenskolerne også i samme periode er reduceret i antal (Bjerrum & Thøgersen, 2018, 8). Udviklingen peger på, at folkeoplysningsområdet forholdsvist ubemærket kan være ved at miste en af dens historiske aktører.

Dertil ses aktuelt også et naturligt aldersgenerationsskifte iblandt daghøjskoleledere, organisationsrepræsentanter, bestyrelsesmedlemmer og politikere, der har formet- og beskrevet daghøjskolerne gennem tiden. Dette medfører potentielt fornyelse, men kan også bidrage til et potentielt identitets- og videnstab for skolerne.

Daghøjskolens aktuelle situation blev allerede adresseret i 2014 af daværende sekretariatsleder for Daghøjskoleforeningen Randi Jensen. Hun sagde:

³⁴ Lokaliseret her: <https://www.vifo.dk/om-folkeoplysning/daghojskoler/>; <https://daghojskoler.dk/find-daghojskoler>

”Der er nogle barrierer, som gør, at [daghøjskole, red.] potentialet ikke udfoldes fuldt ud: At kommunerne kan vælge at lade være med at støtte daghøjskoler. At vi ikke tænkes ind i lovgivningen, f.eks. i den nye kontanthjælpsreform. (...) En synlig anerkendelse og blåstempling af arbejdet, f.eks. i form af et lovbestemt grundtilskud, står højt på ønskelisten. Det ville give daghøjskolerne et økonomisk fundament.”

Randi Jensen, i Toft, 2014

Daghøjskolerne i samarbejde med kommunerne

Idet den historiske udvikling for daghøjskolerne har udviklet sig mod mere og mere tæt samarbejde med kommunerne, vil dette afsnit belyse kommunale perspektiver på først samarbejde med civilsamfundet og dernæst mere specifikt med daghøjskolerne, set fra et lokalt perspektiv. Det lokale perspektiv er udelukkende set fra beskæftigelsespolitisk perspektiv, dvs. midlerne som tildeles daghøjskolerne f.eks. i Aarhus og København via folkeoplysningsloven er ikke behandlet i afsnittet.

I en ny rapport, som er blevet til i et samarbejde mellem Institut for Statskundskab på Aarhus Universitet og Kommunaldirektørforeningen, sættes fokus på kommunernes samarbejde med civilsamfundet³⁵ (Hargraves, Hølchen, Jakobsen & Højberg, 2024). Rapporten er baseret på en spørgeskemaundersøgelse og beskriver kommunaldirektørernes syn på og oplevelse af samarbejde med civilsamfundet (ibid, 5). I rapporten ses en række resultater (ibid, 5-8) som kan være væsentlige at holde sig for øje i samarbejdet mellem daghøjskolerne og kommunerne fremadrettet.

De væsentligste gevinster ved samarbejdet med civilsamfundet beskriver de i rapporten således:

”Kommunaldirektørerne vurderer, at de vigtigste gevinster ved at samarbejde med civilsamfundet er en bedre opgaveløsning samt lokal forankring og fælles ejerskab til løsninger i både kommune og civilsamfund. Kommunaldirektørerne vurderer, at andre vigtige gevinster ved samarbejdet er, at det kan styrke civilsamfundet i kommunen, give legitimitet til politiske beslutninger og frigøre ressourcer.”

Hargraves, Hølchen, Jakobsen & Højberg, 2024, 5

Endvidere ses de største potentialer for mere samarbejde at være indenfor området omkring børn og unges trivsel samt et voksende behov for tilbud på ældreområdet. Potentialet for samarbejde indenfor det specialiserede socialområde vurderes ikke lige så højt, selvom det ifølge kommunaldirektørerne er den største udfordring for kommunerne lige nu (ibid.).

³⁵ I projektet forstås civilsamfundet som de organisationer og foreninger, der hverken er offentlige eller kommercielle, samt de borgere, som frivilligt engagerer sig i fællesskaber. Civilsamfundet omfatter således frivillige foreninger (f.eks. idrætsforeninger), velgørende organisationer (f.eks. Røde Kors), interesse- og brugerorganisationer (f.eks. Ældresagen) og socialøkonomiske virksomheder (f.eks. cafeer for psykisk sårbare mennesker). Det omfatter også borgere, der engagerer sig frivilligt i enkeltbegivenheder (f.eks. en festival). Civilsamfundet omfatter ikke kommunale og andre offentlige organisationer (f.eks. kommunale skoler og regionale hospitaler) eller kommercielle virksomheder (f.eks. Falck) (Hargraves, Hølchen, Jakobsen & Højberg, 2024, 4). Rapporten bygger på data fra en spørgeskemaundersøgelse, som blev sendt til 98 kommunaldirektører i Danmark via e-mail 6. marts 2024. Af de 98 kommunaldirektører, der modtog spørgeskemaet, åbnede 79 spørgeskemaet og begyndte at svare (81%). 70 svarede på hele spørgeskemaet (ibid., 9).

I rapporten peger kommunaldirektørerne på en række udfordringer, barrierer og erfaringer i samarbejdet med civilsamfundet, som f.eks. relaterer sig til økonomisk pres, udgiftspres på det specialiserede sociale område, håndteringen af børn og unges mistrivsel og voksende behov på ældreområdet (ibid., 5). Men de beskriver også en væsentlig barriere, nemlig forskellene i måden at tænke på kommunalt -og som civilsamfundsaktør:

”Den største barriere for samarbejde med civilsamfundet er en kultur i kommunen, hvor man ikke er orienteret mod og har forståelse for civilsamfundets måde at tænke og handle på. Mangel på tid og ressourcer fremhæves også som en væsentlig barriere. Kommunaldirektørernes erfaringer med samarbejde, der lykkes, er, at samarbejdet er kendetegnet ved tydelige aftaler, mål og roller samt en ligeværdig relation. Erfaringen med samarbejde, der ikke lykkes, er, at det er kendetegnet ved såkaldt ”kommunestyre og kommunetænkning”, hvor kommunen ikke har blik for civilsamfundets behov og muligheder, og at der mangler fælles mål og forståelse mellem kommune og civilsamfund.”

”Kommunaldirektørerne vurderer, at den absolut vigtigste organisatoriske forudsætning for, at kommuner kan samarbejde med civilsamfundet, er et civilsamfundsmindset. Det vil sige, at kommunerne har en kultur, der er åben overfor civilsamfundets måder at handle og tænke på. En del kommunaldirektører peger også på vigtigheden af ledelsesopbakning og strategisk retning. Andre vigtige organisatoriske forudsætninger er organisatorisk støtte til at samarbejde med civilsamfundet (f.eks. frivilligkoordinatorer i kommunen) og kommunale strategier for inddragelse af civilsamfundet.”

Hargraves, Højlchen, Jakobsen & Højberg, 2024, 6

I denne tænkning er elementer som kommunal kultur, tid og ressourcer, kommunikation og forventningsafstemning, ligeværdighed, fælles retning og et ’civilsamfundsmindset’ afgørende i samarbejder, hvor det lykkes. Men også opbakning og strukturelle organiseringer, f.eks. med frivilligkoordinatorer eller strategier og vejledninger for kommunens brug inddragelse af civilsamfundet anses som vigtige.

Ifølge rapporten tyder det på, at kommunaldirektørerne både finder det relevant og væsentlig at samarbejde med civilsamfundet, men peger også på en nødvendig ’tænkning’ som både kulturelt, strukturelt og organisatorisk må være til stede.

Dette skisma kan sætte daghøjskolerne under pres selv i de kommuner, der aktuelt yder tilskud til daghøjskolerne. I Aarhus har der f.eks. de seneste år været en nedgang i antallet af opgaver og forløb, som kommunen køber ved daghøjskolerne. Rådmanden for området beskriver, at det til dels skyldes et paradigmeskifte. Hun beskriver, at betydningen af dette skifte, resulterer i, at køb af tilbud hos daghøjskoler er aftaget:

”Den helhedsorienterede indsats for langt de fleste unge skal forankres på de lokale virksomheder og almene uddannelsesinstitutioner. Dette ses bl.a. ved etableringen af den forberedende grunduddannelse (FGU³⁶), som har betydet et mindre køb af forløb til unge. Derfor anvender vi i højere grad virksomhedsvendte indsatser, og i mindre grad køb af forløb ved andre aktører”.

Rådmand, Sociale forhold og beskæftigelse, Anette Poulsen, 2024

Ifølge denne lokalpolitik er der aktuelt andre stier for de unge, som tidligere kunne tilbydes daghøjskoleforløb, men hun peger også på, at de indsatser, som i dag sættes i værk på beskæftigelsesområdet, skal være ’virksomhedsvendte’. I Aarhus Kommune udmøntes det f.eks. som en række forskellige indsatser³⁷ alt efter borgeres behov. Som en del af indsatserne møder borgerne virksomhedskonsulenter eller jobpædagoger, der skal understøtte borgernes vej i job eller videre afklaring og samspillet med de lokale virksomheder.

Lokalt ser man, ifølge Poulsen, ikke, at dette paradigme skifter lige foreløbigt, men hun opfordrer daghøjskolerne til at holde sig orienteret i fremtiden på udbudsområdet:

”Daghøjskolerne har gennem årene været leverandør primært på ungeområdet på lige vilkår med andre aktører. Det betyder, at daghøjskolerne ligesom andre aktører, har skulle deltage i f.eks. udbud for at blive leverandør på beskæftigelsesområdet. Hvilke regler, vi er underlagt ved indkøb af tilbud, ændrer sig ikke foreløbig, og derfor vil jeg opfordre daghøjskolerne til at holde sig ajour med kommende udbud.”

Rådmand, Sociale forhold og beskæftigelse, Anette Poulsen, 2024

Vi mangler aktuelt viden om, hvordan andre politikere rundt omkring i landet og på Christiansborg ser på daghøjskoleområdet. Hos denne politiker er det dog helt afgørende, at daghøjskolerne udvikler sig med den forandring, der er i samfundet, hvor job og arbejdsmarkedsrettede indsatser er helt centrale virkemidler:

”De [daghøjskolerne, red.] skal i hvert fald ’tappe’ ind i den omstilling, der er i samfundet, hvor man skal tænke anderledes på mange planer. Vi [kommunen, red.] skal jo nogle gange gøre noget anderledes, fordi omverdenen forandrer sig, fordi kravene forandrer sig. Så skal daghøjskolerne jo gøre sig klar til det i forbindelse med de udbud, der er.”

Rådmand, Sociale forhold og beskæftigelse, Anette Poulsen, 2024

I praksis fungerer det sådan i mange kommuner, at udbudsrunder afgør, hvilken aktør der tænkes at være den bedste til at løse opgaven (se f.eks. Bak, 2023). Hvem der ’vinder’ opgaverne afgøres af udbud. Sigtet med udbud er at sikre en åben og fair proces med transparente kriterier for, hvem der får opgaverne og dermed sikkerhed for, at de offentlige midler bruges på de rigtige tilbud (Jensen, 2022, 47). Det bekræftes også i interviewet med lokalpolitikeren:

³⁶ Forberedende Grunduddannelse, se mere via dette link <https://fgu.dk/uddannelsen/hvad-er-fgu/>

³⁷ Se mere på: <https://aarhus.dk/borger/job-og-ledighed/handicap-og-job/saerlige-virksomhedsindsatser>

”Det fremgår i udbudsmaterielet. Man kan altid se, hvordan vi vægter, så det er gennemskueligt for de tilbudsgivere, der byder ind. Der laver man nogle krav og specifikationer, og så prøver man at få det beskrevet. Leverandørerne, der afgiver tilbud, bliver vurderet ud fra nogle bestemte kriterier og nogle nøglepunkter. Og nogle gange, så kan der være forskellige vægtninger af punkterne. Man kan f.eks. vægte kvalitet, økonomi, faglighed.”

Rådmand, Sociale forhold og beskæftigelse, Anette Poulsen, 2024

En udfordring kan ifølge Jensen (2022) og Bak (2023) være, at de objektive kriterier for kvalitet kan være vanskelige at kvantificere i daghøjskoleregi, hvor man arbejder med menneskelig dannelse. Jensen (2022) peger på, at det er et fælles dilemma mellem kommunen og daghøjskolen at opstille åbenlyse kriterier for ’menneskelig dannelse’, hvis daghøjskolerne fortsat skal byde ind i udbudsrunderne (ibid.).

Et andet dilemma er, at daghøjskolen ikke nødvendigvis politisk tænkes som en del af folkeoplysningen, selvom daghøjskolerne modtager midler gennem folkeoplysningsloven og historisk er forankret heri (Jensen, 2022, 67). Dvs. både som civilsamfundsaktør og beskæftigelsesaktør fremstår daghøjskolen ikke altid synlig, når samarbejder mellem kommuner og civilsamfund etableres (Jensen, 2022, 76).

Ovenstående tyder på, at når daghøjskolernes vilkår i kommunerne skal forhandles og drøftes, kan daghøjskolerne risikere ikke at komme i betragtning som en mulig aktør, fordi skoleformen ikke forstås som ’folkeoplysning’, ikke betragtes som kvalitet i den lokale beskæftigelsesindsats lokalpolitisk eller taber udbud, fordi de ikke er ’virksomhedsvendte’.

En af informanterne fortæller endvidere om, at der her er sket et ’skifte’ i den måde dialogen foregår mellem politikerne og f.eks. daghøjskolerne:

”Det der sker omkring slutningen af 60’erne og op gennem 70’erne især i 80’erne, det er, at der er en anden måde at føre dialog mellem frivillige organisationer, kommunale aktører, forskellige ministerier med fokus på at skabe meningsfulde uddannelsesaktiviteter inden for det folkeoplysende område. De var delt op, men man snakkede sammen blandt andet med de embedsfolk, som sad i ministerierne, de havde interesse i at skabe grundlag for initiativerne omkring daghøjskolerne blandt andet. De lavede både drift og lovudvikling sammen med Folketinget selvfølgelig.”

Kirsten Aagaard, 2024

Idet kommunerne ikke er lovgivningsmæssigt forpligtet til at give støtte til daghøjskolerne, er det en naturlig følge, at kendskabet til de lokale daghøjskoler og skolernes evne til at indgå i de kommunale velfærdsopgaver, er afgørende for, om kommunalbestyrelsen beslutter at give støtte til daghøjskolernes aktiviteter. Det er samtidig væsentligt, at kommunerne er forpligtet til at efterleve den beskæftigelsespolitik den til enhver tid siddende regering fremlægger. I dag er politikken ’virksomhedsvendt’, hvilket f.eks. fremgår i dette citat:

”Vores ledige borgere skal have en mere virksomhedsrettet indsats. De skal ud på virksomheder for at blive afklaret til uddannelse eller job. (...) Vi tror på, at rigtig mange unge, også de meget udfordrede unge, godt kan være på en virksomhed, fordi vi ser, at det er der, de vokser. Eller man kan sige, at progressionen i deres uddannelsesparathed eller jobparathed, den vokser, fordi de får en succesoplevelse.”

Rådmand, Sociale forhold og beskæftigelse, Anette Poulsen, 2024

Succesoplevelsen består ifølge Poulsen f.eks. i, at de unge får løn for noget af det, de laver, samtidig med at de får støtte ved siden af deres virksomhedspraktik. Ifølge Poulsen er det helt centralt, at daghøjskolerne i dag køber ind på præmissen om, at det er virksomhedsrettede indsats, der skal til i arbejdet med at få f.eks. unge i ledighed ud i job.

Opsummering

Del 1: Daghøjskolen gennem historiske nedslag

- Daghøjskolens historie er tæt knyttet til folkehøjskolebevægelsen, AOF og aftenskoler. Med Johan Borups byhøjskole i 1891 blev idéen om et højskolemiljø tilpasset byens unge uden krav om overnatning til virkelighed.
- I midten af det 20. århundrede blev daghøjskolerne formet af politiske og sociale strømninger, som f.eks. fritidsloven fra 1968, der fremmede voksenuddannelse og forsøgsinitiativer.
- I 1979 markerede Daghøjskolen i Silkeborg begyndelsen på de moderne daghøjskoler, der blev en ramme for uddannelse og opkvalificering, især som svar på stigende arbejdsløshed.
- Lovgivningen fra 1991 gav daghøjskolerne selvstændige rammer, hvilket banede vejen for en stor vækst gennem 1990'erne, hvor skolerne blev en integreret del af beskæftigelsesindsatsen.
- Efter 2002 oplevede daghøjskolerne markante forandringer. Kommunale tilskud blev den primære finansieringskilde, hvilket førte til en drastisk reduktion i antallet af skoler. I dag er der kun 15 tilbage, hvoraf mange fokuserer på kunstneriske og kreative aktiviteter, mens andre fortsat arbejder med opkvalificering og beskæftigelse. Samarbejde med kommuner og lokale aktører er i dag helt afgørende for daghøjskolernes virke.

Del 2: Daghøjskolens dannelsespædagogiske afsæt

Ovenfor har der været flest lovgivningsmæssige, politiske og finansielle nedslag. Det kan imidlertid være vigtigt med et indblik i daghøjskolerne dannelsespædagogik for at forstå deres folkeoplysende 'anatom' og 'identitet'. Det er omdrejningspunktet i del 2.

Nogle af informanterne mener, at daghøjskolerne trækker på særligt tre teoretiske perspektiver. I del 2 vil vi derfor først kort belyse dem, og på hvilken måde de ses i daghøjskolen.

Som folkeoplysende skoleform har daghøjskolernes altid været karakteriseret ved, at de står på tre ben, hvilket betyder, at deres dannelsespædagogiske afsæt indeholder elementer fra både; *folkeoplysning, uddannelse og beskæftigelse*. Del 2 vil belyse de tre ben via perspektiver fra tidligere analyser (Hansen, 2000; Kristensen, 2004; Jensen, 2022) og de perspektiver, som informanterne har bidraget med. Del 2 afsluttes med at belyse, hvordan de tre ben påvirker daghøjskolens dannelsespædagogiske elementer.

Tre teoretiske perspektiver på daghøjskolens pædagogik

Daghøjskolens pædagogiske grundlag består ifølge Henning Salling Olesen af elementer fra socialpædagogik, hvor man forholder sig til deltagernes virkelige situation og ikke alene undervisnings- eller læringsmål. Dertil er der i det pædagogiske grundlag elementer, som er meget traditionelt folkehøjskole og folkeoplysning, hvor man arbejder med kunst, kreative aktiviteter, musik osv., som også findes i den øvrige frie folkeoplysende undervisning (Interview med Henning Salling Olesen, 2024).

I interviewet med Kirsten Aagaard og Anders Glahn nævner de tre teoretiske inspirationskilder, som ifølge dem var med til at forme og inspirere den pædagogiske tænkning og menneskesynet, daghøjskolerne står på skuldrene af³⁸. Glahn siger f.eks.:

”De der klassiske pædagogiske tilgange til verden, der handler om at snakke dannelse, snakke opbyggelighed, snakke kritisk teori, snakke Koch, Negt, Illeris.”

Anders Glahn, 2024

I det følgende vil udvalgte perspektiver fra de tre teoretikere blive belyst. Det drejer sig om:

- Den danske teolog og kirkehistoriker Hal Koch og hans perspektiver på, hvad demokrati er
- Den tyske filosof Oscar Negt og hans tanker om dannelse og demokrati
- Den danske professor Knud Illeris og hans tanker om, hvordan mennesker lærer og aflærer.

³⁸ I Roth, 1994 ses desuden en yderligere teoretisk vinkel som tager udgangspunkt i Jürgen Habermas 'Livsverden og systemverden' teori. Her ses daghøjskolen som et formidlingsrum mellem deltagernes livsverden og systemverdenens forventninger, hvor deltagerne lærer at skabe deres eget liv i samspil med andre (Roth, 1994, 15-18). I denne sammenhæng betyder systemverdenens forventninger at daghøjskolens rolle var, at gøre deltagerne uddannelses- eller jobmotiverede (ibid., 20).

Daghøjskolen og Hal Koch

Ifølge Hal Koch er demokratiet ikke noget fast defineret, afsluttet eller givet. Demokrati er ifølge ham en livsform, som fordrer, at man lever det i hverdagen, mellem venner og naboer. Men også udadtil i større kredse og nationer. Det skal kontinuerligt læres af generationer (Koch, 2023). I et demokrati kan man ifølge Koch være sikker på, at der vil opstå uenigheder. Mennesker er forskellige, lever under forskellige kår og har forskellige interesser. Uenighederne skal imidlertid overkommes gennem samtalen, dialogen og gensidig respekt, som han beskriver som demokratiets væsen (Koch, 2023).

Med inspiration fra Hal Koch kan man sige, at daghøjskoleformen tilbyder et lokalt borger-nært folkeoplysende miljø, hvor alle er afhængige af hinanden og skal få det til at fungere med hinanden. Skolerne er bl.a. et sted for unge, som er ganske nye i demokratiet og bidrager med 'lære- og være-rum', der tillader samtalen og fordrer samarbejder omkring de projekter og aktiviteter, de arbejder med. Daghøjskolen er et sted, hvor man lever demokratiet, både blandt undervisere og deltagere, idet deltagerne er med skabere af deres egen læring og udvikling under forløbet. Gennem mangfoldige skolefællesskaber og deltagernes inddragelse i skolens hverdag og/eller i undervisningen er daghøjskolerne små demokratiske læringsrum. Men også gennem arrangementer som kommunalvalgsdebatter, deltagerdrevne projekter eller lokale samarbejder med nærmiljøet bidrager de aktivt til, at unge får mulighed for at blive en del af lokale dagsordner og den lokale politiske samtale.

Daghøjskolen og Oscar Negt

Demokrati er ifølge Negt en livsform, meget i tråd med Kochs tænkning, der eksistentielt er afhængig af en udviklet dømmekraft. Deltagelse i de almene anliggender er derfor et væsentligt element i læreprocesser, der fører til politisk dannelse og myndiggørelse (Negt, 2019, 27; 132). Han er inspireret af Kant, som peger på menneskets mod til at betjene sig af egen forstand (Negt, 2019, 25). Negt kritiserer uddannelsessystemer, der fokuserer på instrumentelle og funktionelle mål (Negt, 2019, 26-27).

"Vi lever i et samfund, hvor naturvidenskabelige og økonomiske processer, herunder især driftsøkonomiske rationaliseringsprocesser, grundlæggende definerer, hvad der er værdifuld og efterstræbelig viden."

Negt, 2019, 26

Læreprocesser skal være kollektive og inddragende samt basere sig på menneskets hverdags erfaringer (Negt, 2019, 19). Grundretningen i Negts forståelse af dannelse, centrerer sig om spørgsmålet; *hvad mennesker skal vide for at kunne orientere sig i en verden i opbrud og om-brydning?* Hans tilgang til spørgsmålet kendetegnes ved begreber som 'sociologisk fantasi' og 'eksemplarisk erfaringslæring'. *Sociologisk fantasi* drejer sig om forbindelsen mellem individ og samfund, herunder tanken om, at individuelle oplevelser og problemer hænger sammen med større samfundsmæssige strukturer og historiske processer. Sociologisk fantasi kan hjælpe elever med at udvikle en bevidsthed, der går ud over tekniske færdigheder (Negt, 2019, 108). *Eksemplarisk erfaringslæring* drejer sig om at tage udgangspunkt i konkrete erfaringer og problemer, som kan eksemplificeres til bredere principper og sammenhænge.

Abstrakt viden gøres ifølge Negt tilgængeligt og relevant gennem konkrete oplevelser (Negt, 2019, 53-70; 78).

I daghøjskolernes historiske fundament som skoler for arbejdsledige, var det den enkeltes situation, som var afsæt for de aktiviteter, der foregik og den læring, som blev skabt i kollektive læringsfællesskaber. Udgangspunktet var opkvalificering, og det, man arbejdede med, bestod ofte af en orientering mod at lære det, man skulle bruge for at vende tilbage eller komme ud på arbejdsmarkedet, men også mod et skiftende uddannelsesmæssigt behov. I daghøjskolen ses en dynamik mellem det nære hverdagsliv og de større perspektiver i verden, f.eks. klima, krig m.v., som inddrages i undervisningen, og de projekter deltagerne arbejder med. På den måde tænker man at gøre deltagerne i stand til at håndtere og handle på en uforudsigelig fremtid.

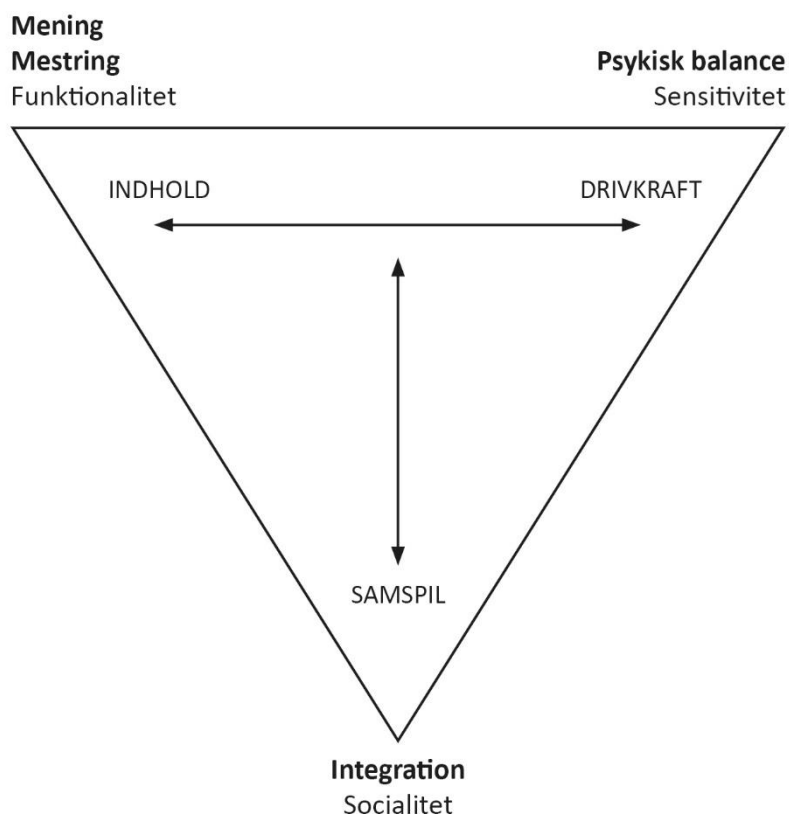
Daghøjskolen og Knud Illeris

Illeris beskæftiger sig særligt med voksnes læring. Han definerer læring meget bredt som *"enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring."* (Illeris, 2012a).

Han kritiserer forståelsen af, at børn og voksne lærer på samme måde (Illeris, 2012b, 573-574). Han peger også på, at læring kan være mange forskellige ting, heriblandt at sociale og følelsesmæssige forhold er helt centrale for læringen, og at disse forandrer sig i forskellige dele af livets faser, og at det med alderen bliver sværere at tvinge sig selv til at lære noget, man ikke vil (Illeris, 2012b, 574; 583). Han peger på, at voksne ikke lærer noget, som de ikke kan se meningen med, og derfor er konsekvensen, at læringen er afhængig af den motivation, de kommer med, og den måde de mødes på (Illeris, 2012b, 575). Det betyder, at den voksne skal kunne psykologisk acceptere de påvirkninger, der møder dem udefra for at kunne lære (Illeris, 2012b, 575). Dertil peger han på at når voksne lærer, er det ofte ud af nødvendighed, enten via pres eller tvang fra myndigheder, arbejdsgivere eller som et led i at holde sig attraktiv på arbejdsmarkedet (Illeris, 2012b, 578).

Illeris' læringstrekant rummer tre dimensioner (indhold, drivkraft og omverden/samspil) og er således et konkret redskab til visuelt at forstå det samspil, der f.eks. praktiseres i daghøjskolepædagogikken.

Figur 2: Læringens processer og dimensioner



Figuren er udarbejdet efter Illeris, 2012a, 21: 'Læringens processer og dimensioner'.

I en tidligere undersøgelse ses, at deltagerne individuelle motivation og det sociale i mange undervisnings- og læringssammenhænge overses eller underspilles til fordel for det kognitive fokus. Det kan betyde, at mennesker, der har svært ved at lære og har dårlige erfaringer med læring, har særligt meget brug for, at individuel motivation og det sociale samspil bringes i fokus (Jensen, 2021, 16). Dertil er det nødvendigt at tage udgangspunkt i det, som deltagerne kan for at forstørre det og høste af erfaringerne for at finde frem til motivationen (Jensen, 2021, 12).

Koch, Negt og Illeris er tre teoretiske perspektiver på det dannespædagogiske afsæt i daghøjskolerne, men bør ikke ses som afgrænsede perspektiver, der gælder alle skolerne. Alligevel giver de et godt indblik i de pædagogiske greb og forståelser, der spiller sammen med det spændingsfelt, daghøjskolerne befinder sig i.

Som flere gange understreget er daghøjskolerne forskellige, og netop deres forskellighed afspejles også i det dannespædagogiske afsæt. F.eks. vil skolerne, der har en beskæftigelsesorienteret profil muligvis bedre kunne genkende sig i ovenstående teoretiske

perspektiver, hvorimod skolerne med den kreative orienterede profil formentlig også trækker på andre teoretiske orienteringer f.eks. indenfor craft-psykologi³⁹.

Dannelsespædagogikkens værdier og krydsfelt

Vi mangler i dag viden om, hvilke didaktiske tilgange daghøjskolerne praktiserer, og hvordan daghøjskolernes udvikling har præget det undervisningsmiljø, som hersker på skolerne i dag. Derfor har vi spurgt flere af informanterne om, hvordan de forstår daghøjskolernes dannelsespædagogiske rum, hvilke teoretiske og didaktiske grundpiller de oplever, at skolerne står på. Perspektiverne bør således ikke ses som sandheder, der gælder alle daghøjskoler, men mere informanternes perspektiver på emnet.

I daghøjskolens pædagogiske fundament afspejles, at skoleformen balancerer de tre ben som en grundpræmis for skoleformens eksistens:

”Krydset består i at have en indholdsmæssig og pædagogisk målsætning, som er almen, menneskelig, som man også godt kunne kalde socialpædagogisk, men med remedier, som man henter fra højskoletraditionen. Og så være en fri uddannelse: frivillig og ikke belagt med nogen eksamens- eller andre former for meriteringskrav. Og så var det jo sådan, at nogle daghøjskoler også var baseret på henvisninger, sådan at der godt kunne ligge sociale sanktioner i baggrunden for nogle af deltagerne eller for alle deltagerne, der havde at gøre med arbejdsmarkedsstøtte og eller social bistand. Så det var ikke sådan, at det nødvendigvis var fuldstændig fri af bindinger af den der type. Men det var noget af det, som også var meget forskelligt fra hinanden.”

Henning Salling Olesen, 2024

Daghøjskolen som idé og uddannelse opstod ifølge Henning Salling Olesen med elementer flere steder fra:

”Man prøver på at forholde sig helhedsligt til, hvad der er deltagerne situationer og ønsker, og har også en forestilling om, at det er en del af daghøjskolens formål, at de selv kan afklare og arbejde med eller ’come to terms’ med, hvad de faktisk kunne tænke sig. Så er der jo nogle elementer, som er meget mere traditionelt folkehøjskoler og folkeoplysning. (...) Og så er der elementer af sådan noget projektarbejde eller forestillinger om, at man kunne arbejde med mere sammenhængende ting, med mindre lærerstyret og mere selvstyret aktivitet.”

Henning Salling Olesen, 2024

Daghøjskolen i et udviklingsarbejde

På grund af udviklingen i løbet af 1990'erne blev det vigtigt for mange af daghøjskolerne at arbejde i dybden med begreber, som lå tæt på daghøjskolernes hverdag; f.eks. folkeoplysning, dannelse og kompetence (Hansen, 2000, 22). Derfor blev der i 1999 igangsat et værdi- og udviklingsarbejde. I dette deltog 24 daghøjskoleaktører, som på mange måder bidrog til

³⁹ Se f.eks. <https://psykiatrifonden.dk/brug-haenderne-hovedets-skyld>

en afklaring af, hvordan daghøjskoleaktører forstod det særligt folkeoplysende, dannende og kompetenceudviklende ved daghøjskolen.

De 24 daghøjskoleforstandere, vejledere og undervisere fra daghøjskolerne samledes på en række internatophold i såkaldte 'sokratiske dialoggrupper' for at diskutere, hvad der menes med folkeoplysning, dannelse og kompetence. Professor i filosofi Finn Thorbjørn Hansen stod i spidsen for arbejdet (Hansen, 2000). Et sådant værdiafklaringsarbejde var ifølge Hansen på det tidspunkt et krav⁴⁰ til skolerne (Hansen, 2000, 12).

Han indgik samarbejde med undervisningsministeriets daghøjskolekonsulent, Lisa Hougaard, som gennem ministeriets 'Kompetenceudviklingsprojekt' ville bruge erfaringerne fra værdiafklaringsprocessen som metodisk fundament for andre kompetenceudviklingsarbejder (Hansen, 2000, 14). Identitetsarbejdet blev foretaget, samtidig med at undervisningsministeriet var ved at udarbejde konkrete formuleringer for lovgivningen om daghøjskolerens arbejde. En del af idéen var derfor, at dialoggruppearbejdet skulle indgå i den fremtidige lovgivning for daghøjskolen (Hansen, 2000, 32). Identitetsarbejdet havde dog ikke et instrumentelt sigte, men et mere filosofisk. Det var lokale 'sandheder', der kom ud af det, hvilket betød noget for de enkeltes skolars interne arbejde med forståelsen af folkeoplysning, dannelse og kompetence (Hansen, 2000, 33).

Arbejdet skete altså både på foranledning af og med støtte fra undervisningsministeriet. Men også som led i en værdiafklaring på baggrund af et lovgivningsmæssigt krav om, at daghøjskolerne skal tilrettelægges ud fra deres selvvalgte værdigrundlag. Dette skulle indskrives i skolernes vedtægter og løbende sikre evaluering af virksomheden i forhold til deres værdigrundlag (Hansen, 2000, 11-13).

Grupperne diskuterede daghøjskolens eksistentielle forhold. Hvad folkeoplysning, dannelse og kompetence er. Og bidroede med nye dialoger om 'den gode daghøjskole'.

I værdiafklaringsarbejdet med daghøjskolen som emne identificeres både folkeoplysningen, uddannelse og kompetenceudvikling som værende centrale fokusområder for daghøjskolen (Hansen, 2000).

⁴⁰ En lovbestemmelse af 1. januar 2001 for de frie skoler. §1, stk. 1 og §17, stk. 1

Tekstboks 10: Det særligt folkeoplysende, dannende og kompetenceudviklende ved den gode daghøjskole er?

Folkeoplysende (*uddannelse*)

Med afsæt i personligt engagement hos både undervisere og deltagere samt en bevidsthed via sprog, synliggøres værdier, der skaber rum for dialog, så det giver mod til fælles eller individuelt ansvar og handling. Herved opstår læring og eksistentiel tolkning (Hansen, 2000, 139). I daghøjskolen er der en sammenhæng mellem rammer, fællesskaber og undervisning, der giver lyst og mulighed for, at det enkelte menneske kan dygtiggøre sig, se, og forstå sig selv i en større sammenhæng, så vel socialt som kulturelt og derigennem styrke selvansvarligheden (Hansen, 2000, 159).

Kompetenceudviklende (*beskæftigelse*)

At der i daghøjskolens praksis stræbes mod øget:

- medansvar for egne kropslige, følelsesmæssige og intellektuelle læringsprocesser
- evne til at opdage og/eller udvikle personlige ressourcer
- lyst til og mod til at skabe og eksperimentere med nye kreative udtryksformer, tanker og visioner
- evne til at reflektere og træffe værdibaserede valg og mod til at handle
- evne til at være i overensstemmelse med sig selv i ligeværdig udveksling med andre
- evne til at rumme, skabe og håndtere forandringer
- evne og lyst til at indgå i forpligtende fællesskaber
- evne til at rumme og håndtere menneskelig forskellighed (Hansen, 2000, 170).

Opsummeringen er udarbejdet efter Hansen, 2000

Daghøjskolen arbejder med det folkeoplysende, *uddannende* og kompetenceudviklende ved at lave undervisning *med fag fremfor i fag* og fokuserer på ligeværdige erfaringsbaseret og erfaringskabende læringskulturer. De didaktiske og pædagogiske metoder veksler mellem eksperimentet, personlig vejledning og kropslige, følelsesmæssige samt intellektuelle læreprocesser. Der foregår en gensidig udveksling og læreproces mellem underviser og deltagere/kursister i 'øjnehøjde'. Og endeligt arbejdes der over tid med plads og fleksibilitet til kursisternes/deltagernes individuelle læringsbehov (Hansen, 2000, 171).

Udviklingsarbejdets perspektiver flugter i høj grad med andre analyser af daghøjskolerne⁴¹. Nemlig at daghøjskolerne er funderet i en folkeoplysende pædagogisk tradition, men også en specifik læringspædagogisk tilgang målrettet 'kompetencer'.

Flere har som nævnt beskæftiget sig med daghøjskolen som genstandsfelt, med forskellige formål. Netterstrøm sammenfatter i sin beskrivelse daghøjskolen således:

⁴¹ Læs mere om daghøjskolernes praksis og læreprocesser i Netterstrøm, 1998; Jørgensen, 2004; Elsborg & Pedersen, 2009; Elsborg & Pedersen, 2013 og for nyere litteratur f.eks. Møller & Rahbek, 2015 eller Mogenssen, 2023 for et perspektiv på den folkeoplysende pædagogik fra et højskoleperspektiv. Dog er 'folkeoplysende pædagogik ikke én tilgang, men mange forskellige, som har det tilfældes at den praktiseres i non-formelle undervisningsmiljøer på landets højskoler, efterskoler, daghøjskoler, aftenskoler mv.

”Den [daghøjskolen, red.] blev dannet med baggrund i et emancipatorisk projekt, hvis rødder relaterede sig til ungdomsoprøret og folkeoplysningstraditionen. Sideløbende med den samfundsmæssige udvikling blev daghøjskolerne en del af en statslig arbejdsmarkeds- og socialpolitik, hvorved de blev et led i vejledning og aktivering af de ledige i forhold til arbejdsmarkedet. Daghøjskolen er altså en institution, der er udviklet i forhold til en bestemt målgruppe, arbejdsløse - primært kortuddannede kvinder. Men i takt med samfundsudviklingen er målgruppen blevet udvidet.”

Netterstrøm, 1998, 10

Et andet sted skriver Kristensen i en artikel til bogen 'Et skridt på vejen', der var et forsøgs- og udviklingsprojekt, som 13 daghøjskoler gennemførte fra 2002 til 2003, at:

”Daghøjskolerne, der i sin tid, opstod i randen af uddannelsessystemet, tænker og forstår i stigende grad sig selv som 'kompetenceudviklingsarenaer'. Dermed har de ikke blot placeret sig i det felt af formelle og uformelle 'læringsmiljøer', der kommer til at udgøre fremtidens uddannelsessystem. De har som følge heraf også måtte påtage sig den opgave at synliggøre og dokumentere deres bidrag til deltagernes kompetenceudvikling”

Kristensen, 2004 | Jørgensen, 2004, 47

Citaterne illustrerer et dannelsespædagogisk afsæt i det folkeoplysende, som samtidig underlægger sig de præmisser, som følger med arbejdsmarkedsorienteringen.

Det sætter den pædagogiske praksis i et helt særligt krydsfelt, som Kristensen beskriver således:

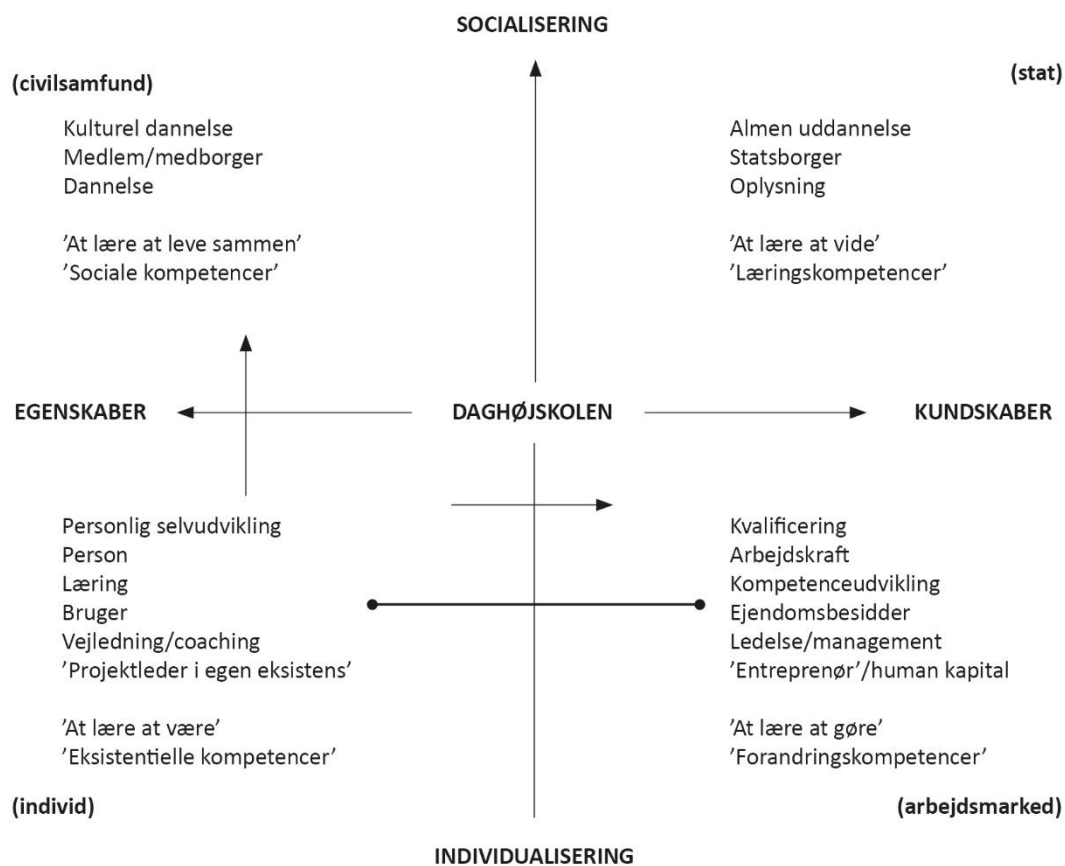
”Det er mit indtryk, at daghøjskolerne siden da har befundet sig i et uafklaret spændingsforhold mellem deres arbejdsmarkeds- og socialpolitiske orientering på den ene side og deres oprindelige afsæt i folkeoplysningens traditioner og dyder på den anden.”

Kristensen, 2004, 52, | Jørgensen, 2004

Et spændingsfelt mellem folkeoplysningstraditionen og en tids- og vidensøkonomi, som placerer kompetenceudvikling mod arbejdsmarkedets krav, er da også helt centralt for deres virke (Rasmussen & Jørgensen, 2004, 43).

I artiklen illustrerer han daghøjskolernes pædagogiske-politiske krydsfelt således:

Figur 3: Daghøjskolernes pædagogisk-politiske krydsfelt



Illustrationen er udarbejdet efter Kristensen, 2004, 51 (i Jørgensen, 2004) og viser daghøjskolernes pædagogiske-politiske krydsfelt. Figuren viser daghøjskolerne i forhold til nogle af de pædagogiske, uddannelses- og beskæftigelsespolitiske tendenser, der gjorde sig gældende i 2004 og daghøjskolernes centrale placering også i forhold til kompetenceudvikling med deraf følgende dokumentation af indsatsen i 'kompetencetermer'.

I figuren ses daghøjskolen i midten af et krydsfelt, som ifølge Kristensen medfører et legitimationspres i forhold til f.eks. kommunale forvaltninger. Daghøjskolerne har skullet navigere i- og mediere mellem folkeoplysningens og civilsamfundets medborgerlige dyder og arbejdsmarkedets og uddannelsespolitikens krav om dokumentation af synlige, sammenlignelige og målelige kompetencer. Den særlige udfordring var (og er måske stadig) ifølge Kristensen, at balancen i forhold til krav og dokumentation som regel vil tippe til fordel for den stærkeste i samtiden (Kristensen, 2004, 52). Det komplicerer også daghøjskolernes praksis.

Nyere studier med daghøjskolen som case peger på, at den didaktiske og pædagogiske praksis stadig balancerer arbejdsmarkedskrav og omsorgsarbejde gennem følelsesmæssig støtte til deltagerne (Jensen, 2019). Jensen peger på, at daghøjskolen tvinges til officielt at efterleve og legitimere sig selv ved at højne arbejdsmarkedskrav samtidig med, at det sociale omsorgs- og vejledningsarbejde udføres gennem langt bredere forståelser af sociale problemer i daghøjskolerne (ibid.; Jensen, 2016). En anden undersøgelse peger på, at det i praksis for deltagerne kan betyde modsætningsfyldte signaler, ved at undervisere arrangerer en kontekst, som deltageren forventes at engagere sig i. Indenfor denne kontekst har

deltageren stor frihed til at udfolde og påvirke indholdet. Men evalueringskriterierne kan være diffuse for deltagerne pga. underviserens implicite kontrol fremfor eksplicite kriterier, f.eks. formelle prøveformer (Ahrenkiel, 2004, 15; 99).

Sammenlignelige beskrivelser af daghøjskolens krydsfelt ses også i ét af interviewene i forbindelse med dette notat:

”Det [daghøjskolerne, red.] var sådan en... opdukkende, emergerende type af aktivitet, som krydsede mellem folkehøjskoletradition og så sådan mere socialt og arbejdsmarkedsrelateret arbejde. Altså som ledighedsaktivitet og som organisering af folk, der stod udenfor for arbejdet og som på den måde introducerede en anden slags uddannelse og pædagogik end den, der gjorde sig gældende på arbejdsmarkedsrelaterede og erhvervsrelaterede uddannelsesområder.”

Henning Salling Olesen, 2024

Daghøjskolerne kan altså siges at være en speciel dannelsepædagogik, der befinder sig mellem en gammel nordisk folkeoplysningstradition, med rødder i både højskole og aftenskolerne, og skiftende arbejdsmarkedslogikker.

Kristensen peger endvidere på, at daghøjskoler og folkehøjskoler er båret af to forskellige dannelsekoncepter, et individfokuseret (daghøjskoler) og et nationalt fokuseret (folkehøjskolerne) (Kristensen, 2004, 52-53):

Daghøjskolerne har skullet forbinde et arbejdsmarkedsrationale (ydre krav) med et personlighedsrationale (indre motivation). Dette har bevirket et fokus på selvudvikling gennem læring og vejledning.

Folkehøjskolerne er rundet af nationalromantisk folkedannelse, hvor folkets dannelse også havde nationens dannelse som mål. En art 'over individuel' dannelse, gennem individerne, men altid mere end individuelt.

Denne sondren mellem dannelsekoncepterne er to af informanterne ikke enig i. De mener, den beror på manglende kendskab til daghøjskolens fundament i fællesskabet som det bærende element, en af dem siger f.eks.:

”Manden har ret og tager grundlæggende fejl. Hvis du skal have den enkelte person til at finde ud af, 'hvem jeg er' med en vis råstyrke, der gør, at man også er tryk ved det, man finder, når man finder sig selv. Så er forudsætningen for, at du overhovedet når dertil, at du finder dig selv sammen med andre. Det er en fællesskabsøvelse. Fordi du står og er i en konstant daglig afprøvning.”

Anders Glahn, 2024

Dannelsespædagogikkens 'tre ben'

Dette afsnit beskriver, hvordan pædagogikken i daghøjskolen er formet af og fortsat formes af at have et ben i tre lejre. De tre lejre kendetegnes ved at være koblet til hver deres begreb: folkeoplysning, beskæftigelse og uddannelse.

De tre begreber forstås i afsnittet som tæt forbundne størrelser. Det kan derfor forekomme unaturligt at foretage en opdeling mellem dem, da grænserne imellem dem, i praktisk daghøjskole hverdag er flydende. Alligevel kan opdelingen være nødvendig for at belyse de forskellige 'logikker', der former daghøjskolens dannelsespædagogiske afsæt.

Dannelsespædagogisk afsæt i folkeoplysningen

Daghøjskolerne er på linje med andre folkeoplysende skoler altid blevet nævnt som en del af folkeoplysningen⁴². Ifølge Dupont er de en del af den moderne folkeoplysning;

"Daghøjskolerne tilhører den moderne del af den aktuelle folkeoplysning, men den arbejder indenfor nogle helt andre rammer og kulturprocesser end tidligere. (...) Daghøjskolerne skal ikke glemme, at de faktisk tilhører en folkeoplysende tradition."

Dupont, 1994, 39-40

Det ses også hos Rasmussen og Jørgensen, der skriver:

"Med hensyn til daghøjskolernes værdigrundlag er det i høj grad fællesskabstanken, der har været omdrejningspunkt for deres virke. Sådan er traditionen med dens rødder i folkeoplysende."

Rasmussen & Jørgensen, 2004, 44

Citaterne er eksempler på, hvordan dannelse i daghøjskolen er tæt forbundet med det at deltage i et fællesskab.

Særligt med 1991-lovgivningen blev det arbejde, som daghøjskolerne lavede, defineret som folkeoplysning, men ifølge Ehlers blev begrebet folkeoplysning, som nævnt tidligere ikke brugt af den første generation af daghøjskolefolk og embedsmænd, som stod for tilskuddene til skolerne (Ehlers, 1994, 28-29).

Tidligere analyser (Jensen, 2022) viser, at der, når daghøjskoleforstandere i dag skal beskrive daghøjskole 'miljøet', er nogenlunde enighed omkring dannelsesstænkningen. I Jensen (2022) ses dog uenigheden, når beskæftigelseslogikker- og dertilhørende dagsordner får forrang for 'det folkeoplysende', eller med Kristensens ord 'tipper' derhen imod.

Forskellene ses tydeligere, når daghøjskoler med forskellige profiler skal blive enige (Jensen, 2022). For daghøjskoler med kunstprofilen opleves det af nogen provokerende at forestille sig, at daghøjskolerne er sat i verden for at løse velfærdsproblemer, idet

⁴² Se f.eks. Indenrigsministeriet, Statens Information, 1992, 71, 73

daghøjskolerne risikerer at løbe efter til enhver tid herskende problemer og dermed få en diffus identitet, som kan blive svær at kende og forstå. I denne position mener en forstander i en tidligere undersøgelse, at det er vigtigt at stå fast på at være skoler, der laver dannelse i et *'virvar af policy'*, som man ikke behøver at gå med (Jensen, 2022, 50).

Dannelsespædagogisk afsæt i beskæftigelsespolitikken

Som vi så tidligere i del 1, er daghøjskolerne aktuelt en aktør, der ikke som en selvfølge fremadrettet er en del af beskæftigelsespolitikken i kommunerne. En tidligere undersøgelse viser også, at nogle daghøjskoleforstandere og politikere mener, at daghøjskolerne er bedre til at arbejde med dannelse end med beskæftigelse (Jensen, 2022, 50; 63).

Paradokset er, som beskrevet i del 1, at daghøjskolen for alvor slår igennem som en skoleform, der håndterer den, på det tidspunkt, store arbejdsløshed. Derfor er det meget naturligt, at flere daghøjskoler har en karakter som *'velfærdsproblemløser'* som en del af deres grundstruktur. Det afspejles ifølge Olesen også i deres grundlæggende antagelse:

"Forudsætningen for at lave daghøjskole var sådan en grundlæggende antagelse, der hedder, at selvom folk var i 'deep shit', så kan de noget, og det gælder om at hjælpe dem med at finde ud af, hvad det er, de kan og vil. Så i den forstand sådan en tiltro til folks ressourcer. Og så kan man sige, at så er der stor forskel [mellem daghøjskolerne, red.]. Så var der nogle, der tænkte, at hvis bare man dyrkede en bestemt form for kreativ aktivitet, så var den hellige grav velforvaret, og andre var virkelig optaget af, at folk havde det svært."

Henning Salling Olesen, 2024

Denne struktur har betydning for skoleformens sprog og mulighedsrum, som ifølge nogle daghøjskoleaktører igennem årene i stigende grad instrumentaliseres og reguleres efter de økonomiske muligheder daghøjskolerne har (Jensen, 2022, 54-55).

Nogle daghøjskoler oplever, at de har tilpasset deres sprog og pædagogiske forløb til de kommunale kriterier, f.eks. ved at oprette hold som *'job og praktik'*, hvor fokus er på jobsøgning og klargøring til praktikforløb eller ved at tilpasse sproget i ansøgninger og lignende det *'sprog'*, som daghøjskolerne oplever, at de kommunale retningslinjer foreskriver (Jensen, 2022, 54-55).

En af informanterne i notatet her beskriver konsekvenserne for daghøjskolernes fagmiljø således:

”Det med snævert at fokusere på beskæftigelsesindsatsen. Det er det, der gør, at vi går i stykker og skal genopfinde os selv, hver gang der kommer en ny ordning, fordi vi så til gengæld har styrken i fleksibiliteten og tænkningen. Og det er jo et dilemma, som har været der hele vejen igennem.”

Anders Glahn, 2024

Forholdet til skiftende lovgivninger i beskæftigelsespolitikken er ifølge Randi Jensen et vilkår i det at drive daghøjskole:

”Det er virkelig en udfordring, og det er en frustration, som man bare må lære at leve med, når man laver daghøjskole, fordi man er imellem stolene, og man falder imellem stolene. Det er hele tiden den der med - hov nu røg gulvtæppet under fødderne på mig igen. Og det er bare et dilemma, man må lære at leve med, for ellers kan man ikke gøre det. Sådan som beskæftigelseslovgivningen er nu, så kan du jo simpelthen ikke komme til at lave noget for mennesker, der er udsatte, hvis ikke du gør det i beskæftigelsesregi, og dermed underlægger dig en hel masse.”

Randi Jensen, 2021

Informanterne peger på, at både sproglige og økonomiske diskurser fortsat ’tipper’ til den beskæftigelsespolitiske side, fordi daghøjskolens folkeoplysende dannelsesrum og fællesskabende miljø ifølge aktørerne ikke vækker genklang hos lokalpolitikere. I interviewet med en politiker til dette notat fremstår det dog, at fællesskab vægtes i udbudsprocesserne, men det anses som vigtigt, at det er permanente fællesskaber, f.eks. gennem job, så det også er noget, der eksisterer efter kommunens indsats i forhold til, den unge er afsluttet.

Dannelsespædagogisk afsæt i uddannelsesfeltet

Folkeoplysningen har bredt set, og specifikt gennem daghøjskolerne historisk, under f.eks. FUU, og i nyere tid den Kombinerede Ungdoms Uddannelse⁴³ (KUU) været bidragsydere med tilbud til gruppen af unge, der ikke følger den lineære vej i uddannelsessystemet. Dette fordi daghøjskolernes historisk smidige konstruktion tillader alternative og ’krogede’ veje i et ellers lineært struktureret uddannelsessystem. Det kan skyldes, at skolerne via deres uformelle strukturer tilbyder et miljø, hvor unge kan opleve modgang, begå fejl, eller mislykkes uden at ’falde ud’, som man kan i det ordinære formelle uddannelsessystem (Jensen, 2021).

”Når daghøjskolerne er bedst, så er det et sted, hvor du har lov til at lave fejl, du kan få lov til at sidde og tude henne i hjørnet, men der er altid nogen, der siger; ’hov du går ikke hjem, før du lige kan komme sikkert hjem, og lave din aftensmad. Det er derfor der er masser af socialpolitik i det her, samtidig med at der sker på et kulturelt folkeoplysende grundlag, og det er det, som er fidusen ved daghøjskolerne – vi løber med kulturpolitikken, med dannelsen, der handler om; ’hvordan bliver du et menneske?’”

Anders Glahn, 2024

⁴³ Se mere i Retsinformation, 2015; Justenborg, u.å.; Center for Ungdomsforskning, 2019.

Forskere har tidligere peget på, at nonformelle læringsrum kunne blive fremtidens uddannelsesmodus. Ved at være mindre forpligtet på teori, mindre institutionaliseret end f.eks. formelle uddannelsesinstitutioner, er nonformelle miljøer i stand til at forandre sig i takt med verden. De nonformelle læringsmiljøer kan potentielt udfordre, hvad vi ser som uddannelse og hierarkier af viden (Romi & Schmida, 2009).

I den optik kan daghøjskolen ses som et alternativ og/eller supplement til den formelle linære vej, der i spændet mellem folkeoplysningen og beskæftigelse kan være med til at forme paradigmer indenfor f.eks. uddannelse og beskæftigelse (Jensen, 2021).

Netterstrøm peger i sin ph.d.-afhandling fra 1998 på, at daghøjskolen er interessant, fordi den, trods sin særegenhed, kan stille mere grundlæggende spørgsmål ved tendenser indenfor voksenuddannelsesområdet, både dengang og nu.

”Daghøjskolen er en særlig institution, men det er en institution, hvis udvikling kan danne grundlag for en analyse af spørgsmål, der ikke kun har relevans for daghøjskolen. Belysningen af daghøjskolen vil dermed også kaste lys over en almen tendens, nemlig hvordan et undervisningsrum kan danne ramme om bevidste personlige udviklingsprocesser.”

Netterstrøm, 1998, 10

Opsummering

Del 2: Daghøjskolens dannelsespædagogiske afsæt

Daghøjskolernes pædagogiske afsæt baserer sig ifølge informanterne på inspiration fra tre teoretikere, der understreger vigtigheden af kritisk tænkning og læring gennem erfaring:

- **Koch**, der fremhæver vigtigheden af at skabe læringsmiljøer, hvor deltageres livserfaringer bruges aktivt i undervisningen, hvilket styrker deres selvforståelse og handlekraft.
- **Negt**, der har fokus på sammenhængen mellem læring og samfundsmæssige strukturer. Han ser daghøjskolen som en platform for at udfordre sociale uligheder gennem kritisk refleksion.
- **Illeris**, der betoner betydningen af emotionelle og sociale dimensioner i læring. Han ser daghøjskolerne som et sted, hvor deltagerne kan udvikle både faglige og personlige kompetencer i et trykt fællesskab.

Pædagogikken sigter mod at styrke deltageres personlige udvikling og demokratisk dannelse, hvor læring er tæt knyttet til deres hverdags erfaringer og aktive deltagelse.

Dannelsespædagogikkens krydsfelt og værdier

Daghøjskolerne balancerer mellem folkeoplysning, beskæftigelse og uddannelse. Denne kompleksitet gør det muligt at møde deltageres behov på tværs af sociale og faglige kontekster.

Værdier som frihed, lighed og respekt for deltageres livserfaringer er grundlæggende.

I 1999 deltog 24 daghøjskoleaktører i et omfattende værdi- og udviklingsarbejde for at afklare begreber som folkeoplysning, dannelse og kompetence. Resultaterne af dialogerne havde en filosofisk karakter og bidrog til at styrke daghøjskolernes interne arbejde med værdigrundlag og praksis.

Definitioner fra udviklingsarbejdet:

Folkeoplysende (uddannelse):

- Baseret på personligt engagement hos undervisere og deltagere, hvor værdier synliggøres gennem dialog og refleksion.
- Undervisningen skaber sammenhæng mellem rammer, fællesskab og læring, som styrker deltageres evne til at forstå sig selv i en større social og kulturel sammenhæng.
- Fokus på at fremme selvansvarlighed gennem eksistentiel tolkning og læring.

Kompetenceudviklende beskæftigelse:

- Stræber mod øget medansvar for læringsprocesser og evnen til at opdage personlige ressourcer.
- Fremmer lyst og mod til at eksperimentere med kreative udtryksformer og værdibaserede handlinger.
- Understøtter deltageres evne til at håndtere forandringer, indgå i fællesskaber og navigere i menneskelig forskellighed.

Daghøjskolepædagogikkens tre ben:

- Folkeoplysningen: Bygger på *livsoplysning* og *demokratisk dannelse*, hvor deltagerne opnår en bred forståelse af samfund og fællesskab. Undervisningen skaber rum for dialog og refleksion.
- Beskæftigelsespolitikken: Hjælper deltagere med at udvikle *praktiske og personlige kompetencer*, som styrker deres tilknytning til arbejdsmarkedet.

Uddannelsesfeltet: Tilbyder en bro til videre uddannelse og livslang læring gennem erfaringsbaserede og eksperimenterende metoder, der tilpasses deltageres behov.

Del 3: Daghøjskolens deltagere

I denne del vil vi belyse, hvem deltagerne på daghøjskolerne er, og hvad der kendetegner dem. Også her mangler vi dog aktuel, ny viden, der kan kortlægge billedet af daghøjskole-deltageren anno 2025.

Dupont skriver i 1994, ligesom Randi Jensen også understregede i et tidligere citat, at daghøjskolens kursister er meget forskellige. Daghøjskolerne i dag rummer unge, voksne, de kunst- og designinteresserede unge med talent- og interesse herfor, dem med dårlige skoleerfaringer og dem med psykiske lidelser i ét skoleområde (Jensen, 2022). Altså fortsat en meget bred gruppe, kendetegnet ved flere relevante socioøkonomiske faktorer⁴⁴.

Daghøjskolen er et folkeligt møde mellem mennesker, der har meget forskellige forudsætninger og i mødet afprøver synspunkter af på hinanden og undersøger fællesskabets muligheder og udfordringer (Ehlers, 1994, 69). I det synspunkt understreges daghøjskolernes deltageres forskellighed som det bærende karaktertræk ved dem, og den tætte forbindelse til den grundtvigske tradition omkring retten til forskellighed. Fællesskabet defineres ikke som kortuddannede eller ledige, eller med bestemt alder, køn m.v., men som *'mennesker med forskellige forudsætninger'* (ibid).

Historisk set kunne deltagerne være voksne, som dukkede op af sig selv, og som deltog ud fra en personlig og social overskudssituation. Andre blev henvist af forvaltninger og kunne have en konkret handlingsplan med sig derfra. Endeligt deltog nogle også som led i et orlovsforløb. Mange skoler havde en blanding af ovennævnte grupper (Dupont, 1994, 32). Undervisningsministeriet har tidligere beskrevet målgruppen således:

"Daghøjskolerne har godt fat i målgrupper, der som udgangspunkt ikke er motiverede for læring, men som bliver motiverede gennem daghøjskoleforløbet og dermed er parate til at deltage i andre folkeoplysende tilbud eller formel kompetencegivende uddannelse."

Undervisningsministeriet, 2010, 32

Målgruppen er altså meget bred, og tidligere undersøgelser viser også, at der i daghøjskolerne og fra eksterne politiske aktører hersker forskellige forståelser af, hvilke målgrupper man kan, skal og vil arbejde med på de enkelte skoler (Jensen, 2022, 44).

Overordnet beskriver Daghøjskoleforeningen målgruppen således:

"Daghøjskolerne er et alternativ for dem, der ikke kan finde plads, mening og motivation i de almindelige systemer."

Daghøjskoleforeningens hjemmeside, 2024

⁴⁴ I Jensen 2022 forstås socioøkonomiske faktorer som mere end blot indkomstmæssige eller uddannelsesmæssige faktorer. Herunder også aldersforskelle og forskellige i motivation og ambitioner for livet, baseret på erfaringer med at lykkes eller mislykkes i forskellige fag, ambitioner eller livsopgaver.

Daghøjskoleforeningens beskrivelse af målgruppen er meget i tråd med den beskrivelse, der ses i nyere undersøgelser af daghøjskolen (Jensen, 2022; Jensen, 2021). Disse undersøgelser finder, at der gennem tiden har været flere målgrupper tilkøbet daghøjskolerne, men i høj grad har skolerne været et tilbud til unge med forskellige udfordringer mod at finde fodfæste i job- og uddannelse (Jensen, 2021). Det har dog ikke så meget været alderen, der var afgørende, men mere deltagerens grad af motivation og ambition i og for livet. Det hænger sammen med deres erfaringer med at lykkes eller mislykkes i forskellige fag, arbejdslivs- eller uddannelsesopgaver (Jensen, 2022).

Opsummerende kan man opdele deltagerne i to hovedgrupper, 1) Deltagere med en kreativ fagorientering og 2) deltagere i en sårbar position udenfor uddannelse og beskæftigelse, og med komplekse barrierer for at finde fodfæste (Jensen, 2022).

Der kan sagtens være overlap mellem grupperne. F.eks. kan en design- og kunstdeltager med talent og parathed i forhold til videre uddannelse på kunstakademi sagtens opleve at stå i en sårbar position i livet.

Den enkelte daghøjskoles deltagerkreds afspejles stadig af den/de pågældende finansieringsmodeller daghøjskolerne er berettiget til eller selv opsøger (f.eks. fonde).

De to typiske daghøjskolemålgrupper afspejler også de finansielle strukturer og opgaver, som skolerne kan/skal varetage (tekstboks 6-8). Første målgruppe (1) finansierer delvist selv deres daghøjskoleforløb og delvist gennem folkeoplysningsmidlerne fra kultur- og fritidsforvaltninger. Den anden gruppe (2) har almindeligvis ikke egenbetaling, men finansieres gennem kommunale social- og beskæftigelsesafdelinger i de kommuner, som vælger at benytte sig af daghøjskolernes tilbud.

For kursister på de kreative forskoleforløb er daghøjskolen ikke nødvendigvis kun et fritrum, men et miljø præget af talent og en klar målrettethed mod akademier og kunstskeoler nationalt og internationalt i kreative fællesskaber. Alt dette i et miljø præget af vejledning og fællesskab⁴⁵.

Daghøjskoleforløbet for deltagere udenfor uddannelse og beskæftigelse kan siges at være kursusaktivitet, de visiteres til fra jobcentrene som led i en beskæftigelsesindsats, og som af deltagerne beskrives som et møde med hjælpsomme personaler og kammeratskab⁴⁶.

I dag arbejder flere daghøjskoler f.eks. med projekter, der finansieres via fonde, som potentielt tiltrækker helt nye målgrupper til daghøjskolen.

⁴⁵ Se f.eks. citater fra unge kursister på [Forside | VERA skole for kunst & design](#)

⁴⁶ Se [Forside - Daghøjskolen Randers](#)

For alle grupper er et daghøjskoleforløb en mulighed for at tilbringe tid i et 'højskolemiljø' uden at skulle leve i bofællesskab med andre og for en længere periode 'forlade' venner og familie, som det f.eks. er tilfældet på folkehøjskolerne, hvor man typisk bor sammen.

Nogle daghøjskoleaktører mener, at daghøjskolerne via deres oprindelse har en særlig forpligtigelse overfor samfundets svageste, andre mener, at skolerne via deres folkeoplysende oprindelse bør vende fokus på fag- og dannelsesperspektivet mere end bestemte målgrupper eller velfærdsdagsordner, som f.eks. personer i arbejdsledighed eller unge i mistrivsel (Jensen, 2022).

Dette forhold betyder, at daghøjskolerne, deres deltagere og skolemiljø samt didaktiske tilgange kan se meget forskellige ud, selvom de ligger meget tæt på hinanden, som det f.eks. ses i de store byer, der har flere daghøjskoler (f.eks. København og Aarhus) (ibid.).

Tidligere undersøgelser finder også, at der internt i daghøjskolerne ses forskellige holdninger, også i nogle tilfælde modstridende holdninger til, hvem målgruppen for daghøjskolerne bør være. Og i tilføjelse hertil hvordan deltagerne oplever at gå på daghøjskole. Dag-højskolen er således ofte et skolemiljø, hvor unge med vidt forskellige baggrunde og interesser mødes (Jensen, 2022).

Forskellige holdninger til, hvem målgruppen er

Jensen 2022 viser, at den store variation i daghøjskolernes deltagergruppe kan gøre det svært for politikerne at få et klart billede af, hvad daghøjskolerne er og kan. Med Aarhus som casekommune, viser Jensen i en tidligere undersøgelse, at der i den lokalpolitiske sammenhæng er enighed om, at daghøjskolerne er for unge, men ikke enighed om *hvilke* unge (Jensen, 2022).

Dette kan være et udtryk for den måde, man har valgt at bruge daghøjskolerne i den pågældende kommune (både som kunstnerisk forskole og aktør i beskæftigelses- og uddannelsesindsatsen) (ibid.). En af politikerne i undersøgelsen beskriver, at daghøjskolen er 'et flot tilbud', kommunen betaler for som et led, i at nogle unge kan finde egne ben at stå på. I den forbindelse mener en politiker i undersøgelsen, at daghøjskolen er et tilbud til middelklassens børn (Jensen, 2022, 44).

Der er dog også politiske aktører fra samme kommune, som beskriver en målgruppe, der i højere grad minder om Dag-højskoleforeningens beskrivelse, nemlig unge voksne med forskellige benspænd mod at finde vej, mening og fodfæste i samfundet. De peger på, at daghøjskolerne er til dem med behov for en særlig håndholdt indsats og ikke til 'velfungerende' unge, idet de unge, ifølge politikerne egner sig bedre til højskoleophold (Jensen, 2022, 43).

I casekommunen kan den politiske uenighed, om hvem målgruppen er, skyldes flere ting. Dels har daghøjskolerne, som nævnt, forskellige profiler, hvorfor det er naturligt, at politikerne beskriver to forskellige målgrupper. En anden tese kan være begrænset politisk kendskab til daghøjskolerne eller endeligt, at daghøjskolerne historisk har haft skiftende og

brede målgrupper, både socioøkonomisk, aldersmæssigt og fagligt, hvorfor det er ganske naturligt at der findes forskellige holdninger til, hvem daghøjskolerne kan og skal henvende sig til.

Deltagernes udbytte af daghøjskoleforløb

Der er tidligere gennemført flere undersøgelser af deltagernes udbytte af daghøjskoleforløbene. Af kulturministeriets gennemførte evalueringer fra 1989 ses, at deltagerne:

- får øget tro på mulighederne for at komme videre
- får øget parathed over for nytænkning
- får øget parathed til at lære
- bliver i stand til at møde (arbejdslededs-) situationen efter kurset, som for flere kan føre til uddannelse eller beskæftigelse (Kulturministeriet, 1989).

Lignende resultater finder Elsborg og Pedersen, da de i 2009 og 2013 finder, at daghøjskoleforløbenes effekter for deltagerne er:

- Øget selvværd, selvindsigt og selvtillid
- Motivation for at skabe nyt indhold i livet
- Parathed til nye udfordringer
- Ønske om at udvikle nye kompetencer (Elsborg & Pedersen, 2009, 7).

Det skyldes ifølge undersøgelsen, at deltagerne har en oplevelse af at kunne være dem, de er, møder en anden måde at lære på og oplever at blive trænet til at se sig selv i verden. Dette sker på baggrund af en ressourceorienteret pædagogisk indsats⁴⁷, hvor den enkelte udfordres tilpas efter vedkommendes forudsætninger (Elsborg & Pedersen, 2013, 6).

I en nyere rapport bekræftes resultaterne (Jensen & Pedersen, 2023). Her har man gennem interviews og workshops foretaget en læringsevaluering med inddragelse af både daghøjskoleledere, medarbejdere og unge kursister, samt en leder og medarbejder fra jobcenteret. Rapporten finder, at 27 pct. af de unge kursister kommer i job- eller uddannelse efter daghøjskoleforløbet, og at den særlige virkningsfulde indsats i daghøjskolen er:

⁴⁷ Se tidligere i notatets del 2, 'Tre teoretiske perspektiver', særligt Illeris og Negt.

- Godt fællesskab
- Kombineret, fleksibel og kontinuerlig indsats⁴⁸
- Fast kontaktperson
- Sammenhængende indsats, hvor der f.eks. koordineres med KUI⁴⁹, region, uddannelsesinstitutioner mv.
- Kombination af skole og job
- Gode overgange, hvor vejleder/underviser f.eks. tager med på job eller uddannelsesinstitutionen eller står til rådighed
- En stærk organisation med engagerede medarbejdere, der motiveres i arbejdet med ungegruppen, opleves agile af samarbejdspartnere, har en tværfaglig tilgang, angiver høj trivsel m.v.

En af informanterne fortæller om deltagerens udbytte som en understøttende ramme, der ikke udelukker deltageren fra vedkommendes øvrige hverdagsliv med familie, venner og evt. arbejde i lokalområdet.

”Det, der er fidusen ved daghøjskolen, er, at samtidig med, at du er i den [daglige, red.] afprøvning, er der en ramme, hvor du bliver inviteret ind og også kan få pausen og hvilen. Du kan have en skole at læne dig op ad og en varm hånd i ryggen, imens du samtidig skal hjem til måske et pulterkammer, noget ensomt, eller en familie, nogle udfordringer, som du måske også står i. Det vil sige, du står i alle de spændingsfelter på én gang. Daghøjskolerne kan kun lykkes, hvis de kan lave et fællesskab på stedet, som handler om, at du prøver dig selv af og ser dig selv i de andres øjne og ser på andre med dine øjne. Derfor er daghøjskolerne stramt forpligtet på at tilbyde fællesskab, fordi du kan ikke bare forlade dit lokalområde, du må stå i alle elementerne på én og samme tid”

Anders Glahn, 2024

Deltagerne mærker de finansielle strukturer i daghøjskolen

Foruden ovennævnte er der ingen nyere systematiske undersøgelser, som viser en kortlægning af, hvem deltagerne er, hvor mange der er, og hvorfor de går på daghøjskole. Daghøjskolens tre ben har dog betydning for, hvilke deltagere der findes på den konkrete skole. For de skoler, som har beskæftigelsesrettede indsatser, kan både skoler og deltagere opleve et miljø præget af modsætningen mellem tvang og frihed (se f.eks. Jensen, 2019; Ahrenkiel, 2004). Noget som bl.a. Ahrenkiel peger på i sin ph.d.-afhandling fra i 2004:

”Kombinationen af at være en institution, som i sin selvforståelse er folkeoplysning og en institution som er et arbejdsmarkedspolitisk redskab, giver til tider nogle modsætningsfyldte signaler til deltagerne i den daglige praksis.”

Ahrenkiel, 2004, 15

⁴⁸ F.eks. er 25 pct. af kursisterne i kombinationsforløb, hvor de samtidig med daghøjskoleforløbet også følger forløb i psykiatrien, misbrugscenteret eller i tilknytning til sundhedsvæsenet (Jensen & Pedersen, 2023, 6). Det er udenfor notatets ramme at gennemgå alle resultaterne, men der findes anbefalinger til Randers Daghøjskole og Randers Kommune, som kan inspirere andre daghøjskoler og kommuner med interesse for at styrke samarbejdet omkring ungegrupper udenfor job og uddannelse i rapporten.

⁴⁹ Kommunale Unge Indsats

Modsætningerne opstår i spændet mellem et folkeoplysende miljø baseret på voksenpædagogiske principper og frihed og en forpligtelse til at efterleve krav om f.eks. registrering ved manglende fremmøde, hvilket for deltageren, som tidligere nævnt i citat af Olesen, kan betyde økonomiske sanktioner.

Opsummering

Del 3: Daghøjskolens deltagere

Afsnittet beskriver deltagerne på daghøjskolerne og de forskellige målgrupper, der har adgang til disse skoler. Daghøjskolernes deltagere er meget forskellige og spænder fra unge med kunstneriske interesser til voksne med udfordringer som psykiske lidelser eller dårlige skoleerfaringer. Der er to hovedmålgrupper:

- 1) Kreative deltagere med fagorientering
- 2) Deltagere i en sårbar position udenfor uddannelse og beskæftigelse.

Deltagerne kan have meget forskellige baggrunde og udfordringer, og daghøjskolerne tilbyder et fællesskab, hvor de kan udvikle sig i et støttende miljø.

Historisk har deltagerne været både selvalgte og henvist via forvaltninger, og skolerne tilbyder en bred vifte af tilbud, der tilpasses deltagerens behov. Målgrupperne afspejles også i de finansieringsmodeller, skolerne benytter. Der ses nogle steder politisk uenighed om, hvem daghøjskolerne bør rette sig mod, da nogle ser dem som et tilbud til de unge og voksne, der har det svært, mens andre mener, at de er forskoleforløb til kunstneriske akademier og på den måde minder om højskoler med specifikke faglige profiler og ikke har en beskæftigelsesopgave.

Deltagerne oplever et stort udbytte af daghøjskoleforløb, herunder øget tro på egne muligheder, motivation og parathed til nye udfordringer. Undersøgelser viser, at daghøjskolerne hjælper deltagerne med at komme videre i uddannelse eller beskæftigelse, og at et stærkt fællesskab og individuel støtte er afgørende for succes. Der er dog også spændinger mellem de folkeoplysende principper og de beskæftigelsesrettede krav, hvilket kan skabe modsætninger for deltagerne.

Del 4: Perspektiver på fremtiden

Notatet har vist daghøjskolerne som en skoleform med stærke rødder i både folkeoplysningen, uddannelsessektoren og i beskæftigelsesindsatsen for en meget bred og igennem tiden også i nogen grad skiftende målgruppe (f.eks. aldersmæssigt). De evalueringer, der har været på deltagernes udbytte, har vist gode resultater. Alligevel er det tydeligt, at der, siden 2002, hvor daghøjskolerne overgik til at være en kommunal 'kan-opgave', er sket et markant faldt i antallet af daghøjskoler. Et fald, der også er fortsat de seneste år. Det centrale spørgsmål, som notatet efterlader, er, om der vil være daghøjskoler i fremtiden?

Det er ikke alle politiske vinde, der kan stemme overens med det, man vil på daghøjskolerne, og det kendskab man har oparbejdet til målgruppen. Måske tænker daghøjskoleforstanderne beskæftigelsesveje på nye/andre måder, fordi det passer til de dannelsesmæssige og folkeoplysende værdier man er rundet af.

Hvad kan daghøjskolerne så bidrage med i dag? Det har vi spurgt informanterne om. I det følgende giver de perspektiver på, hvilke opgaver daghøjskolerne potentielt kan have, og hvilket arbejde daghøjskolerne har foran sig fra. Afsnittet er delt i tre:

- Et politisk perspektiv
- Et forskningsperspektiv
- Et daghøjskoleperspektiv

Det er vigtigt at understrege, at perspektiverne er draget fra de enkelte informanternes erfaringer og kendskab til skoleområdet, hvorfor lokale forhold har haft betydning for de temaer, som de har fundet relevante i forhold til daghøjskolens fremtid. Det er derfor relevant fremadrettet at åbne diskussionen mere nationalt og invitere flere daghøjskoleaktører, politikere (kommunale og nationale) og potentielle samarbejdspartnere ind i samtalen om daghøjskolens fremtid.

Politisk perspektiv

Igennem længere tid har der været en politisk forståelse af, at civilsamfundet har en central rolle, når der tales om tværgående partnerskaber og 'vilde løsninger' på 'vilde problemer' (Nielsen, 2021, 281; 284-285). Nielsen skriver f.eks.;

"Danmark bør skabe bedre grund for tænketanke, 'idea labs', sociale bevægelser og civilsamfundsorganisationer med fokus på borgerinddragelse, som kan bistå den kappestrid, der får flere modige idéer frem. Det kræver kort sagt, at vi laver et bedre økonomisk fundament for at bedrive ikke-statslige organisationer, som har ambitioner på samfundets vegne."

Nielsen, 2021, 285

Jf. tidligere nævnte perspektiver fra kommunaldirektørerne kan der være behov for en stærkere brobygning mellem kommuner og i dette tilfælde daghøjskoler, særligt indenfor beskæftigelsesområdet, hvis daghøjskolerne fortsat kan/skal have en rolle her.

Formet af daghøjskolernes forskellige orienteringer, muligheder og kommunale relationer findes skolerne, som notatet viser, i mange konstruktioner. I flere kommuner arbejder man i dag strategisk på f.eks. 'vilde løsninger på vilde problemer', og mange kommunale og civilsamfundsaktører afholder udviklingsdage, hvor hovederne og kreativiteten summer og sigtet er at arbejde 'på tværs'⁵⁰. Er daghøjskolerne til stede ved de udviklingsdage og i de kreative tanker? Ser de selv, at de bør og kan være der? Inviteres de ind?

Kommunerne har typisk rigtig gode relationer til foreningslivet og civilsamfundet. Det er bare oftest centreret i fritids- og kulturforvaltningerne, hvor der er stor respekt for civilsamfundets potentialer og betydning. Så snart vi kommer til beskæftigelsesforvaltningen, er der tydeligt en anden udfordring og et andet sprog, og det er her, det kan blive en udfordring for daghøjskolerne. Citatet fra rådmanden i Aarhus Kommune tidligere i notatet viste, at der er sket et paradigmeskifte på beskæftigelsesområdet, som betyder, at unge enten guides til FGU eller virksomheder samt almene uddannelsesinstitutioner.

Ifølge rådmanden er det faldende samarbejde med daghøjskolerne begrundet i udbudspligten på området og øget brug af 'virksomhedsvendte' indsatser, hvilket hun ikke ser ændre sig foreløbigt. Derudover skyldes den mindre brug af daghøjskolerne ifølge rådmanden også, at de primært har været leverandører ind på ungeområdet.

Fremadrettet vil det være interessant at følge, hvorvidt daghøjskolerne f.eks. kommer i betragtning eller selv tænker sig ind i planerne om Kulturpas (Beskæftigelsesministeriet, 2024a, 3). Her er tanken, at unge uden uddannelse eller arbejde får adgang til kultur- og idrætslivets fællesskaber i kommunerne. Kulturpasset skal give flere unge mulighed for at blive en del af kultur-, forenings- og idrætslivets fællesskaber med et sigte på at give dem bedre forudsætninger for at begå sig senere i livet, blandt andet på arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemet (Beskæftigelsesministeriet, 2024a, 3). Der er således også her en klar beskæftigelsesorienteret vinkel, som daghøjskolerne skal kunne byde sig til på, hvis de skal være relevante i kulturpasordningen.

Forskningsperspektiv

Fra et forskningsperspektiv er der klare potentialer i daghøjskoleformen. Både som en del af beskæftigelsesområdet og i forhold til læring. Olesen giver et par aktuelle eksempler på, hvor daghøjskolerne lige nu kan byde ind.

Ifølge Olesen er der midler, som aktuelt ikke sættes i spil optimalt nemlig midlerne i trepartsaftalen (Beskæftigelsesministeriet, 2023) omkring langsigtede investeringer i voksenuddannelsesområdet. Som en del af aftalen foreslås et løft til de voksne, som har vanskeligt ved at læse og skrive:

⁵⁰ Se f.eks. Aarhus Kommunes strategiske arbejde hermed (Aarhus, 2024)

”Analyser viser, at der er et stort antal voksne i den erhvervsaktive alder med mindre gode læse-, regne- og it-færdigheder. Basale færdigheder er vigtige for den enkeltes tilknytning til arbejdsmarkedet, muligheder for efteruddannelse og opkvalificering og deltagelse i samfundet i øvrigt.”

Beskæftigelsesministeriet, 2023, 2

De daghøjskoler, der tilbyder FVU, OBU og STU-forløb kan potentielt have en relevant rolle i denne dagsorden. I den sidste del af citatet understreges også færdigheder, der er vigtige for deltagelse i samfundet i øvrigt, hvilket er en ganske bred definering af ’færdigheder’, som daghøjskolerne kunne undersøge nærmere.

Olesen foreslår et samarbejde, som kan sættes i spil på voksenuddannelsesområdet med midler fra trepartsaftalen.

Tekstboks 11: Daghøjskolen i fremtiden, betalt frihed til uddannelse

”Jeg tror, at de skal tilbyde aktiviteter i BFU. (...) Hvis man ser på det som tilknytning til arbejdsmarkedet, som jeg i høj grad har gjort, så kan man sige, at der bliver faktisk afsat mange penge her i trepartsaftalen. De penge ligger og bliver ikke brugt ret godt, fordi de er for snævert knyttet til erhvervsopkvalificering. Der er bestræbelser på at lave sådan nogle uddannelser, altså i Tyskland hedder det f.eks. Bildungsurlaub – altså uddannelsesorlovsordninger. (...) Det er sådan små bidder af BFU. Man har indbygget i overenskomsten eller ved hjælp af statstilskud en rettighed til at have en betalt friperiode for at deltage i uddannelse, og det tror jeg har en stor fremtid.”

Henning Salling Olesen, 2024

Danmark har, som nævnt i del 1, tidligere haft en BFU-ordning, som blev indført i 1984, og gav voksne arbejdere ret til at få fri fra deres arbejde med lønkomensation for at deltage i erhvervsmæssig uddannelse, almen uddannelse samt fagforeningsuddannelse (Andersen, Friedrichsen, Kruse, Olesen og Sommer, 1984, 55). BFU bestod af undervisning, ret til uddannelsesorlov og løngodtgørelse under uddannelse (Andersen et. al., 1984, 63). Formålet med BFU var at sikre kortuddannede uddannelsesmuligheder med henblik på at øge ligheden i samfundet, at styrke demokratiet, at reducere arbejdsløsheden og give kortuddannede mulighed for at følge med i og få indflydelse på økonomisk og teknologisk udvikling (Andersen et. al., 1984, 66). Det har ikke været muligt at afklare, hvornår ordningen stoppede⁵¹. Og ifølge Thyde nåede ordningen aldrig at blive et egentlig lovforslag, til gengæld indgik nogle af ideerne, ifølge Thyde, i VUS, der som nævnt havde stor betydning for f.eks. Daghøjskole i Silkeborg (Thyde, 2019, 44).

I dag er ledigheden lav, hvorfor BFU, hvis det skulle komme i betragtning i dag, formentlig skulle justeres, men alligevel er der nogle interessante tanker om faglig opkvalificering til voksne. For de daghøjskoler, som har en beskæftigelsesprofil, kan opkvalificeringen bidrage til at øge ligheden i samfundet og sikre adgang til at flere får mulighed for at tage del

⁵¹ Interesserede læsere kan finde mere information om BFU i Andersen et. al. 1984; og Olesen 1985.

i samfundets udvikling, f.eks. indenfor økonomi og teknologi, men også inden for helt andre temaer som bæredygtighed eller demokratisk deltagelse. I dag ses også et stigende behov for at fastholde den ældre arbejdskraft længere tid på arbejdsmarkedet, og dermed behov for opkvalificering og incitamenter til at blive på arbejdsmarkedet. Det væsentlige element i BFU er dog, at uddannelses'retten' gives til arbejderen uden indflydelse fra arbejdsgiveren. Ordningen var i sin tid forbundet med fagforeningerne ligesom dele af daghøjskoleområdet også var det (AOF).

Hvis daghøjskolerne skal byde sig til, rejser det også spørgsmålet om, hvordan man ser på daghøjskolernes læring. Ifølge Rogers ses, at man på globalt plan i stigende grad implementerer nonformelle læringsrum, men samtidig ses de som 'mindre vigtige' end formelle læringsrum, hvilket afspejles i de midler, der allokeres til nonformelle læringsrum (Rogers, 2019, 519; 516).

Rogers peger på et behov for redefinering af nonformelle læringsrum og et fokus på deres udvikling og potentielle rolle i regeringers planlægning af uddannelsessystemer rundt omkring i verden (Rogers, 2019, 515; 523). Set i forhold til daghøjskolerne kalder Rogers' fund på en politisk og strukturel anerkendelse af deres læringsmiljøer, som mere end uddannelse, beskæftigelse eller socialpædagogisk arbejde. Men som ligeværdige og tværgående aktører, der potentielt kan forbinde på tværs i kommuner, men også ministerielt f.eks. i spændet mellem uddannelse og beskæftigelse. Torben Dreier er enig i betragtningen omkring nonformel læring som fremtidens uddannelsesmodus:

"Jeg synes godt, at folkeoplysningen kan spille sammen med uddannelsessystemer, men vi skal passe på at være i den rigtige ånd. Jeg kan fint gå ind og lege sammen med VUC om f.eks. et teater-, film- eller musikforløb, men der hvor vi skal være, det er der, hvor vi er med til at løfte den der folkeoplysende identitet. Og det er ikke der, hvor man giver rugbrøds-madder i forhold til dansk, matematik og engelsk osv. Vi skal lave det, der understøtter begejstringen af, at de kommer til scene osv., og det tror jeg ikke de har ret meget erfaring med i VUC. Så den der måde, som du kender også fra Kompetencehuset, med at man står og præsenterer og kommer ud over kanten, det er det, vi kan være med til at tilføre. Men det er svært i forhold til, at vi jo ikke er ligeværdige, så når vi spiller os på banen, så kan vi meget nemt blive kørt over."

Torben Dreier, 2021

Dreier trækker i vores samtale fra 2024 ydermere på sangen 'Er lyset for de lærde blot' (vers fem) og beskriver 'oplysning skal være vor lyst, er det så kun om sivet'. Ifølge Dreier handler det om at kunne lave sin egen vej, og det var den ånd Ole Vig Jensen ifølge Dreier arbejdede med f.eks. i forhold til FUU og folkeoplysningsloven, 10-punktsprogrammet osv. Der stod folkeoplysning på de fleste lovgivninger dengang, det håber han bliver interessant igen.

En uddannelsescase fra 2024: Ungeløftet

Et nyt politisk tiltag, hvor daghøjskolerne, ifølge Henning Salling Olesen, er oplagte at bringe i spil, er i forbindelse med det nye Ungeløfte (Beskæftigelsesministeriet, 2024c).

Ungeløftet er målrettet de 43.000 unge uden job og uddannelse⁵². At daghøjskolerne ikke tænkes ind i sådan et initiativ, mener han er uhensigtsmæssigt:

”Det er dumt. Hvorfor ikke? (...) Der er jo trods alt sådan en form for politisk bevidsthed om, at der er nogle ting, som nok skal gribes an på en anden måde, end det primære skolesystem. Og hvorfor skulle daghøjskolerne ikke være med til det? Det synes jeg er mærkeligt.”

Henning Salling Olesen, 2024

Der kan være flere årsager til, at daghøjskolerne ikke indgår i aftalen. Ungeløftet er et nationalt tiltag, og daghøjskolerne er i dag ikke landsdækkende repræsenteret. Dette skyldes som nævnt, at kommunerne kan vælge at lade være med at købe daghøjskoleforløb, hvilket er den overvejende tendens i landets kommuner (figur 1) (Gydesen, 2016; Gydesen, 2018; Bak, 2023). At de ikke indgår, kan også skyldes, at daghøjskolerne qua deres beskæftigelsesfremmende historiske profil ikke tænkes ind som en tydelig folkeoplysende aktør.

I aftalen om ungeløftet tildeles flere andre relevante civilsamfundsaktører og organisationer (DGI, DUF og FFD) midler til at forme tilbud målrettet unge uden job og uddannelse med det formål, at de kan komme tættere på arbejdsmarkedet (Beskæftigelsesministeriet, 2024b) (Beskæftigelsesministeriet, 2024c). F.eks. er holdningen, at:

”Et højskoleophold giver i dag mange unge fællesskaber og venskaber for livet, ligesom det også udvider ens horisonter og giver nye perspektiver og lyse idéer om en ellers dunkel fremtid. Derfor trebler vi nu støttemulighederne, så flere unge, der har det svært, kan komme på højskole og blive en del af et fællesskab, de har manglet. Vi sikrer med aftalen også, at flere unge kan blive en del af lokale foreningsfællesskaber som idræt, friluftsliv og rollespil. Der er ikke nogen tvivl om, at det her er en stor udfordring. Men jeg tror på, at den massive investering på over 1 mia. kr. over de næste 10 år vil gøre en forskel for de unge og bringe dem tættere på arbejdsmarkedet”.

Uddannelses- og forskningsminister, Christina Egelund, 2024

I citatet fremgår daghøjskolerne ikke, når Egelund beskriver civilsamfundsaktørernes relevans i aftalen. Derimod ses højskolerne og foreninger som væsentlige trædesten på vej til arbejdsmarkedet. Hos ingen af de politiske partier⁵³, der er med i aftalen, indgår overvejelser om at involvere daghøjskolerne som en aktør tæt på borgernes lokalmiljø. Lokalforankringen er dog ikke uden betydning for en målgruppe, hvor en del af dem kan have ganske store vanskeligheder med at flytte sig fra deres almindelige hverdagsliv, familie og trygge base.

I aftalen om ungeløftet er hensigterne tydelige, partierne ønsker at gøre noget for denne målgruppe. Inden for de 43.000 unge er diversiteten stor, alligevel omtales gruppen ofte som ét hele. Alderssammensætningen, kompleksiteten af deres udfordringer og deres

⁵² Også kaldet NEET (Not in Education, Employment or Training) (Danmarks Statistik)

⁵³ Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne (Regeringen), SF, Det Konservative Folkeparti og Radikale Venstre.

forskellige styrker og kompetencer er imidlertid væsentlige faktorer at holde sig for øje og give plads til. Er der aldersgrupper indenfor denne gruppe, som aktuelt ikke har et uddannelses tilbud? Hvor går de i så fald hen?

Daghøjskoleperspektiv

Ifølge Torben Dreier kendetegnes de daghøjskoler, som fortsat eksisterer, ved, at der sidder en ildsjæl for bordenden, der har opbakning fra bestyrelsen. En ildsjæl, som har engagement, som står tingene igennem og kan navigere i kaos, og som kan kaste bolde op og gribe dem igen.

”Et godt eksempel er en der løber ind i modstand, navigerer i modstand, finder nye muligheder, finder nye huller, finder nye retninger, eksperimenterer, leger, har fantasi. Dem, der har det, og kan gøre det og ikke sidder og venter på, at nogen kommer og hjælper, det er dem, der overlever.”

Torben Dreier, 2024

Han peger endvidere på, at daghøjskolerne skal følge de lokale trends og de politiske trends, der er på landsplan. Man skal lytte og tænke over regeringens prioriteringer og ønsker om fokusområder, f.eks. indenfor iværksætteri, bæredygtighed eller lignende.

”Man skal hele tiden se efter, hvor det er, at det politiske landskab efterspørger hjælp, og hvor det folkeoplysende landskab og civilsamfundet kan spille en rolle. Dvs. de åbninger, der kommer i fremtiden, skal man spotte, og man skal finde de alliancer, der gør det muligt at udleve det. Hvor man ikke konkurrerer med hinanden, men derimod supplerer hinanden.”

Torben Dreier, 2024

De øvrige informanter er også blevet spurgt til, hvor de ser daghøjskolen i fremtiden. For én af dem handler det om at starte forfra og skrive historien om daghøjskolen om igen (Anders Glahn), for en anden handler det mere om at sætte spot på, hvad daghøjskolen kan for mennesker i arbejdet med et fag, mere end daghøjskolen som form som sådan (Kirsten Aagaard). I det sidste perspektiv handler det for informanten om at sætte spot på 'daghøjskoletanken' mere end selve 'funktionen' som f.eks. uddannelsesforberedende eller beskæftigelsesfremmende.

”Det kan være vigtigt at fastholde daghøjskolen som begreb og institutionstype, så den ikke helt forsvinder, men måske kan få mere plads med mening igen.”

Kirsten Aagaard, 2024

En anden vinkel på daghøjskolens fremtid fokuserer mere på, at daghøjskolerne bør sikres et fast lovgivningsmæssigt fundament. I dette forslag ses også en slags 'forfra' med daghøjskolerne, idet nogle af dem klarer sig via fondsmidler, men ifølge Devantier kunne bidrage langt mere, hvis de havde et fast finansielt fundament gennem statslig lovgivning. Ifølge ham vil det give kommunerne flere muligheder for at involvere daghøjskolerne som samarbejdspartnere.

Tekstboks 12: Daghøjskolen i fremtiden, statslig lovgivning

”Med den nuværende lovgivning og usikkerheden omkring hele beskæftigelsesindsatsen må daghøjskolerne i en tid overleve på de eksisterende folkeoplysningsmidler kombineret med projekt- og fondsmidler. Helt som det var tilfældet inden den statslige lovgivning i 90'erne. En underlig situation, når man ser på den mistrivsel, der f.eks. er blandt mange unge i dag. Her kunne der virkelig være behov for lokale højskoler i dagtimerne. Kombineret med situationen omkring de ukrainske flygtninge er der nok opgaver at tage fat på i dagens Danmark.

Uden statslige lovgivningsrammer er kommunerne ikke i stand til økonomisk i tilstrækkeligt omfang at prioritere og finansiere den opgave. I 2002 burde man - i stedet for at sende området ud til de trængte kommuner - have åbnet højskolelovgivningen op for muligheden for at drive moderne, lokale højskoler i dagtimerne for en langt bredere ungegruppe.

Det er en storpolitisk kamp, man bliver nødt til at tage. For der er mindst lige så stort behov for daghøjskolerne i dag, som der var i 80'erne, hvor skoleområdet voksede op nedefra og endte med at blive støttet af et flertal af de politiske partier.”

Steen Devantier, 2024

Hvis en sådan storpolitisk kamp skal tages, kan det være relevant, at daghøjskolerne og politikerne i fællesskab begiver sig ud i det arbejde. Ifølge Steen Devantier er daghøjskolerne i dag blevet selvstændige 'tuer' i stedet for ét samlet skoleområde, hvilket nødvendigvis må ændres. Der er også tidligere set positive udfald, når daghøjskolerne står sammen, både nationalt (f.eks. gennem Daghøjskoleforeningen) og lokalt (f.eks. i København⁵⁴).

Devantiers perspektiver rejser spørgsmålet, om hvor daghøjskolerne skal bo, hvis de ikke skal reguleres kommunalt? Skal de placeres i undervisningsministeriet, kulturministeriet eller beskæftigelsesministeriet? Forskere peger på, at der også kan være udfordringer ved en statslig placering, enten under kulturområdet eller undervisningsområdet, fordi regulering fra statsligt hold i undervisningsministeriet kan bringe en uønsket standardisering med sig. Omvendt kan en placering i kulturministeriet formindske daghøjskolernes uddannelsesrolle, og hvis de placeres i beskæftigelsesministeriet, kan deres instrumentelle arbejde ophøjes på bekostning af deres sociokulturelle udviklingsrolle (Rogers, 2019). Også dette emne er interessant til videre undersøgelse.

Endeligt rejser forslaget også spørgsmålet om fondene som finansieringsgrundlag. Derfor spurgte vi Torben Dreier, hvad han mener om den finansieringsmodel fremadrettet, og det kom der afsnittets sidste perspektiv på daghøjskolens fremtid ud af.

⁵⁴ Se f.eks. initiativ til underskriftsindsamling fra fem daghøjskoler i København i 2018: <https://dfs.dk/nyheder/arkiv/voldsom-nedskaering-af-koebenhavnske-daghojskoler/>; https://www.skrivunder.net/bevar_daghojskolerne?uv=10349508 som fik over 4000 underskrifter. Københavns kommune har også udarbejdet en daghøjskolepolitik i foråret 2012, som interesserede læsere kan læse nærmere her <https://www.kk.dk/sites/default/files/agenda/ee969180-b7c3-4dd5-a75b-c84de38174cd/672d994d-41ad-4564-b705-b2e4dad0192c-bilag-2.pdf>

Tekstboks 13: Daghøjskolen i fremtiden, fondsfinansiering

”Det, der kendetegner fonde, er, at de aldrig giver midler til længerevarende drift. Så det er fra tue til tue til tue til tue. Så hvis man kan det, så er det selvfølgelig en farbar vej. Jeg tror aldrig på, at fondsmidler er vedvarende, men det kan være med til at løbe noget i gang. Hvis det kan underbygge eller produktudvikle noget, jeg allerede har i gang, så tror jeg på fondsmidler.

Igen har det ikke noget med drift at gøre, men det kan skabe en base for, at driften bliver sjovere og bedre i forhold til fremtiden. Hvis man kan gøre det på en skole, kan man ikke skalere det op, medmindre man gør det til et stort fælles projekt til en fond, hvor man bærer den samlede daghøjskoleindsats ind der. Men det kræver, at man bilægger diskussionerne om, hvad en daghøjskole er, enten i København, Aarhus osv. og har et fælles budskab.

Man skal have en fælles vision med det, man gør. F.eks. et delmål (den politiske tendens), noget som alle siger; ’vi skal ikke blive enige om, hvad en daghøjskole er, men vi er enige om, at vi vil arbejde for f.eks. ’bæredygtighed’ i daghøjskolerne og udrulle det og nå 95 pct. af ungegruppen i forhold til en bæredygtighedsindsats, så tror jeg på det, men jeg tror ikke, man kan sælge forskellighed.”

Torben Dreier, 2024

Ifølge Dreier er udfordringen med fonde altså, at de sjældent giver til drift, og de er ikke vedvarende. Men han ser, de har nogle potentialer i at understøtte, at noget kommer i gang eller understøtte noget, der i forvejen er i gang, men man ønsker at udvikle på. Ofte vil fondsstøttede projekter ikke være nationale, medmindre man kommer med et fælles landsdækkende projekt.

Opsummering

Del 4: Perspektiver på fremtiden

Politisk støtte og finansiering er afgørende for daghøjskolernes fremtid. Der er behov for en mere tydelig rolle i både beskæftigelses- og uddannelsespolitikken, hvis skolerne skal eksistere i fremtiden.

Afsnittet præsenterer tre perspektiver på, hvordan daghøjskolerne kan udvikle sig og afsøge velkendte samt nye områder. Forskning på området er sparsom, og der er behov for systematiske undersøgelser, der kan dokumentere daghøjskolernes effekt og potentiale som en særlig skoleform. Alligevel bringer perspektiverne nogle interessante tanker.

Politiske perspektiver

Der er en politisk forståelse af civilsamfundets centrale rolle i at finde løsninger på komplekse samfundsproblemer. Dette understreges af bl.a. Nielsen (2021), der fremhæver behovet for et økonomisk fundament, der støtter civilsamfundsorganisationer, tænketanke og sociale bevægelser, som kan bidrage til borgerinddragelse og udvikling.

Nogle kommuner arbejder strategisk med "vilde løsninger på vilde problemer", og der afholdes udviklingsdage, hvor tværgående samarbejde og kreativitet er i fokus. Man kan dog spørge sig selv, om daghøjskolerne er en del af disse tværgående initiativer og hvorvidt de får/tager muligheden for at bidrage med deres erfaring og ressourcer?

Kulturpasordningen er et nyt konkret politisk tiltag, som sigter mod at give unge uden uddannelse eller arbejde adgang til kultur- og idrætslivets fællesskaber i kommunerne. Ordningen har en klar beskæftigelsesorienteret vinkel, og ordningen skal hjælpe unge med at finde deres plads i samfundet. Kulturpasordningen giver de unge mulighed for at blive en del af lokale fællesskaber, hvilket kan øge deres muligheder for at komme tættere på arbejdsmarkedet.

Der er et politisk spørgsmål om, hvorvidt daghøjskolerne bør spille en rolle i kulturpasordningen, da de kunne bidrage til at skabe fællesskaber og støtte unge i deres udvikling. Hvis daghøjskolerne skal være relevante i kulturpasordningen, skal de være i stand til at byde sig til med deres tværgående folkeoplysende læringsmiljøer og beskæftigelsesfremmende aktiviteter i mødet med det lokale kulturliv.

Forskerens perspektiv

Der er potentiale i daghøjskoleformen, både i beskæftigelsesområdet og i forhold til læring. Olesen påpeger, at midler fra trepartsaftalen ikke udnyttes optimalt, særligt i forhold til voksne med svage læse-, regne- og it-færdigheder. Daghøjskoler, der tilbyder FVU, OBU og STU-forløb, kan spille en rolle i denne sammenhæng.

I en case omkring ungeløftet beskrives et politisk initiativ, der sigter mod de 43.000 unge uden job og uddannelse. Olesen mener, at daghøjskoler burde inkluderes i dette initiativ, da de kan tilbyde en anderledes tilgang end det traditionelle skolesystem. Han undrer sig over, at daghøjskolerne ikke er en del af aftalen, og påpeger, at deres beskæftigelsesfremmende profil kunne være relevant. I Ungeløftet tildeles midler til andre civilsamfundsaktører, som arbejder med unge for at bringe dem tættere på arbejdsmarkedet. Men daghøjskolerne er ikke nævnt i aftalen, selvom de kunne have en vigtig rolle i at støtte unge i lokalmiljøet.

Daghøjskoleperspektiver

Afsnittet peger på, at de daghøjskoler, der fortsat eksisterer, ofte er drevet af ildsjæle, som kan navigere i modstand og finde nye muligheder. For at overleve skal daghøjskolerne følge både lokale og politiske trends og være opmærksomme på, hvor civilsamfundet kan spille en rolle i forhold til politiske prioriteringer som iværksætteri og bæredygtighed. Det er centralt at spotte de politiske åbninger og finde alliancer, hvor daghøjskolerne kan bidrage.

Samtidig er der også perspektiver, som understreger, at daghøjskolens fremtid handler om at belyse "daghøjskoletanken" og dens funktioner frem for at fokusere på skolens formelle opbygning som beskæftigelsesfremmende eller uddannelsesforberedende. Andre mener, at daghøjskolerne bør redefineres og skrive deres historie om.

Et centralt perspektiv er, at daghøjskolerne i dag opererer uden et fast lovgivningsmæssigt fundament og er afhængige af fondsmidler, hvilket skaber usikkerhed. Der er argumenter for, at en statslig lovgivning kunne give daghøjskolerne et økonomisk fundament, som kunne gøre dem til mere stabile samarbejdspartnere for kommunerne. Flere perspektiver peger på, at der er behov for daghøjskoler, i en tid med stigende mistrivsel blandt unge og udfordringer som følge af flytningestrømme. Uden et fast statsligt lovgivningsmæssigt fundament er det svært for kommunerne at prioritere og finansiere daghøjskolerne. Derfor peger nogle perspektiver på, at højskolelovgivningen kunne åbnes op for at støtte moderne, lokale højskoler i dagtimerne for en bredere ungegruppe.

Der er en politisk diskussion om, hvor daghøjskolerne bør placeres i staten, og om det skal være under undervisningsministeriet, kulturministeriet eller beskæftigelsesministeriet. Hver placering har sine fordele og ulemper, hvor f.eks. kulturministeriet kan reducere daghøjskolernes uddannelsesrolle, mens en placering i beskæftigelsesministeriet kan føre til et for ensidigt fokus på beskæftigelse.

Endeligt er der et perspektiv på fondsfinansiering som en del af fremtiden, det kan dog ikke stå alene. Ifølge daghøjskoleperspektiver er fondsmidler ikke er en langsigtet løsning, da de sjældent dækker drift og kun kan bruges til at igangsætte eller udvikle eksisterende projekter. Alligevel kan der være et potentiale i fondsstøtte, hvis det bruges til at skabe en base for fremtidig drift eller produktudvikling. Det understreges, at fondsstøttede projekter ofte ikke er nationale, medmindre projekterne de støtter er landsdækkende og har en fælles vision, som f.eks. bæredygtighed, som kan samle forskellige aktører.

Samlet set rejser perspektiverne spørgsmålet om, hvordan daghøjskolerne kan sikres et mere stabilt og langsigtet økonomisk fundament, enten gennem statslig lovgivning, som kan sikre kommunernes involvering, eller ved at finde en fælles vision, der kan tiltrække fondsstøtte.

Eftertanker

De fire dele repræsenterer et historisk og aktuelt blik på daghøjskolerne. Det peger på både barrierer og potentialer for daghøjskolerne. Der er pt. ikke et nyt, samlet bud fra daghøjskolerne selv på, hvad deres samfundsmæssige rolle er og skal være i fremtiden.

I øjeblikket foregår store forandringer gennem reformer af uddannelsesområdet. Hvorvidt og hvordan har daghøjskolerne en rolle anno 2025?

Daghøjskolerne har historisk arbejdet med forskellige grupper af voksne. Hvilket potenti-ale har de i dag mod at binde bro mellem forskellige grupper af mennesker, med forskel-lige socioøkonomiske afsæt, faginteresser, alder mv.?

Det vil blive spændende at følge, om daghøjskolerne som skoleform vil være i stand til at markere sig centralt på uddannelsesområdet og/eller beskæftigelsesområdet i den kom-mende tid, samtidig med at forblive rodfæstet i og tro mod folkeoplysningen.

En arts krydsning mellem folkeoplysning, beskæftigelse og uddannelse, som daghøjskolen er, findes der ikke mange af i uddannelsessystemet (Jensen, 2022).

Blev vi klogere?

Med notatet er vores håb at have et afsæt for den videre dialog og evt. udviklingsarbejde. Notatet har ikke afdækket alle kroge af daghøjskoleområdet og har ofte måtte træffe til -og fravalg baseret på, hvilken litteratur, der åbnede sig, og hvilke informanter der 'bed på' in-vitationen. Alligevel vil vi her til slut genbesøge de to årsager til, hvorfor netop notatet blev igangsat og spørge: blev vi klogere, eller har vi blot produceret en række nye spørgsmål og 'videnshuller'?

Tekstboks 14: Opfølgning på notatets to årsager

1) For at belyse skoleformens udvikling, og opnå en forståelse for, hvorfor antallet af daghøjsko-ler er faldet, samt hvorfor skoleformen i dag er truet på sin eksistens.

Gennem del 1 har vi fundet, at der var et daghøjskoleområde før 2002, som opstod gennem for-søgs- og udviklingsinitiativer, som eksperimenterede og vækstede i antal. I midten af 90'erne fand-tes knap 200 daghøjskoler. Der var en række politiske tiltag, som gødede vandene, for at daghøj-skolerne udviklede sig, særligt 10-punktsprogrammet i 1984 var et udtryk for en styrkelse af vok-senuddannelsesområdet, der kom daghøjskolerne til gavn.

I del 1 så vi også, at daghøjskolernes manøvrererum langsomt blev mindre efter 2002. F.eks. blev FUU, som flere daghøjskoler havde været en del af, lukket, og lovgivningen på daghøjskoleområdet ændrede sig, så det blev reguleret under folkeoplysningsloven, under kommunal forvaltning.

Del 1 afsluttede med at beskrive, at daghøjskolernes aktuelle situation er, at der blot er 15 tilbage på landsplan.

Der ses løbende et fald i antallet af kommuner, der yder tilskud til daghøjskolerne, og deres finansielle rammer og vilkår er afhængige af, at kommunerne vælger at bruge dem. Det er frivilligt for kommunerne at bruge dem, og daghøjskolerne ses at være blevet et storbyfænomen og altså ikke længere til stede bredt rundt i landet.

I beskrivelserne fra politisk perspektiv ses, at daghøjskolerne ikke i tilstrækkelig grad lever op til de krav, der stilles af kommunerne i udbudsrunder. F.eks. lever de ikke alle steder op til det paradigmeskifte, som ifølge politikerne er sket, nemlig at indsatserne for mennesker i arbejdsløshed skal være 'virksomhedsvendte'. Der synes ikke at være udsigt til, at det sigte, man lokalpolitisk har i beskæftigelsen, ændrer sig fra det virksomhedsvendte fokus.

Gennem del 2 har vi set, at daghøjskolernes dannelsespædagogiske afsæt tager form efter både folkeoplysningen, uddannelses- og beskæftigelsesorienterede tænkninger. De navigerer i et pædagogisk spænd mellem de tre på en måde, som ifølge informanterne i notatet er inspireret af tre teoretiske inspirationskilder; Koch, Negt og Illeris. Gennem de tre kilder ses en moderne forståelse af folkeoplysningen, som arbejder med at danne mennesker til det samfund, de er en del af ved at tilbyde fællesskaber og facilitere undervisning mellem grupper af mennesker med forskellige baggrund og ståsteder i livet. Der ses en modstand (især hos Negt) mod de accelerationsorienterede og økonomistyrede strukturer, og med Illeris ses, at voksenlæring adskiller sig fra anden læring ved nødvendigvis at må orientere sig mod voksnes motivation og drivkraft for at lære.

Inspirationskilderne og daghøjskolernes tre ben flytter med i de karakteristika der kendetegner daghøjskolens deltagere. **I del 3** så vi, at deltagerne kendetegnes ved at være forskellige, både i alder og socioøkonomisk status. Nogle har svære skoleerfaringer og andre er målrettede unge, der vælger forskoleforløb på daghøjskole for at dygtiggøre sig i et kreativt miljø blandt andre unge. Deltagerne, som har mulighed for at gå på daghøjskole via folkeoplysningsloven, er kreativt orienterede mod akademier og kunsthøjskoler, og deltagere, som bevilges forløb på daghøjskole som led i en beskæftigelsesindsats, er reguleret gennem beskæftigelseslovgivningen. Daghøjskolens deltagere er således tæt forbundet med de finansielle strukturer der jf. folkeoplysningsloven og beskæftigelseslovgivningen gør det muligt at deltage på daghøjskoleforløb.

Daghøjskolernes pædagogiske tilgange rummer en række dilemmaer mellem at arbejde med voksenlæring, uden at det i alle tilfælde er 'frivilligt' for deltagerne at være der. Historisk peger undersøgelser på, at deltagerne oplever et stort personligt udbytte af daghøjskoleforløb, og aktuelt har vi begrænset viden om, hvordan det ser ud i dag.

2) For at belyse daghøjskolernes mulighed for at bidrage til dagsordner, der optager folkeoplysningen, beskæftigelsespolitikken og uddannelsessektoren generelt.

Undersøgelsen viser, at daghøjskolerne laver tilbud i tråd med de muligheder, kommunerne stiller til rådighed lokalt gennem kommunale initiativer via kultur og fritidsmidler, beskæftigelsesmidler og/eller via fondsmidler. På den måde benytter daghøjskolerne deres lokale potentiale for at bidrage ind i folkeoplysningen samt på uddannelses- og beskæftigelsesområdet. Men undersøgelsen peger også på, at daghøjskolerne ikke tænkes ind i større politiske aftaler, som det aktuelle Unge-løfte. En tese kan være, at daghøjskolerne ikke får gjort sig tilstrækkelig relevante i processen omkring den slags aftaler.

I del 4 bidrager informanterne med forskellige perspektiver på områder eller tiltag, der skal til, for at daghøjskolerne sættes i spil i fremtiden:

- De skal gøre sig relevante i forhold til gældende beskæftigelsespolitisk tænkning i kommunerne (f.eks. mere 'virksomhedsvendte')
- Byde ind i trepartsaftalen og indgå samarbejder med fagforeninger om konkrete tiltag a la 'betalt frihed til uddannelse' (BFU)
- Kombinere folkeoplysningsmidlerne med fonde og projektmageri og gå samlet ind i 'en storpolitisk kamp' om f.eks. at åbne højskolelovgivningen på en måde, så der findes højskolemiljøer tæt på de mennesker, der ikke har mulighed, mod eller lyst til internatophold.

En væsentlig udfordring er, at der efterhånden er så få daghøjskoler, at det kan være aktuelt at stå sammen daghøjskolerne imellem om et fælles formål. Derudover finder notatet en række øvrige udfordringer for daghøjskolerne:

- Daghøjskolerne kan internt forekomme uenige om, hvem de er, og hvem de skal være noget for. De fremstår ikke eksplicit som ét samlet skoleområde og med en fælles strategi
- Skolerne kan ikke i dag ligesom tidligere positionere sig som en landsdækkende aktør med på trods af et væsentlig og historisk bidrag til både folkeoplysningen, beskæftigelsespolitik eller uddannelsespolitik, men er i højere grad lokale kommunale 'tuer'
- Dertil betinges deres institutionelle rammer af den usikkerhed, de lever med. Det kan påvirke daghøjskolernes mulighed for at udnytte deres potentiale og historiske erfaring til fulde
- En væsentlig udfordring, som er interessant at se nærmere på nationalt/lokalt, er, hvorvidt- og hvordan nonformelle miljøer ses som 'mindre vigtige' end øvrige uddannelses- eller beskæftigelsesforløb. Dertil er daghøjskolens pædagogiske miljø, læringsstile, deltagere, aktiviteter og aktuelle bidrag i nyere tid underbelyst.

Daghøjskolernes afhængighed af kommunens prioritering, kommunalpolitikernes kendskab og daghøjskolepolitik samt den generelle økonomi i kommunerne, som i flere tilfælde peger mod besparelser, gør, at det for daghøjskolerne kan forekomme vanskeligt at forholde sig eksplicit kritisk til de udfordringer, de har (Jensen, 2022). Skolernes indbyrdes forskellige forståelser og det svindende antal skoler gør, at det bliver svært at stå som samlet felt og derfra svært at fremstå som en klar folkeoplysende skoleform, der skal tænkes ind overfor dem, som ikke i forvejen kender daghøjskolen. Derfra er afsættet for at bidrage til store dagsordner med kommunale midler aktuelt udfordret.

Flere daghøjskoler finder alligevel veje, og det er nogle af de veje, vi ønsker at blive klogere på fremadrettet. Ifølge Torben Dreier er der mange måder at styrke kendskabet og i langt højere grad involvere politikerne i daghøjskolernes arbejde:

”Jeg har f.eks. brugt 10 pct. midlerne⁵⁵ ved at invitere en politiker til at fortælle om et emne, der optager dem, så de bliver en synlig del af folkeoplysningen. Så hvis der er væsentlige emner, kommunen har gang i, så er det oplagt at spille daghøjskolen ind i forhold til kommunens dagsordner eller strategier. Så tænker de [politikere, red.]: ’hold da op, det emne forholder daghøjskolerne sig også til.’”

Torben Dreier, 2024

Som notatets sidste dele peger på, syder daghøjskolefeltet med idéer, men der mangler nyere systematiske undersøgelser på daghøjskoleområdet, derfor kender vi heller ikke det brede politiske kendskab til daghøjskoleområdet på landsplan og visionerne for området på Christiansborg.

På trods af udarbejdelsen af notatet står en række spørgsmål fortsat ubesvaret tilbage:

- Hvordan foregår kommunikationen og dialogen i praksis mellem kommunale forvaltninger og daghøjskolerne i rolle og opgaveløsning?
 - I hvilken udstrækning og hvordan inddrages daghøjskolerne i dialogen om deres fremtidige opgaver?
- Hvilke visioner, strategier og værdier har kommunerne, når de tænker ind i daghøjskolernes rolle og opgaver?
 - Hvilke muligheder og begrænsninger oplever kommunerne for at sætte daghøjskolerne i spil? Og hvordan kunne de ønske sig at bruge daghøjskolerne?
- Hvilken betydning har daghøjskolerne for de målgrupper, som benytter sig af dem, i de kommuner, hvor de fortsat eksisterer?
 - Hvem er målgruppen i dag?
 - I relation til kommunernes velfærdsopgaveløsning
 - I relation til kunstakademiernes optag og det kulturelle liv i byerne?
- Hvordan ser dagligdagen ud på landets daghøjskoler, hvad karakteriserer dem den dag i dag, og hvilke aktiviteter tilbyder de?
 - Hvem er daghøjskoleunderviseren, og hvilket dannelsepædagogisk afsæt trækker underviseren på i dag?
- Hvor og på hvilken måde kan man finde ’common ground’, i hvad daghøjskolen er, kan og skal, samt hvilke værdier skolerne står på i dag?

Vifo vil gerne blive klogere på alle spørgsmålene, for som en af informanterne nævnte, er der risiko for at løbe vild på området, hvis vi ikke får kortlagt det mere systematisk:

”Hvor er der da mange muligheder for at løbe vild i det her! Altså hvad er indhold, hvad er form, hvad er målgruppe, hvad er organisation, hvad er økonomi, hvad er politik, hvad er lokalt, hvad er decentralt, hvad er det store perspektiv og det lokale perspektiv? Hvad er hverdag, hvad er fremtid, hvad er to år og hvad er ti år?”

Anders Glahn

⁵⁵ Se mere om 10 pct. midlerne i [Thøgersen, 2021, s. 42](#)

Litteratur

Ahrenkiel, A. (2004). *Kontrol og dynamik i pædagogiske processer - Et diskursanalytisk studie af kommunikation i en "usynlig" pædagogisk læringskontekst med daghøjskolen som eksempel*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag og forfatteren. (Ph.d.-afhandling)

Aarhus Kommune (2024). URL: [Vilde problemer](#) (lokaliseret 09.12.2024)

Andersen, A. S., Friedrichsen, S., Kruse, T., Olesen, H. S. og Sommer, F. M. (1984). *Betalt frihed til uddannelse, - arbejderuddannelsen i 80'erne*. København F. Bryggeriarbejdernes fagforening for København og Omegn, Mandlig afdeling.

Bak, C. (2023). *Debat: Hvad skal der ske med de unge, der er længst væk fra arbejdsmarkedet, hvis kommunerne vender daghøjskolerne ryggen?* Videncenter for Folkeoplysning. URL: <https://www.vifo.dk/nyheder/debat-hvad-skal-der-ske-med-de-unge-der-er-laengst-vaek-fra-arbejdsmarkedet-hvis-kommunerne-vender-daghoejskolerne-ryggen/> (lokaliseret 05.12.2024)

Beskæftigelsesministeriet (2023). *Trepartsaftale om langsigtede investeringer i voksen-, efter- og videreuddannelsesområdet*. URL: [trepartsaftale-om-langsigtede-investeringer-i-voksen-efter-og-videreuddannelse.pdf](#) (lokaliseret 05.12.2024)

Beskæftigelsesministeriet (2024a). *Øvrige tiltag der kan komme unge uden uddannelse eller arbejde til gavn*. URL: [Faktaark om øvrige tiltag til gavn for unge](#) (lokaliseret 06.11.2024)

Beskæftigelsesministeriet (2024b). *Bred aftale om ungeløft skal hjælpe unge uden uddannelse og job i arbejde*. Pressemeddelelse. URL: [Bred aftale om ungeløft skal hjælpe unge uden uddannelse og job i arbejde](#) (lokaliseret 06.11.2024)

Beskæftigelsesministeriet (2024c). *Aftale om Ungeløftet - flere unge i arbejde og forpligtende fællesskaber*. URL: [Aftale om Ungeløftet](#) (lokaliseret 27.12.2024)

Bjerrum, H. & Thøgersen, M. (2018). *Aftenskolerne - hvordan har de det?* Århus. Videncenter for Folkeoplysning

Borg, O. (2002). *Store sparekrav til undervisnings-sektor*. Jyllands-Posten. URL: [Store sparekrav til undervisnings-sektor - Jyllands-Posten](#) (lokaliseret 27.12.2024)

Center for Ungdomsforskning, (2019). *Evaluering af Kombineret Ungdomsuddannelse, Undervisningsministeriet*. URL: [Evaluering af Kombineret Ungdomsuddannelse, Undervisningsministeriet](#) (lokaliseret 10.12.2024)

Dansk Folkeoplysnings Samråd, 2003. *Hvad blev der af daghøjskolerne?* URL: https://dfs-arkiv.bornholm.umakers.io/media_arkiv/24467/fokus0303.pdf (s. 10-12) (lokaliseret 10.12.2024)

Danmarks Statistik. URL: [Unge uden for beskæftigelse og uddannelse \(NEET\) - Danmarks Statistik](#)

Daghøjskoleforeningen. *Om daghøjskolerne*. Lokaliseret 26.11.2024 på <https://daghojskoler.dk/om-daghojskolerne>

Daghøjskoleforeningen (1989). Brev til Ole Vig Jensen, af 17.07.89. Fremskaffet arkivmateriale.

Dupont, S., & Ehlers, S. (1994). *Daghøjskolernes udvikling*. København: Foreningen af Dag-højskoler i Danmark.

Dupont, S. (1994). *Daghøjskolerne i en ny tid. Nye brud – nye modsætninger – nye løsninger*. Kap. 5 i Dupont, S., & Ehlers, S. (1994). *Daghøjskolernes udvikling*. København: Foreningen af Dag-højskoler i Danmark.

Dupont, S. (1994). *Loven og daghøjskolerne*. Kap. 9 i Dupont, S., & Ehlers, S. (1994). *Daghøjskolernes udvikling*. København: Foreningen af Dag-højskoler i Danmark.

Ehlers, S. (1994). *Daghøjskolerne opstår*. Kap. 3 i Dupont, S., & Ehlers, S. (1994). *Daghøjskolernes udvikling*. København: Foreningen af Dag-højskoler i Danmark.

Ehlers, S. (1994). *Et mødested*. Kap. 8 i Dupont, S., & Ehlers, S. (1994). *Daghøjskolernes udvikling*. København: Foreningen af Dag-højskoler i Danmark.

Eigaard, S. (2002). *Velfærd og folkeoplysning*. Nordisk Folkeuniversitets og Odense Universitetsforlag, Odense

Elsborg, S. & Pedersen, S. H. (2009). *Mønsterbrydende læringsrum i folkeoplysningen - Et læringsteoretisk blik på de motiverende kvaliteter i det folkeoplysende arbejde*. (2.udg.) Aarhus: Danmarks pædagogiske universitetsskole.

Elsborg, S. & Pedersen, S. H. (2013). *Folkeoplysning og motivation for livslang læring "Vi søger de virksomme stoffer!"*. København: Dansk Folkeoplysnings Samråd.

Folketinget (2008). B22 Forslag til folketingsbeslutning om fremme af folkeoplysningens vilkår. URL: <https://www.ft.dk/samling/20081/beslutningsforslag/b22/beh1/forhandling.htm#speak8?start> (lokaliseret 18.03.2022)

Folketingets Uddannelsesudvalg (2002). *Høringssvar fra 70 aktører*. URL: http://webarkiv.ft.dk/img20012/udvtilag/lib6/20012_4706.pdf (lokaliseret 10.12.2024)

Groes, M. (1995). *Kvinder laver daghøjskoler for kvinder*. URL: <https://vbn.aau.dk/ws/files/14136465/27.pdf>. (lokaliseret 28.12.2024). Aalborg Universitet

Gydesen, J. V. (2016). *Daghøjskolerne er blevet et storbyfænomen*. Videncenter for Folkeoplysning. URL: [Daghøjskolerne er blevet et storbyfænomen](#) (lokaliseret 05.12.2024)

Gydesen, J. V. (2018). *Omfattende besparelser på daghøjskoler i København*. Videncenter for Folkeoplysning. URL: <https://www.vifo.dk/nyheder/omfattende-besparelser-paa-daghojskoler-i-koebenhavn/> (lokaliseret 05.12.2024)

Hansen, F. T. (2000). *Den sokratiske dialoggruppe. Et værktøj til værdiafklaring*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk forlag A/S. København.

Hargraves, E. K., Hølchen, L. E., Højberg, N., Jakobsen, M. L. F. & (2024). *Kommunernes samarbejde med civilsamfundet. En spørgeskemaundersøgelse af kommunaldirektører*. Kong Frederiks Center for Offentlig Ledelse og Institut for Statskundskab. URL: https://ps.au.dk/fileadmin/Statskundskab/CPL/Hjemmeside/Datarapport_-_Kommunernes_samarbejde_med_civilsamfundet.pdf (lokaliseret 10.12.2024)

Illeris, K. (2012)a. *Læringsteoriens elementer – hvordan hænger det hele sammen?* (kap. 1 s. 17-38). I 49 tekster om læring. Illeris, K. (red.) (1. udg.) Frederiksberg C. Samfundslitteratur.

Illeris, K. (2012)b. *Hvad er det særlige ved voksnes læring?* (kap. 45 s. 573-585). I 49 tekster om læring. Illeris, K. (red.) (1. udg.) Frederiksberg C. Samfundslitteratur.

Indenrigsministeriet, Statens Information (1992). *Landdistrikterne - ændrede vilkår: betænkning fra udvalget vedrørende en bæredygtig udvikling i landdistrikterne – Bilag*. URL: [1242_bilag.pdf](#)

InstReg. (2024). *Institutionsregisteret ved Børne- og Undervisningsministeriet*. URL: <https://statistik.uni-c.dk/instregudtraek/> (lokaliseret 26.11.2024)

Jensen, J. F. (1998). *Frirum - Voksen pædagogiske problemer og analyser*. (s. 87-92). Forlaget Klim

Jensen, S. Q. (2016). *Sociale Kompetencer, Selvarbejde Og Det Sociale Arbejdes Alligevel Omsorgsfulde Praksis*. *Dansk sociologi*, 27. (3/4), s. 131-151.

Jensen, S. Q. (2019). *Social skills, New Capitalism, and power in social work*. *Nordic Social Work Research*, 9(3), s. 220 - 234.

Jensen, M. E. (2021). *Folkeoplysning i et uddannelsespolitisk perspektiv: En livline til udsatte unge?* Forvaltning og styring af uddannelse og læring. Uddannelsesvidenskab, Aarhus Universitet, DPU. (Eksamensopgave)

Jensen, M. E. (2022). *Daghøjskolen fra dystopi til utopi? Fortællinger om en rhizomatisk skoleform*. Uddannelsesvidenskab, Aarhus Universitet, DPU. (Kandidatspeciale)

Jensen, A. J. & Pedersen J. R. (2023). *Evaluering af daghøjskolen i Randers' ungeindsats august 2023*. Cabi (center for aktiv arbejdsmarkedsindsats). URL: [Microsoft Word - Rapport evaluering Daghøjskolen i Randers august 2023.docx](#) (lokaliseret 28.12.2024)

Justenborg, K. V. (u. å.): *Erfaringer og inspiration fra den Kombinerede Ungdomsuddannelse*. Center for Ungdomsforskning (Cefu). URL: [Erfaringer og inspiration fra den Kombinerede Ungdomsuddannelse, KVI](#) (lokaliseret 10.12.2024)

Jørgensen, M. (red.) (2004). *Et skridt på vejen – udviklingsperspektiver på daghøjskolernes praksis*. København. Foreningen af daghøjskoler i Danmark.

Kandrup, P. E. (2013). Uden tvivl, med stort besvær. En historie om DOF 1973-2013. Dansk oplysnings Forbund. URL: https://www.danskoplysning.dk/media/sz2jmsrb/uden_tvivl_med_stort_besvaer.pdf (lokaliseret 09.12.2024)

Koch, H. (2023). *Hvad er demokrati? E-bogsudgave*. København. Gyldendal.

Korsgaard, O. (1997). *Kampen om lyset*. Dansk voksenoplysning gennem 500 år. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S. Aarhus

Krejsler, J. B. (2019). *At analysere med Gilles Deleuze: En rejse i nomadebegreber, tilblivelser og kontrolsamfund*. Frederiksberg: Forfatteren og Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Kristensen, J. (2004). *Daghøjskolernes vilje til kompetenceudvikling gennem læring*. Jørgensen, M. (red.) *Et skridt på vejen - Udviklingsperspektiver på daghøjskolernes praksis* (s. 47-54). København: Foreningen af Daghøjskoler i Danmark.

Kulturministeriet (1989). *Forslag til Lov om ungdomsskoler, produktionsskoler og daghøjskoler*. Kap. 3 (s. 6-7; 11-12; 24-28) Direktoratet for Folkeoplysning, Frie Grundskoler m.v.

Loftager, J. (2004). *Politisk offentlighed og demokrati i Danmark*. Magtudredningen, forfatteren og Aarhus Universitetsforlag. URL: [Politisk offentlighed og demokrati i Danmark](#) (lokaliseret 27.12.2024)

Negt, O. (2019). *Dannelse og demokrati*. Oversat af Jakobsen, K. S. & Nielsen, S. B. Frederiksberg C. Frydenlund.

Netterstrøm, I. (1998). *At udvikle sig – i det moderne. En analyse af læreprocesser i daghøjskolen*. RUC. Lokaliseret på URL: [At udvikle sig - i det moderne](#). (Ph.d.-afhandling)

Nielsen, H. (red.) (2002). *Folkeoplysning – i går, i dag, i morgen*. Forfatterne og Frit oplysnings Forbund. Odense. Syddansk Universitetsforlag

Nielsen, S. W. (2021). *Entreprenørstaten - Hvorfor vælgernes ønsker forsvinder op i den blå luft - og hvordan vi fikser det*. København: Gads Forlag.

Olesen, H. S. (1985). *Voksenundervisning – hverdagsliv og erfaring*. Unge pædagoger og forfatteren. København

Rasmussen, M. & Larsen, M. (2005). *Kulturlivet*. URL: [Silkeborg 1846-1996. Kulturlivet](#) (lokaliseret 12.11.2024)

Rasmussen, U. & Jørgensen, M. (red.) (2004). *Et skridt på vejen – Udviklingsperspektiver på daghøjskolernes praksis*. Foreningen af Daghøjskoler i Danmark. København

Retsinformation (1998). *Aktiveringsindsatsen*. (kap. 5). URL: [Vejledning om Lov om aktiv socialpolitik](#)

Retsinformation (2004). LBK nr. 535 af 14/06/2004. URL: [Folkeoplysningsloven](#)

Retsinformation (2015). LBK nr. 779 af 15/06/2015. URL: [Bekendtgørelse af lov om kombineret ungdomsuddannelse](#) (lokaliseret 10.12.2024)

Romi, S., & Schmida, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), s. 257-273.

Rogers, A. (2019). *Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: operationalising the SDGs through community learning centres*. *International Journal of Lifelong Education*, 38(5), s. 515-526.

Roth, P. (1994). *Daghøjskolen mellem tradition og fornyelse*. AOF Landsforbund. København Ø.

Selskabet for skole og uddannelseshistorie. *Uddannelseshistorie, 2010. Fællesskab og elite: Skolen mellem det offentlige og private*. Redigeret af Larsen, B. R., Larsen, C., Larsen, J. E., Rasmussen, L. R. & Wiborg, S. 44. Årbog. URL: [Uddannelseshistorie 2010](#) (lokaliseret 27.12.2024)

Statens Information (1992). *Betænkning om samordning af den erhvervsrettede voksen- og efteruddannelsesindsats*. URL: [Betaenkning-om-samordning-af-den-erhvervsrettede-voksen-og-efteruddannelsesindsats.pdf](#) (lokaliseret 29.12.2024)

Stochholm, K. (2002). *Hvorfor nedlægge fremtiden*. Information. URL: [Hvorfor nedlægge fremtiden | Information](#) (lokaliseret 27. 12.2024)

Stubtoft, E. (1999). *Fra oplysning til uddannelse. Historien om Arbejdernes Oplysningsforbund 1924-1999*. Kap. 4: Folkeoplysning, aftenskole og daghøjskole. Jysk Centraltrykkeri. Viby J.

Toft, J. (2014). *Aftenskoler, folkeuniversitet og daghøjskoler: Vi savner anerkendelse*. Videncenter for Folkeoplysning. URL: <https://www.vifo.dk/nyheder/aftenskoler-folkeuniversitet-og-daghoejskoler-vi-savner-ankendelse> (lokaliseret 05.12.2024)

Thyde, J. (2019). *I fællesskabets tjeneste – erindringer fra et aktivt liv*. Forlaget Kahrius. Them

Thøgersen, M. (2021). *Folkeoplysningen i kommunerne. Delrapport 2: Den folkeoplysende voksenundervisning*. URL: <https://www.vifo.dk/media/03iakjxw/folkeoplysningen-i-kommunerne-delrapport-2-den-folkeoplysende-voksenundervisning.pdf>. Videncenter for Folkeoplysning. Aarhus

Uddannelsesudvalget (2010). *Folkeoplysningens samfundsmæssige betydning – Fritid & Samfunds kommentarer til rapporten fra Det Nationale Folkeoplysningsudvalg*. Aarhus. Fritid og Samfund. URL: [936556.pdf](#)

Undervisningsministeriet (1996). *Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet*. Rapport udviklet for Undervisningsministeriet af Blindum, P. & Christensen, A. med forord af Ole Vig Jensen. I notatet er specifikt anvendt afsnit 10 om Voksenuddannelser. URL: [Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet](#) (lokaliseret 28.12.2024)

Undervisningsministeriet (2000). URL: [Publikation: Kvalitet der kan ses](#) (lokaliseret 12.11.2024)

Undervisningsministeriet (2010). *Folkeoplysningens samfundsmæssige betydning*. Rapport fra Folkeoplysningsudvalget. URL: [2010-folkeoplysningens-samfundsmæssige-betydning.pdf](#) (lokaliseret 09.12.2024)

Vifo.dk (a). URL: <https://www.vifo.dk/om-folkeoplysning/daghoejskoler/> (lokaliseret 06.11.2024)

Wahlgren, B., Lomholt, M. & Petersen, L. (1982). *Daghøjskolen*. En beskrivelse af oprettelsen af en daghøjskole for arbejdsledige i et landdistrikt. AOF - Høng, Dianalund og Gørlev kommune.

Der henvises i øvrigt til bibliografien af Lisette Hansen, som fremgår i Dupont og Ehlers, 1994, 87-107



Videncenter

for Folkeoplysning