Rahbek, R. K. (2026). Folkehøjskolens dannelse mellem idé og praksis: Hvordan folkehøjskolens idéhistoriske fundament har overlevet som en stedets pædagogik. I L. T. Hilt (Red.), *Nordisk danning: mellom tradisjon og fornying* (s. 119–143). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa870805

5

Folkehøjskolens dannelse mellem idé og praksis

Hvordan folkehøjskolens idéhistoriske fundament har overlevet som en stedets pædagogik

Rasmus Kolby Rahbek

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammenfatning: Artiklen undersøger, hvordan folkehøjskolens oprindelige dannelsesidé om livsoplysning fra N.F.S. Grundtvig har overlevet og fortsat kommer til udtryk i danske folkehøjskolers pædagogiske praksis i dag. Fra dette oprindelige udgangspunkt beskrives en historisk bevægelse fra en idébaseret forståelse af folkehøjskolen til i dag, hvor folkehøjskolerne i højere grad er forankret i den konkrete pædagogiske praksis. I et aktuelt perspektiv beskrives, hvordan denne pædagogiske praksis kan sammenfattes i en række dannelsesforestillinger, der kan spores på tværs af de danske folkehøjskoler. Disse forståelser fremstår ikke som en samlet, systematisk dannelsesteori, men udspringer derimod af praksis og udgør således et kontinuum, der fortolkes og udfoldes forskelligt på de enkelte skoler. Artiklen argumenterer videre for, at de danske folkehøjskolers dannelsesopgave, i en konkret pædagogisk praksis, i dag i høj grad bæres af folkehøjskolen som sted. Gennem fællesskab, hverdagsliv, undervisning, traditioner og samvær bliver stedets ånd en indirekte pædagogisk bærer af det grundtvigske idégrundlag, der forbinder idé og praksis. Dermed lever idéen videre som en del af den levede praksis.

Nøgleord: folkehøjskole, livsoplysning, Grundtvig, pædagogisk praksis, stedets pædagogik

Abstract: The article examines how N.F.S. Grundtvig's original idea of *Bildung*, life enlightenment, continues to influence the pedagogical practice of Danish folk high schools today. From this original idea, the article describes a historical shift from an understanding of the folk high school bound to its underlying idea to a contemporary situation in which folk high schools are increasingly grounded in their pedagogical practice. From a contemporary perspective, the article describes how this pedagogical practice can be understood through several conceptions of *Bildung* that can be traced across Danish folk high schools. These conceptions do not constitute a unified or systematic theory of *Bildung*. Rather, they emerge from practice and form a continuum that is interpreted differently by the schools. The article further argues that, in contemporary pedagogical practice, the educational and formative task of Danish folk high schools is to a large extent carried by the folk high school as a place. Through everyday life, teaching, traditions, and shared experiences, the spirit of place becomes an indirect pedagogical bearer of the Grundtvigian ideas. Thus, the original idea continues to live on as an integral part of a lived practice.

Keywords: Folk high schools, life enlightenment, Grundtvig, pedagogical praxis, pedagogy of place

Indledning

Som skoleform udspringer de danske folkehøjskoler i vid udstrækning af N.F.S. Grundtvigs (1783–1872) skoletanker. Disse tanker blev grundlaget for en unik skoleform, der i særlig grad lægger vægt på dannelsesopgaven og kan siges at være det eneste originale danske bidrag til den europæiske skoletradition. Ikke mindst Grundtvigs eget dannelsesbegreb, livsoplysning, er et centralt omdrejningspunkt i skoleformen, hvis idéhistoriske udgangspunkt kort skitseres i kapitlets første del.

Grundtvigs skoletanker spiller stadig en vigtig rolle i de danske folkehøjskolers virke i dag, om end det som oftest er på et mere overordnet og udogmatisk niveau. At henvise til Grundtvig siger derfor ikke nødvendigvis noget om, hvad folkehøjskoler er i dag, deres praksis eller hvordan de forstår deres opgave. Når man ser på, hvordan de danske folkehøjskolers dannelsesopgave er forankret, er der således sket et skifte over tid, som ikke mindst kan spores i en bevægelse fra folkehøjskolen som idé til folkehøjskolen som praksis. Kapitlets anden del kortlægger her nogle af de dannelsesforestillinger, der aktuelt er i spil blandt folkehøjskolerne i dag.

Endeligt forsøger kapitlets tredje del at sige noget om, hvordan disse dannelsesforestillinger knytter sig til folkehøjskolen som et særligt sted. Folkehøjskoler er pædagogiske steder, hvor sted, opgave og praksis hænger uløseligt sammen og påvirker hinanden. Stedet som ramme om fælles mening og betydning kommer her til udtryk i begrebet om *genius loci* – stedets ånd.

Kapitlet baserer sig på ph.d.-afhandlingen *Stedets pædagogik*.[1] Dette gælder særligt kapitlets del om folkehøjskolernes aktuelle dannelsespædagogiske opgave og praksis, og alle citater fra elever, lærere og forstandere er hentet herfra, hvis ikke andet er angivet.

1 Rasmus Kolby Rahbek, *Stedets pædagogik – om højskolens opgave og pædagogik* (Forlaget Klim, 2019). Se også note 18.

Grundtvigs skoletanker

I traditionel forstand forstås de danske folkehøjskolers opgave med skoleformens »fader« N.F.S. Grundtvigs (1783–1872) ord som en »dannelse og duelighed for livet, det menneskelige og det borgerlige«, hvorfor formålet med folkehøjskolernes undervisning for Grundtvig ikke skulle findes i beståelsen af en eksamen, men i »en Dannelse og Oplysning, der bliver Enhvers egen Sag og er sin egen Belønning.«[2]

Livsoplysning

Folkehøjskolen, som en særlig dansk/nordisk skoleform, har således gennem sin mere end 175-årige historie haft dannelsen som et helt centralt ledemotiv for forståelsen af sin opgave og har haft en afgørende betydning for udviklingen af en særlig nordisk dannelsesforståelse[3], der især knytter an til en folkelig forståelse snarere end den mere akademisk orienterede tyske Bildungs-tradition.[4]

Her spiller Grundtvigs menneskesyn en central rolle. Mennesket er for Grundtvig et guddommeligt eksperiment af støv og ånd. Dette er i udgangspunktet en teologisk pointe, men får en mere verdslig betydning i hans skoletænkning, hvor mennesket som et særligt åndsvæsen bliver afgørende for hans forståelse af dannelsen og skolens opgave. Hos Grundtvig er ånd i særlig grad knyttet til det fælles og fællesskabet – modsat hans samtidige Søren Kierkegaard, hvor fokus eksplicit ligger på den enkelte.[5] Dette forhold bliver siden afgørende for folkehøjskolernes betoning af fællesskabet.

Det er i den forbindelse en vigtig pointe, at der tales om Grundtvigs skoletanker og ikke f.eks. om hans pædagogiske filosofi. Grundtvigs forståelse af livsoplysning og dannelse blev ikke udformet som en systematisk pædagogik, men derimod i et forsøg på at fremskrive en skoleform, der kunne løfte en særlig opgave – ofte formuleret mere eller mindre ad hoc i breve, pamfletter

2 Grundtvig citeret fra Knud Eyvind Bugge, *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast*, bind 1–3 (Gads Forlag, 1968), 106.

3 Thomas Aastrup Rømer, *FAQ om dannelse* (Hans Reitzels Forlag, 2019).

4 Jacob Kjærsgaard, »Grundfortællingens fundament: Dannelse«, *Kvan* 129 (2024).

5 Hans Jørgen Schanz, *Ånd* (Forlaget Klim, 2017).

og ikke mindst folkelige sange. Her opstår der en særlig forbindelse mellem på den ene side hans menneskesyn, der lægger særlig vægt på det konkrete, fælles og levede menneskeliv, og på den anden side en skoleform, der i hele sin indretning har dette konkrete menneskeliv for øje.

I den forbindelse har Hal Koch peget på, at selve begrebet skole for Grundtvig får en langt bredere betydning end det, vi normalt lægger i ordet: »Det omfatter ikke blot Barneskolen, den højere Skole og Universitetet, men ogsaa Poesi, Kunst og Videnskab, alt, hvad der bidrager til at kaste lys over Menneskelivet. Hvad Skolens opgave er, kan siges kort, med eet eneste Ord: Oplysningen«[6].

Skolen bliver for Grundtvig et begreb, der danner rammen om den dannelse og livsoplysning, som er nødvendig, hvis eleverne skal blive kloge på menneskelivet. Hermed kommer der i Grundtvigs tænkning – og i folkehøjskoleformen i særdeleshed – et særligt fokus på det fælles, som adskiller ham fra den tyske Bildung-tradition, der i højere grad var individuel og akademisk orienteret.

Folkehøjskolen er for Grundtvig sat i verden for menneskelivets skyld. Det er en skoleform, hvis pædagogik helt grundlæggende angår spørgsmål, der knytter sig til det at være menneske:

> Dannelsens sigte er livsoplysning, forståelse af menneskelivet, og deler her sag med lærdommen. Forskellen på folkedannelsen og videnskabelighed er ikke, at folkedannelsen begrænses til en aktuel national kontekst, men at livsoplysningen i folkehøjskolen er knyttet til det nationalt givne, medens universitetet åbner det universelle perspektiv – men samtidig er vekselvirkningen de to i mellem så stærk, at de præger og påvirker hinanden, og de er fælles om sagen […] Med konstateringen af, at også ulærde kan blive »dannede Mennesker« bevæger Grundtvig sig frem til sin hovedtanke, at »ingen kan blive klog på Menneskelivet uden ved at leve det.[7]

6 Hal Koch citeret fra Fridlev Skrubbeltrang, *Den Danske Folkehøjskole* (G.E.C. Gad, 1946), 15.

7 Kim Arne Pedersen, »Dannelsesbegrebet som element i folkehøjskolens selvforståelse«, *Grundtvig Studier* 57, nr. 1 (2006): 229.

Folkelig oplysning

For Grundtvig var dannelsen derfor også knyttet til tanken om »Folkedannelse«, og dermed spændt ud mellem individets og menneskeslægtens livsoplysningsproces i form af en oplysning om menneskets fællesskab og sammenhæng med slægten og menneskelivet.[8]

At almuen hidtil ikke havde fået den oplysning og dannelse, der var nødvendig for at blive et folk, skyldtes for Grundtvig ikke, at den ikke evnede eller magtede det, men derimod, at der aldrig var blevet talt til almindelige mennesker i et sprog, de kunne forstå og relatere til (for nu at sige det på moderne dansk).

Et helt centralt element i hans skoletanker bliver derfor, at der i skolen – og i folkehøjskolen i særdeleshed – skal tales således, at det levede liv står i centrum for den viden, kundskab og dannelse, skolen sigter på. Folkehøjskolen skulle, med Grundtvigs egen formulering, fyldes med det levende ord. En sådan livsoplysning, præget af det levende ord, kaldte Grundtvig for historisk-poetisk. At folkehøjskolen skulle være en historisk-poetisk skole, betød, at den på den ene side var en skole, hvor oplysningen ikke baseredes på teoretiske anskuelser, men på historisk opsamlede erfaringer om det fælles menneskeliv. Da man hertil ikke kan nøjes med sin egen erfaringsverden, er det netop skolens opgave at formidle en vekselvirkning med andre og andres erfaringsverdener. På den anden side skulle denne formidling gives en poetisk form, der gør tilegnelsen af de historiske erfaringer levende og vedkommende. Den poetiske form – f.eks. i form af kunsten, digtningen og i særdeleshed i fortællingen og sangen – skulle henvende sig til følelserne og derigennem skabe liv og kraft. Dette skulle ske gennem en levende vekselvirkning mellem eleven og læreren, karakteriseret ved frihed, liv og naturlighed.[9]

Folkehøjskolen er ikke alene de formelle uddannelsers modpol. Dens frihed må i samme åndedrag forstås som en positiv frihed. Friheden er ikke blot en frihed fra udefrakommende indblanding, men tillige en frihed, der må tages i anvendelse i lyset af folkehøjskolens opgave med fokus på livsoplysning og folkelig oplysning. Grundtvigs forståelse af opgaven og behovet for

8 Pedersen, »Dannelsesbegrebet som element i folkehøjskolens selvforståelse«.

9 Knud Eyvind Bugge, *Skolen for livet: Studier over N.F.S. Grundtvigs pædagogiske tanker* (Gads Forlag, 1965).

frihed i den forbindelse deles tydeligvis af de tidligste folkehøjskolefolk, som her udtrykt af Christian Flor (Rødding Højskoles første formand og anden forstander) helt tilbage fra 1846:

> Afgangseksamen har vi ikke. Det vigtigste ved Undervisningen paa vor Høiskole er ikke de positive Kundskaber og Færdigheder, som vi søger at bibringe Eleverne, men snarere det aandelige Liv, som bliver vakt og næret hos dem, saa at deres Forstand bliver skarpere, deres Dømmekraft modnere og deres Hjerter aabnere og ædlere […] Alt dette kan ikke godt stilles til Skue ved en offentlig Eksamen.[10]

Folkehøjskolen mellem idé og praksis

Folkehøjskolen har således fra begyndelsen været en idébestemt skoleform. Herom kan der dårligt herske nogen tvivl. Det var Grundtvigs idé om en skole, hvis altoverskyggende sigte var livsoplysning, der satte sig spor i, hvordan alle folkehøjskolens store og små opgaver sidenhen blev forstået: fra undervisningens udformning over relationen mellem lærer og elev til elevernes indkvartering i en kostskoleform. Her, i den levende vekselvirkning mellem lærer og elev, kunne folkehøjskolen udfoldes.[11]

Igennem det meste af folkehøjskoletraditionen har der været en lang kamp om forståelsen af selve idégrundlaget (Grundtvigs skoletanker), mens det omvendt er påfaldende, hvor lidt den praktisk-pædagogiske udmøntning af ideen har været genstand for debat.[12] Det er således sigende, at man skal helt frem til 2010'erne, før man i de danske folkehøjskoler begynder at tale om et begreb som »højskolepædagogik«.[13] Dette skyldes måske, at mange af de centrale folkehøjskolefolk gennem tiden, som Grundtvig selv, ikke kom med en baggrund i skoleverdenen, men derimod var teologer.

Til tider har ideen – ikke mindst i talen *om* folkehøjskolen – udviklet sig til et ophøjet ideal, der nærmest *var* folkehøjskolen, uagtet hvor

10 Thomas Rørdam, *Folkehøjskolen* (Det Danske Selskab, 1966), 55.

11 Bugge, *Skolen for livet*.

12 Johannes Rosendal, *Højskolen til debat* (Gyldendal, 1965).

13 Rasmus Kolby Rahbek og Jonas Møller, *Højskolepædagogik – En fortælling om livsoplysning i praksis* (Forlaget Klim, 2015).

langt dette ideal så måtte befinde sig fra skoleformens konkrete virkelighed. Dette har imidlertid også medført, at ideen og traditionen potentielt bliver så overvældende, at den kan virke ødelæggende for det helt almindelige folkehøjskolearbejde:

> Højskolen slæber paa en stor og rig Tradition. Hvordan skulde det kunne være anderledes, end at den ogsaa er farlig? Men Grundtvigianerne synes udelukkende at se Faren i, at man ikke slæber nok med sig af denne store Skat. Om man tynges til Jorden af den, gør ikke noget. Det vigtigste er, at man er belæsset.[14]

Traditionen fra Grundtvig er stadig tydelig i folkehøjskolerne, hvor det i lovgrundlaget for de danske folkehøjskoler hedder, at hovedsigtet med skoleformen er »Livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse«.[15] Den grundtvigske begrebsverden er altså fortsat til stede.

Ser man på folkehøjskolerne i dag, er der dog ikke tvivl om, at den overordnede idédebat, der tidligere kendetegnede folkehøjskolen, ikke længere har den samme karakter, ligesom det grundtvigske idégrundlag ikke på samme måde har en altdominerende status som tidligere.

Folkehøjskolens oprindelige idé og tradition spiller dog fortsat en væsentlig rolle for de danske folkehøjskolers selvforståelse. Det sker imidlertid ikke ved en 1:1-overtagelse af ideen eller traditionen. Folkehøjskolerne i dag synes også generelt at være mere optagede af, hvordan den konkrete pædagogiske praksis udfoldes og udleves på skolerne, end af den overordnede idédebat.[16]

Sat skarpt op kan man sige, at folkehøjskolerne har bevæget sig fra, at det var selve idéen, der var central for forståelsen af skoleformen, til, at det i dag i højere grad er den konkrete pædagogiske praksis, der er afgørende. Det er svært at sætte et præcist årstal på, hvornår en sådan forskydning sætter ind, men det har været i gang siden 1960'erne og særligt de sidste 3–4 årtier.[17]

---

14 Johannes Novrup, *Erasmus og Jacob: Omkring Folkehøjskolen* (Det Danske Forlag, 1952), 22.

15 Kulturministeriet, Lov om Folkehøjskoler (lov nr. 1605 af 26.12.2013), § 1.

16 Rahbek og Møller, *Højskolepædagogik*.

17 Ove Korsgaard, »Højskolen mellem samfundsdannelse og selvdannelse«, i *Demokratisk dannelse – Højskolen til debat*, red. Rasmus Kolby Rahbek (Forlaget Klim, 2016).

Spørgsmålet er så, hvilken betydning en sådan forskydning har for folkehøjskolernes forståelse af skoleformens dannelsesopgave.

Netop derfor er det også interessant at se på den praksis, der foregår på folkehøjskolerne: hvilken betydning den får for deres forståelse af dannelsesopgaven, og hvori denne forståelse forankres. I det følgende vil jeg derfor først se nærmere på de danske folkehøjskolers aktuelle dannelsesforestillinger, og dernæst på, hvordan disse dannelsesforestillinger forholder sig til den konkrete pædagogiske praksis, sådan som folkehøjskolen finder sted.

Folkehøjskolernes aktuelle dannelsesforestillinger

Dannelse udgør som nævnt et helt centralt element i folkehøjskolernes opgave. Det gælder både i forhold til idéen og traditionen, i den måde loven beskriver hovedsigtet med folkehøjskolerne, og sådan som folkehøjskolerne aktuelt forstår deres egen opgave og udlever deres pædagogiske praksis. Men forståelsen af dannelse er også altid under udvikling.

Hovedsigtet om livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse kan i den forstand ses som en ramme, inden for hvilken folkehøjskolens opgave kontinuerligt må fortolkes, og den pædagogiske praksis udleves i lyset af den samtid, folkehøjskolerne er til i. Der finder således hver eneste dag en lang række pædagogiske fortolkninger og handlinger sted på danske folkehøjskoler, der tilsammen indeholder både en fortælling om den konkrete praksis (det, man gør med eleverne) og om meningen med denne praksis (det, man vil med eleverne). Med afsæt i disse fortolkninger er det muligt at få en forståelse af, hvilke dannelsesforestillinger der er i spil blandt folkehøjskolerne i dag.

Højskolernes aktuelle dannelsesforestillinger kan således inddeles i fire overordnede kategorier: poetisk dannelse, politisk dannelse, kulturel dannelse og faglig dannelse.

Der er her tale om kategorier, der er fremskrevet på baggrund af folkehøjskoleforstandere og -læreres fortællinger om deres pædagogiske praksis, ikke om overordnede begreber, de selv har formuleret.

De fire dannelsesforestillinger er udviklet med afsæt i interviews med og tekster fra folkehøjskolelærere og forstandere som del af afhandlingen *Stedets pædagogik*.[18]

De fire dannelseskategorier skal ikke forstås som en færdig eller udtømmende liste over dannelsesforestillinger blandt folkehøjskolerne, men derimod som en beskrivelse af nogle af de forestillinger, der fremstår centrale blandt skolerne i dag.

Poetisk dannelse

Poetisk dannelse kommer til udtryk, når lærere og forstandere beskriver folkehøjskolens opgave med ord som *undren, nysgerrighed, fantasi* og *opmærksomhed*. Det er en dannelsesforestilling, der er forbundet med en tilgang til folkehøjskolernes opgave, hvor folkehøjskolen ikke skal give specifikke svar eller vise bestemte veje for eleven, men derimod stille åbne spørgsmål – eller rettere: skabe rum for, at der kan stilles åbne spørgsmål om tilværelsen. Denne poetiske dannelse kan derfor også beskrives som filosofisk eller eksistentiel. Den baserer sig på en åben forståelse af verden, af mennesket som en gåde og af dannelsen som en begivenhed, der knytter an til særlige oplevelser, øjeblikke og (i en profan betydning) åbenbaringer:

> Vi spørger hele tiden ind til gåden, og pludseligt får man så den oplevelse eller åbenbaring, hvor en erkendelse eller indsigt vælter ind over en. Det sker i øjeblikke, som vi så søger. Hvad eleverne skal have ud af højskoleopholdet må de selv om. Højskolen stiller

18 Afhandlingen *Stedets pædagogik* undersøger højskolepædagogik i et dannelsesperspektiv med udgangspunkt i en sammentænkning af almenpædagogik og hermeneutisk fænomenologi. Undersøgelsens empiri baserer sig på interviews foretaget på seks danske højskoler. Analysen af højskolernes dannelsesforestillinger tager afsæt i interviews med forstandere og lærere (samt inddragelse af andre tekster af højskolefolk), mens udfoldelsen af stedets pædagogik baserer sig på interviews med forstandere, lærere og elever. På hver skole er forstanderen interviewet, mens der er lavet individuelle interviews med 3 lærere på hver skole og gruppeinterviews med de fleste af lærerne (i gennemsnit ca. 8 lærere pr. skole). Der er lavet gruppeinterviews med 6–8 elever på hver skole. Elever har også skrevet breve om deres højskoleoplevelser, som indgår i undersøgelsen. Se Rahbek, *Stedets pædagogik*, for en udfoldet fremlæggelse af undersøgelsens teoretiske grundlag og metode.

> sig til rådighed som det rum, hvor de oplevelser kan finde sted, og vores fornemste opgave er hele tiden at sørge for, at det rum er der, det er jo det, vi kalder frihed (Folkehøjskoleforstander).[19]

Den poetiske dannelse kan også komme til udtryk som en pointering af det at skabe, hvor det poetiske sprog peger på elevernes egen rolle i dannelsen som medskaben:

> For os at se må højskolens dannelsesbegreb forholde sig til en omverdensforståelse, hvor billedet af verden er ufærdigt, fordi verden ikke står stille, men hele tiden forandrer sig. Hvis eleverne skal have indflydelse på den forandringsproces, må undervisningen handle om dannelse til medskaben. Det er her, det ukendte, som ikke fandtes, kan findes frem. Og det er ikke så svært endda. Det er til stede i hver enkelt elev. I deres hjerter (Folkehøjskoleforstander).[20]

Politisk dannelse

Politisk dannelse er en dannelsesforestilling, der knytter sig til begreber som *holdning, handling, ansvar* og *kritik*. Hvor den poetiske dannelse i høj grad fokuserer på folkehøjskolens eget univers, ser den politiske dannelse først og fremmest ud over folkehøjskolens egen horisont i relation til større samfundsmæssige og globale udfordringer:

> Vi står midt i massive globale udfordringer med klimaudfordringer, økonomisk krise, et historisk stort antal mennesker på flugt og stigende ulighed i mange lande. Hvis disse problemer skal løses demokratisk, må vi stadig fokusere på aktivt medborgerskab, hvor vi danner de unge til at engagere sig i de fællesskaber, de er en del af, så de sammen kan løse disse udfordringer. Men før de kan det,

19 Forstander citeret fra Rahbek, *Stedets pædagogik*, 62.

20 Forstander citeret fra Rahbek, *Stedets pædagogik*, 62.

> må de øve sig i mindre fora, og her rummer højskolen et enormt potentiale.[21]

Som det kommer til udtryk i beskrivelserne fra lærere og forstandere, handler politisk dannelse her om at give eleverne et indblik i og en forståelse for de politiske og samfundsmæssige vilkår, der gør sig gældende. Samtidig giver de udtryk for, at det i høj grad også handler om, at elever skal have erfaring med at handle på denne viden – ikke mindst erfaring med, at det nytter at handle. Den konkrete erfaring med at handle bliver her en essentiel del af dannelsen. Folkehøjskolernes dannelsessigte er i dette perspektiv rettet mod, hvordan man kan forstå og håndtere de opgaver og problemstillinger, vi som samfund står over for. Folkehøjskolen må altså ikke lukke sig om sig selv som en boble, men skal hele tiden stå i relation til den omverden, folkehøjskolen er en del af.

Kulturel dannelse

Kulturel dannelse knytter sig til begreber som *fællesskab, identitet, deltagelse* og *erfaring* og pointerer indsigten i, hvordan det enkelte menneske er forbundet til andre gennem fællesskaber, hvad der konstituerer disse fællesskaber, samt erfaring med, hvad det vil sige at være en del af et fællesskab:

> Vores opgave er at opbygge elevernes evne til at indgå i og tage del i fællesskaber, når de forlader højskolen. I den forbindelse er det vores opgave at pege på, at fællesskaber ikke nødvendigvis kun kan forstås i en samfundsmæssig eller politisk forstand, hvor det handler om at være aktiv, men at fællesskaber i lige så høj grad er noget, vi er en del af, og vores opgave er i den forbindelse at give dem en forståelse af og en erfaring med både at tage del i og være del af fællesskaber (Folkehøjskoleforstander).[22]

---

21 Sigrid Dahl og Mads Phillipsen, »Verden Brænder – så de unge skal brænde for verden«, i *Demokratisk dannelse – Højskolen til debat*, red. Rasmus Kolby Rahbek (Forlaget Klim, 2016).

22 Forstander citeret fra Rahbek, *Stedets pædagogik*, 70.

Et sådant behov for kulturel dannelse skal for de ansatte på folkehøjskolerne i høj grad findes i, at elevernes erfaringer med fællesskaber ikke har den samme naturlighed, som de måske tidligere havde. Kulturel dannelse, som den kommer til udtryk hos folkehøjskolernes lærere og forstandere, henviser dermed ikke til viden om bestemte kulturelle artefakter eller til en bestemt opførsel, som eleverne skal tillære sig. I stedet sigtes der på en bred forståelse af kultur i relation til de erfaringer, vi gør os som individer og som samfund, og dermed til, hvad vi orienterer os efter. Som sådan er den kulturelle dannelse bundet op på spørgsmålet: »Hvem er vi?«.

Faglig dannelse

Den faglige dannelse bliver i en folkehøjskolesammenhæng beskrevet med ord som *kundskab*, *fordybelse, interesse* og *perspektiv* og knytter sig først og fremmest til den faglige undervisning på skolen. Dermed adskiller den sig fra de tre ovenstående kategorier, der i højere grad tager afsæt i den samlede folkehøjskoleoplevelse. Det betyder dog ikke, at den faglige dannelse alene handler om de enkelte fag. Snarere indeholder den faglige dannelse et dobbelt perspektiv: På den ene side handler det om den dannelse, der knytter sig til det faglige indhold og bestemte faglige kundskaber og evner. På den anden side handler det om det formål, folkehøjskolernes faglighed og undervisning sigter imod:

> Det er jo netop ikke bare en fagskole, hvor du kan blive dygtigere og dygtigere. Det, jeg prøver at sige, når jeg møder de elever, hvor jeg kan mærke, at de er her virkeligt for at blive bedre rent fagligt, er: jamen det er da helt vildt fedt, det skal du gøre, og det har du mulighed for her – det er bare ikke det eneste, det handler om (Folkehøjskolelærer).[23]

I folkehøjskoleverdenen beskrives dette ofte med formuleringen, at på folkehøjskolen undervises der både i og med fag, hvor det faglige udgangspunkt og det fælles arbejde om en sag skaber afsæt for en læring, der overskrider det enkelte fags præmisser og mål og derigennem muliggør dannelse og livsoplysning.

23 Lærer citeret fra Rahbek, *Stedets pædagogik*, 73.

Folkehøjskolernes faglighed ses derfor også som væsensforskellig fra det øvrige uddannelsessystem (i hvert fald som dette ser ud fra folkehøjskolernes perspektiv):

> Færdighedsperspektivet er tydeligt til stede på højskolen, da alle højskolefag indlysende handler om at dygtiggøre sig inden for et fagområde. Den ambition deler den med alle andre uddannelsesinstitutioner. Blot er det ikke dygtiggørelsen, der udmærker højskolen. Højskolen udmærker sig ved at insistere på vigtigheden af at beskæftige sig med noget, der overskrider det engagement og den dygtiggørelse, der kan betale sig.[24]

Folkehøjskolens dannelse

De fire dannelseskategorier tegner tilsammen et billede af, hvordan forstandere og lærere på danske folkehøjskoler, med egne ord og i et aktuelt perspektiv, forstår og fortolker deres dannelsesopgave i lyset af hovedsigtet, og hvordan denne opgave forstås i relation til den pædagogiske praksis. Dannelsen, som den her kommer til udtryk, er på én gang proces og formål, tilgang og hensigt. Den er både svag og handlingsorienteret og sigter mod såvel politiske, kulturelle som faglige fællesskaber. Den pointerer både elevernes opmærksomhed, ansvar og deltagelse og understreger betydningen af såvel undren, nysgerrighed og interesse som holdninger, kritik og perspektivering. I praksis vil der ofte være overlap mellem de forskellige dannelseskategorier, ligesom der kan være forskellige dannelseskategorier på spil på den enkelte folkehøjskole.

På et teoretisk plan kan der selvsagt sættes spørgsmålstegn ved, i hvilket omfang de fire dannelseskategorier overhovedet lader sig forene inden for samme skoleform, og hvorvidt dette resulterer i et uklart og potentielt skizofrent dannelsessigte, der gør det svært udefra at vurdere, præcis hvilken dannelse der er på spil i den konkrete pædagogiske praksis.

På et praktisk plan synes der imidlertid for folkehøjskolerne selv at være en brugbar sammenhæng mellem de fire forskellige kategorier eller tilgange.

---

24 Simon Axø, »Nysgerrighedens dannelsespotentiale«, i *Demokratisk dannelse – Højskolen til debat*, red. Rasmus Kolby Rahbek (Forlaget Klim, 2016), 43.

De dannelsesforestillinger, der gør sig gældende på folkehøjskolerne i dag, er da også i langt højere grad noget, der vokser ud af den levede pædagogiske praksis, end der er tale om systematiske teoretisk-filosofiske overvejelser.

Folkehøjskolernes aktuelle dannelsesforestillinger udgør dermed ikke et stramt, systematisk tankesæt, men snarere et begrebsligt kontinuum, inden for hvilket folkehøjskolerne placerer sig forskelligt, og hvor også den enkelte folkehøjskole bevæger sig.

Når folkehøjskolernes dannelsesforestillinger således ikke først og fremmest er forankret i en systematisk tænkning, rejser det et spørgsmål om, hvordan de så er forankrede. I det følgende skal vi se nærmere på, hvordan folkehøjskolen som sted her bliver afgørende for forståelsen af dannelsen.

Stedets pædagogik

Det gælder for mange af folkehøjskolerne, at alt dette om formål, opgave og dannelse ikke nødvendigvis er noget, man går rundt og siger højt til hinanden hver eneste dag. Det bliver heller ikke hele tiden prædiket for eleverne. Det foregår snarere indirekte. Det ligger usagt i sangene, man synger, i legene, man leger, i diskussionerne, i fagene, i festerne. Det hænger i væggene, siver ud af sprækker og kroge. I foredrags- og spisesale. I undervisningslokaler, værksteder og fællesrum. På værelsesgange og dansegulvet. Det sker med andre ord i kraft af folkehøjskolen som et særligt sted.[25] Men inden vi ser nærmere på folkehøjskolen som sted, skal vi se på, hvad et sted overhovedet er.

Stedets betydning

> Når noget sker eller gøres, siger vi, at det finder sted. Der ligger i dette, at livet er knyttet til steder. Vi kan ikke snakke om livet på den ene side og steder på den anden – de er uløseligt forbundet.

25 Rahbek, *Stedets pædagogik*.

> Enhver hændelse eller handling kræver et »passende« sted for at finde sted.[26]

Sådan skriver den norske arkitekt Christian Norberg-Schulz i forsøget på at beskrive, hvorfor steder er så vigtige for det liv, vi lever. Vi er fortrolige med steder; de betyder noget for os. Derfor giver vi steder navne. Steder er et territorium af mening med en egen identitet.[27] Stedet udgør en verden af fortrolighed, nærhed og åbenhed, på en gang konkret, sanseligt og ladet med betydning.

Den amerikanske filosof Jeff Malpas beskriver stedet som en kompleks samling, i hvilken vi er forbundet med andre mennesker og ting.[28] Sted og forståelse er tæt relaterede størrelser, der skaber intim forbindelse og sammenhæng mellem sted og tænkning, sted og erfaring, sted og fremtrædelse, sted og væren. Der er, som Malpas udtrykker det, en nær forbindelse mellem topografi og hermeneutik.[29]

I den forstand er stedet ikke kun et fysisk, konkret sted. Stedet er også en begivenhed, noget der sker ikke alene i rummet, men også i tiden og historien. På den måde bliver stedet også en scene for personlig og historisk tilblivelse.[30] Men stedet er ikke kun kendetegnet ved, at det bliver til i kraft af vores omgang med det. Stedet har også afgørende betydning for, hvordan vi oplever og erfarer, når vi er en del af stedet, og dermed også for, hvordan det påvirker, hvordan vi tænker, føler og handler.[31]

Stedet er på den måde både inkluderende og ekskluderende, fordi stedets organisering spiller en rolle i forhold til, hvad der holdes inde, og hvad der lukkes ude. Dermed øver stedet også indflydelse på en given praksis på et givent sted og på den måde, denne praksis relaterer sig til både mennesker og ting, oplevelser og historier, sprog og tanker. Stedet er et udtryk for, at vi på et helt

---

26 Christian Norberg-Schulz, *Et sted å være* (Gyldendal Norsk Forlag, 1986), 54.

27 Yi-Fu Tuan, *Space and Place – The Perspective of Experience* (University of Minnesota Press, 2014).

28 Jeff Malpas, *Place and experience: a philosophical topography* (Cambridge University Press, 1999).

29 Jeff Malpas, »Placing Understanding/Understanding Place«, *Sophia* 56 (2016).

30 Edward Casey, *Getting Back into Place: Toward a Renewed Understanding of the Place-world* (Indiana University Press, 2009).

31 Edward Casey, »Fra rummet til stedet«, i *Sted*, red. Mai og Ringgaard (Aarhus Universitetsforlag, 2010).

fundamentalt plan knytter os til vores omgivelser. Det udgør en verden af fortrolighed, er ladet med betydning og former vores oplevelser. Stedet øver med andre ord indflydelse på, hvad der finder sted, og hvad der ikke finder sted.

Stedets ånd

I arkitekturen har man et gammelt ord for den atmosfære eller stemning, som karakteriserer et sted, og som både relaterer sig til stedets fysiske, sociale og kulturelle dimensioner: *genius loci* – stedets ånd. Oprindeligt var *genius loci* betegnelsen for de romerske husguder og betegnede det sted, guden var placeret. Et mytisk og gådefuldt sted. Stedets ånd kan på den måde ses som udtryk for de kendetegn, et givent sted har i kraft af sin kulturbundne tradition.

Men stedets ånd er ikke kun en kvalitet ved stedet selv. Den er også afhængig af, at nogen indlader sig på stedets ånd. Stedet »åbenbarer sine hemmeligheder og sin rigdom, hvis vi selv åbner os og lytter til dets ånd. Genius loci, stedets ånd, blev da også i gammel tid opfattet som en realitet, som man måtte forstå og respektere. Først når man gjorde det, opnåede man identitet og fodfæste i tilværelsen«.[32]

I arkitekturen bruges stedets ånd i dag som begreb for stedets særlige karakter, identitet, sammenhæng, værdi, autenticitet og mening. Stedets ånd transcenderer enkeltelementer og samler dem til et meningsfuldt hele, en orden.[33] På et socialt plan forener stedets ånd mennesker og giver dem en fælles identitet og skaber på den måde grundlaget for relationer og fællesskab.

Stedets ånd kan ses som en understregning af, hvordan verden bliver stadig mere menneskelig, mere meningsfuld, når mennesket finder et sted at bo i verden. Stedets ånd peger dermed på det gådefulde ved menneskets eksistens: at vi kan skabe en plads i verden, som overskrider det umiddelbare og tilfældige, og som i stedet fyldes med mening. Det gælder også folkehøjskolen som sted. Stedets ånd bliver i en pædagogisk sammenhæng derfor et udtryk for den overordnede sammenhæng, inden for hvilken såvel lærerens pædagogiske praksis som elevens dannelsesproces finder sted.

---

32 Norberg-Schulz, *Et sted å være*, 309.

33 Marilena Vecco, »Genius Loci as a meta-concept«, *Journal of Cultural Heritage* 4 (2020).

Stedet og stedets ånd bliver afgørende for, hvordan en lang række forskelligartede aktiviteter bliver en del af helheden. Det er dermed ikke den enkelte aktivitet, der i sig selv er »folkehøjskoleagtig«, men det forhold, at den udspiller sig på netop dette sted, der gør den til en del af folkehøjskolen. Stedet har på den måde en evne til at omforme og tilpasse ting, situationer og handlinger, så de bliver en del af den samlende fortælling, der finder sted. Det er med andre ord i kraft af stedet, og ikke mindst stedets ånd, at folkehøjskolernes forestillinger om deres dannelsesopgave opstår.

Folkehøjskolen som sted

Når det sted, der er tale om, er en (folkehøj)skole, får stedet dermed betydning for den pædagogik, der udfolder sig. Stedets betydning angår derfor også de konkrete strukturer og den fysiske indretning, som folkehøjskolens hverdag udspiller sig inden for, og som både skaber muligheder og opsætter begrænsninger. Pædagogikken angår altså ikke alene relationer mellem mennesker, men må tillige medtænke de konkrete rammer, den udspiller sig inden for, herunder det materielle og fysiske.

I en pædagogisk kontekst kan folkehøjskolen ses som et sted, der har et særligt greb om de ting, det samler og præsenterer.

Det er således ikke meningsfuldt at forestille sig en praksis uden det sted, den udspiller sig. Stedet er med til at give mening og betydning til den pædagogiske opgave og praksis, der udfoldes, og stedet spiller ind på, hvordan denne mening opfattes og forstås. Stedet er på en gang forudsætningen for, at en bestemt handling, i dette tilfælde en pædagogisk praksis, kan finde sted, og samtidig er dette steds betydning og mening influeret af den historie og tradition, der over tid har udspillet sig netop på dette sted, og som dermed har været med til at forme stedet. Som sådan bliver stedet både en ramme om og en forudsætning for folkehøjskolens pædagogiske liv. Folkehøjskolen som sted både muliggør og betinger, at handlinger og aktiviteter, der nok på overfladen minder om noget, man kan finde andre steder, får en særlig toning eller betydning for dem, som deltager i stedets praksis.

Folkehøjskolen som sted er dermed med til at bestemme, hvordan indholdet holdes sammen, men også hvad der holdes inde og lukkes ude, og dermed også hvilke praksisformer der accepteres som værende »folkehøjskole«, og hvad der dermed ikke er folkehøjskole. Stedet er dermed ikke blot

en tilfældig ramme for en pædagogisk meningsfuld praksis, men må ses som en central del af denne praksis' meningsfuldhed.

Ser man på elevernes oplevelse og erfaring af folkehøjskolen, er disse i høj grad betinget af stedet. De taler om en atmosfære af fællesskab og frihed; en atmosfære, der præges af leg, interesse, engagement, tillid og deltagelse:

> Højskolen er en stor legeplads. En legeplads, hvor man får oplevelser for livet og bliver udfordret både fysisk og mentalt […] Vi er selv med til at skabe vores oplevelser, men rammerne er sat på forhånd. Legepladsen er bygget og gjort klar til brug, men hvad der sker på legepladsen, er det i høj grad os elever, der bestemmer (Folkehøjskoleelev).[34]

Eleverne bruger ikke nødvendigvis selv begrebet dannelse, men de taler om en mening, der gennemsyrer stedet – en mening, der i højere grad kommunikeres via stedets atmosfære end gennem ophøjede tanker om folkehøjskolens idé:

> Det er et fællesskab, der bygger på en underforstået aftale om, at alle er engagerede og forpligter sig. Det hele falder fra hinanden, hvis folk ikke er engagerede. For mig handler det her sted meget om at være sammen, og at alle tager ansvar for stedet (Folkehøjskoleelev).[35]

Deres forståelse af folkehøjskolens formål vokser så at sige ud af stedet. Folkehøjskolens opgave kan derfor ikke meningsfuldt adskilles fra den levede praksis på stedet.

Stedet får imidlertid også betydning for lærernes virke. Langt de fleste folkehøjskolelærere kommer uden forudgående pædagogisk-teoretisk ballast (f.eks. i form af pædagogiske uddannelser) og ofte også uden den store viden om det idéhistoriske grundlag for skoleformen:

34 Elev citeret fra Rahbek, *Stedets pædagogik*, 107.

35 Elev citeret fra Rahbek, *Stedets pædagogik*, 87.

> Det var egentligt lidt et tilfælde, at jeg endte som højskolelærer […] På højskolen har jeg fundet et sted, hvor jeg kan eksperimentere, og hvor jeg kan udfordre eleverne på en anden måde, fordi jeg kender dem, og de kender mig. Livsoplysning er jo ikke en analytisk ting. Man må sætte sin egen person i spil, for at det bliver livsoplysning (Folkehøjskolelærer).[36]

Lærerne bliver folkehøjskolelærere i kraft af deres deltagelse i stedet. Det er i høj grad stedet, der indfører lærerne i, hvad folkehøjskolen er, kan og skal. Det er dermed stedet, der former deres forståelse af idéen og opgaven.

Lærernes forståelse af folkehøjskolens opgave og praksis er således i høj grad præget af det sted, den udfolder sig. Stedet er på alle måder infiltreret i de erfaringer og forståelser, de gør sig. Lærernes forståelse af deres pædagogiske hensigt og handlinger er derfor ofte ikke knyttet til abstrakte eller teoretiske forestillinger, men er helt afhængig af stedet og den konkrete, levede praksis.

I den forstand omfatter folkehøjskolens dannelsesproces ikke blot eleverne, men også lærerne – om end de selvsagt er af forskellig art: Hvor elevernes dannelse på et overordnet plan knytter an til livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse samt de forskellige dannelsesforestillinger, er der i forhold til lærerne tale om deres pædagogiske dannelse.

Afslutning

Indledningsvist hed det, at idégrundlaget stadig spiller en central rolle på folkehøjskolerne i dag, men at det sker på en anden måde end tidligere. Hvor spørgsmålet om folkehøjskolens dannelse tidligere blev formuleret med direkte henvisning til idéen og Grundtvig, findes det i dag i højere grad indlejret i den konkrete praksis, i det pædagogisk levede liv. Dermed bliver spørgsmålet om dannelsen også mere broget og mangfoldigt.

36 Lærer citeret fra Rahbek, *Stedets pædagogik*, 145.

Når idégrundlaget ikke på samme måde fremstår helt så entydigt som tidligere, kunne en mulig grund være, at det simpelthen ikke på samme måde fylder noget i folkehøjskolernes bevidsthed: At det grundtvigske er blevet glemt. Det vil nogle af folkehøjskolens kritikere sikkert hævde. En anden mulighed kunne imidlertid være, at det i dag kommer til udtryk i en række andre ord og begreber i folkehøjskolernes aktuelle vokabular, som fx liv, mening, frihed, fællesskab, nærvær, undren, deltagelse, interesse osv.[37]

I den pædagogiske udfoldelse af folkehøjskolernes opgave får stedet afgørende betydning for dannelsesforestillingerne, og ikke mindst hvordan de udleves i praksis. Der tegner sig en mulig forståelse af, hvordan folkehøjskolerne kan knytte an til nogle for dem relativt sammenhængende dannelseskategorier, til trods for at de ikke nødvendigvis abonnerer på en fælles ideologisk forståelse. Det betyder dog ikke, at der ikke er nogen forbindelse til folkehøjskolens oprindelige idé. Det er her værd at bemærke, at der i dette mere praksisforankrede vokabular stadig er tydelige forbindelser til den dannelse og livsoplysning, som oprindeligt blev formuleret af Grundtvig. Ikke fordi der nødvendigvis er fuld overensstemmelse med det grundtvigske ophav på alle danske folkehøjskoler, men fordi der er en fortsat forbindelse mellem den opgave, som Grundtvig formulerede, og den skoleform, der voksede frem for at realisere den opgave.

Det særlige ved folkehøjskolerne – kombinationen af livsoplysningen og den konkrete indretning af en eksamensfri kostskoleform – har således overlevet gennem folkehøjskolernes 175-årige historie som en stedets ånd, der fortsat den dag i dag præger skolerne og deres pædagogiske liv, om end i stadig nye fortolkninger. At pege på folkehøjskolen som sted er at pege

37 Dette gælder imidlertid ikke kun for de danske højskoler, men kommer også til syne i en nordisk kontekst som et fællestræk blandt alle de nordiske folkehøjskoler – deres mange forskelligheder til trods. I en nylig antologi, der rummer bidrag fra hele Norden om folkehøjskolelærernes syn på sig selv og deres opgave, er det mange af de samme fortællinger, der går igen, selv om den konkrete praksis kan se meget forskellig ud på folkehøjskoler rundt omkring i Norden. Og selv om det også her sker uden eksplicit henvisning til et entydigt og fastlagt idégrundlag, er der på mange måder en fælles selvforståelse, som går igen i de nordiske folkehøjskoler, og som springer ud af deres forståelse af opgaven, spændt ud mellem idé og praksis. Se Johan Lövgren, Jonas Lysgaard, Rasmus Kolby Rahbek og Anders Hallqvist, red., *The Nordic Folk High School Teacher – Identity, Work and Education* (Lit Verlag, 2023).

på betydningen af det konkrete, levede liv, sådan som det finder sted i mødet mellem mennesker, som er selve livsoplysningens opgave.

Man kan her sige, at det grundtvigske som en indirekte pædagogik til gengæld er flyttet ind som en stedets ånd: Som en del af det fælles liv. En måde at være sammen på, der ikke kan udtrykkes direkte, men som umiddelbart mærkes og opleves, når den finder sted. Som ikke kan kontrolleres eller garanteres, men som indfinder sig og griber deltagerne – i samværet, i samtalerne og i sangene.

Der ligger på den måde i foreningen af folkehøjskolens idé og praksis en sammenhæng, som bærer lighedstegn med – og måske ligefrem i særlig grad inkarnerer – de karakteristika, som kendetegner stedet som fænomen. Netop derfor har skoleformen måske en særlig forudsætning for, at stedet som praksis kan være bærer af idéen, til trods for at idéen har antaget en mere overordnet og udogmatisk rolle.

Dannelsesforestillingerne kan i det lys læses som måder at aktualisere eller håndtere en konkret pædagogisk forståelse. Dermed muliggør folkehøjskolen som sted, at ellers umiddelbart ganske forskellige dannelsesforestillinger kan integreres i et samlet hele. Og på den anden side, at folkehøjskolen som sted hele tiden bliver til som en evig ny begyndelse og derfor hele tiden skaber sin forståelse af den pædagogiske opgave gennem en vekselvirkning – både i forhold til en foranderlig omverden og stadig nye elever, men også mellem forståelsen af opgaven og praksis.

Desuden gælder det, at der i folkehøjskolernes dannelsesforestillinger ligger noget andet end det, man nogle gange kalder almen dannelse, ofte i forbindelse med gymnasieskolen, forstået som en dannelse knyttet til et specifikt pensum eller en fastsat kanon. For folkehøjskolerne er der ikke fokus på at forme eller tilrette eleverne efter et på forhånd bestemt ideal, men snarere at skabe et udgangspunkt, hvorfra noget nyt kan vokse og gro. En sådan forståelse er på mange måder i overensstemmelse med Grundtvigs åndsbegreb. Begrebet ånd kan her forstås som det at puste liv i det, vi nu engang har med at gøre i vores ellers helt almindelige tilværelse. Folkehøjskolens dannelse, livsoplysningen, er i den forbindelse at kaste lys over, hvad der er meningsfuldt, betydningsfuldt og værdifuldt ved menneskelivet ved at præsentere eleverne for det i al sin mangfoldighed – ikke ved at pådutte dem, hvad meningen med livet er.

Dermed bliver det også tydeligt, at stedet i sig selv spiller en rolle som dannelsesbegreb. Dannelse kan bidrage til at skabe orientering i verden ved

ikke blot selv at finde sted, men også ved at skabe et sted, hvorfra man kan orientere sig. Dannelsen skaber en mulighed for at være i verden, et sted at forstå verden fra. Et ståsted, om man vil. At forstå stedet som dannelsesbegreb er med andre ord at understrege, at dannelse ikke blot handler om viden, men også om væren – om at være menneske i verden.

Referencer

Axø, S. »Nysgerrighedens dannelsespotentiale«. I *Demokratisk dannelse – Højskolen til debat*, redigeret af Simon Axø. Aarhus: Klim, 2016.

Birkelund, R. *Frihed til fælles bedste: En oppositionel stemme fra fortiden*. Gylling: Aarhus Universitetsforlag, 2008.

Bugge, K. E. *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast*. Bd. 1–3. København: Gads Forlag, 1968.

Bugge, K. E. *Skolen for livet: Studier over N. F. S. Grundtvigs pædagogiske tanker*. København: Gads Forlag, 1965.

Casey, E. S. »Fra rummet til stedet«. I *Sted*, redigeret af Anne-Marie Mai og Dan Ringgaard. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2010.

Casey, E. S. *Getting Back into Place: Toward a Renewed Understanding of the Place-World*. Bloomington: Indiana University Press, 2009.

Dahl, S. og M. Phillipsen. »Verden brænder – så de unge skal brænde for verden«. I *Demokratisk dannelse – Højskolen til debat*, redigeret af Rasmus Kolby Rahbek. Aarhus: Klim, 2016.

Kjærsgaard, J. »Grundfortællingens fundament: Dannelse«. *Kvan* 129 (2024): 18–29.

Korsgaard, O. »Højskolen mellem samfundsdannelse og selvdannelse«. I *Demokratisk dannelse – Højskolen til debat*, redigeret af Rasmus Kolby Rahbek. Aarhus: Klim, 2016.

Kulturministeriet. *Lov om Folkehøjskoler*. Lov nr. 1605 af 26. december 2013.

Malpas, J. *Place and Experience: A Philosophical Topography*. New York: Cambridge University Press, 1999.

Malpas, J. »Placing Understanding/Understanding Place«. *Sophia* 56 (2016): 379–391.

Norberg-Schulz, C. *Et sted å være*. Drammen: Gyldendal Norsk Forlag, 1986.

Novrup, J. *Erasmus og Jacob: Omkring Folkehøjskolen*. København: Det Danske Forlag, 1952.

Pedersen, K. A. »Dannelsesbegrebet som element i folkehøjskolens selvforståelse«. *Grundtvig Studier* 57, nr. 1 (2006): 221–235.

Rahbek, R. K. *Stedets pædagogik – om højskolens opgave og pædagogik*. Aarhus: Klim, 2019.

Rahbek, R. K. og J. Møller. *Højskolepædagogik – En fortælling om livsoplysning i praksis*. Aarhus: Klim, 2015.

Rosendal, J., red. *Højskolen til debat*. København: Gyldendal, 1961.

Rømer, T. A. *FAQ om dannelse*. København: Hans Reitzels Forlag, 2019.

Rørdam, T. *Folkehøjskolen*. København: Det Danske Selskab, 1966.

Schanz, H. J. *Ånd*. Aarhus: Klim, 2017.

Skrubbeltrang, F. *Den danske folkehøjskole*. København: G. E. C. Gad, 1946.

Tuan, Y-F. *Space and Place – The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014.

Vecco, M. »Genius Loci as a Meta-concept«. *Journal of Cultural Heritage* 41 (2020): 225–231.