

Camilla Hutters og Kristina Bæk Nielsen

# **Dokumentation af Højskolekompetencer**

Udgivet af FFD  
Folkehøjskolernes Forening i Danmark  
2008

Camilla Hutters og Kristina Bæk Nielsen

# **Dokumentation af højskolekompetencer - dokumentationsformer og aftagerperspektiver**

Udgivet af FFD  
Folkehøjskolernes Forening i Danmark  
2008

Camilla Hutters og Kristina Bæk Nielsen  
*Dokumentation af højskolekompetencer*

1. Udgave 2008

© Forfattere og Folkehøjskolernes Forening i Danmark 2008

Layout og Tryk: Dystan ApS

ISBN 87-89412-56-7

Udgivet af FFD - Folkehøjskolernes Forening i Danmark

Alle rettigheder forbeholdes.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner,  
der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.  
Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

# Indhold

<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>Summary</b> .....	<b>6</b>
<b>Indledning og formål</b> .....	<b>7</b>
Politisk baggrund.....	7
Metode/opbygning af rapporten.....	9
Realkompetenceprocessen .....	9
<b>Kortlægning</b> .....	<b>11</b>
UVMs realkompetenceværktøj.....	11
Fælleserklæring .....	12
Studieomdöme/ Sverige .....	12
Vitnemål/Norge.....	13
Produktionsskolerne .....	14
Efterskolernes kompetencebevis .....	15
Delkonklusion.....	16
<b>Aftagerundersøgelse</b> .....	<b>18</b>
Baggrund – ændrede optagelsesregler .....	18
Lovændringernes betydning for institutionernes optagelsespraksis .....	19
Objektive kriterier .....	20
Studiekompetence .....	20
Motivation.....	21
Andre optagelsesformer.....	22
De tre beviser – Højskolebevis eller andre veje? .....	23
Bevis 1 – UVMs realkompetenceværktøj .....	23
Bevis 2 – Kompetenceportfolio og fælleserklæring.....	24
Bevis 3 – Norske Folkehøjskolars vitnemål.....	25
Andre veje.....	26
<b>Konklusion og anbefalinger</b> .....	<b>28</b>
Model A: Udvikling af et særligt højskolebevis.....	28
Model B: Positivliste .....	28
Model C: Forberedelse til optagelsesprøver .....	29
Øvrige anbefalinger.....	29
<b>Eksempelsamling</b> .....	<b>30</b>
Bevis 1 .....	31
Bevis 2 .....	34
Bevis 3.....	36



# Forord

Nærværende projekt er tredje skud på stammen i forhold til Folkehøjskolernes Forening i Danmarks (FFD) udviklingsarbejde med dokumentation og realkompetencer. De to tidligere projekter har omhandlet hhv. skoledokumentation og elevdokumentation. Dette projekts fokus er at undersøge, hvordan andre organisationer og foreninger i Danmark og Norden har arbejdet med dokumentation af realkompetencer. Og hvad aftagerne, i denne forbindelse de mellem-lange videregående uddannelser og de lange videregående uddannelser, ser som højskolens kerneydelser, og hvordan disse bedst muligt kan dokumenteres.

Tak til de institutioner og foreninger, der har inspireret og tilsendt os materiale i forbindelse med kortlægningen. Også en stor tak til uddannelsesrepræsentanter fra Roskilde Universitetscenter (RUC), Copenhagen Business School (CBS), Københavns Universitet (KU), Syddansk Universitet (SDU), Læreruddannelsen i Århus, Sygeplejerskeuddannelsen i Århus, Fysioterapeutuddannelsen i Århus, Gedved Seminarium og Læreruddannelsen i Haderslev, der alle har deltaget i interviews i forbindelse med aftagerundersøgelsen.

Vi håber på, at rapporten vil inspirere det videre arbejde med realkompetencer i højskolebevægelsen og i det formelle uddannelsessystem.

**Niels Glahn, generalsekretær, FFD, 30. januar 2008.**

# Summary

Nærværende rapport er en videreudvikling af højskoler-nes arbejde med dokumentation og realkompetence.

Rapporten er i to dele. Dels en kortlægning af tidligere erfaringer, realkompetencebeskrivelser og beviser. Dels en aftagerundersøgelse med interviews med repræsentanter fra fem mellemlange videregående uddannelser (MVU) og fire lange videregående uddannelser (LVU).

Kortlægningsdelen består af en kort præsentation og vurdering af seks forskellige metoder og redskaber til dokumentation af realkompetencer.

1. Undervisningsministeriets/Folkeoplysningens elektroniske værktøj til realkompetencevurdering (UVMs realkompetenceværktøj)
2. Fælleserklæring fra Den Fri Ungdomsuddannelse
3. De norske højskolerens vitnemål
4. De svenske højskolerens studieomdöme
5. Produktionsskolebeviset
6. Efterskolernes kompetencebevis

Anden del af rapporten sætter fokus på aftagerperspektivet. Baggrunden for at lave en aftagerundersøgelse har været at invitere uddannelsesinstitutionerne med ind i processen og i refleksionen over, hvilke kompetencer et højskoleophold giver, og hvordan disse bedst muligt kan dokumenteres. Interviewene har taget afsæt i tre overordnede tematikker:

1. Aktuel praksis på optagelsesområdet
2. Overvejelser omkring realkompetencevurderinger
3. Dokumentation af højskolekompetencer

Rapporten afsluttes med en præsentation af tre forskellige modeller. Modellerne samler op på de vigtigste pointer i hhv. kortlægningen og aftagerundersøgelsen og skitserer på den baggrund nogle udviklingsretninger i forhold til det videre arbejde med dokumentation af højskolekompetencer.

Beslutningen, om hvilken model, der skal vælges, bør imidlertid ske på baggrund af en politisk proces både på foreningsniveau, medlemsniveau og i relation til de enkelte skoler.

## **Model A: Udvikling af et særligt højskolebevis**

Højskolerne udvikler deres eget højskolebevis. De uddannelsesinstitutioner, der efterspørger et højskolebevis, lægger vægt på, at det er et fælles bevis, som er genkendeligt, overskueligt og som samler højskolerne. Højskolebeviset skal tage højde for, hvad der vægtes af

aftagerinstitutionerne. Det kan være elementer som: Fravær, fagbeskrivelser, niveau, pensum, studiekompetencer herunder studieegnethed.

En variation af model A vil være at udvikle et "forklæde", inspireret af FUU og produktionsskolerne. Beviset vil her bestå af et fælles omslag med en kort beskrivelse af skoleformen, evt. påført Undervisningsministeriets logo. Det vil derefter være op til den enkelte skole og elev at afgøre, hvilke elementer beviset ellers skal indeholde.

## **Model B: Positivliste**

Flere aftagerinstitutioner foreslog i forbindelse med undersøgelsen, at højskolen udarbejder en positivliste over højskoler, der i særlig grad forbereder ansøgerne til videregående uddannelse. Det skal være frivilligt for skolerne, om de vil på listen, men man skal leve op til nogle særlige kriterier. Fx. et bestemt fagligt niveau, studieforberedende aktiviteter samt særlige vejledningsindsatser. Listen udarbejdes af FFD i samarbejde med de interesserede, videregående uddannelsesinstitutioner, således at de i deres helhedsvurdering af ansøgerne kan lægge vægt på ansøgernes særlige studiekompetence.

## **Model C: Forberedelse til optagelsesprøver**

Højskolerne skal ikke arbejde med selvstændig dokumentation i form af et højskolebevis, men i stedet arbejde med at afklare eleverne i forhold til uddannelsesvalget samt ruste dem til optagelsessamtaler og -prøver og understøtte deres arbejde med motiverede ansøgninger. Lidt i tråd med den rolle højskolerne i dag spiller ifht. optag på Kulturministeriets uddannelser.

# Indledning og formål

Anerkendelse af realkompetencer har længe været et uddannelsespolitisk indsatsområde. I 2007 kom regeringens udspil "Danmarks strategi for livslang læring" og også på årets Sorø-møde<sup>1</sup> var fokus rettet mod realkompetencer. Anerkendelsen af realkompetencer har især vundet indpas i folkeoplysende sammenhænge. Også Folkehøjskolernes Forening i Danmark (FFD) har anerkendelsen af realkompetencer som indsatsområde, hvilket blandt andet kan ses i FFDs handlingsplan fra 2007, hvor en central målsætning er, at øge anerkendelsen af højskoleophold ved at synliggøre og dokumentere højskolens særlige mulighed for at være brobygger til videre uddannelse<sup>2</sup>.

Anerkendelsen og dokumentation af realkompetencer opnået via et højskoleophold er yderligere blevet relevant for FFD set i lyset af de ændringer, der er varslet i kvotesystemet på de videregående uddannelser. Ændringerne betyder bl. a., at kvote 2 reduceres, samt at uddannelsesinstitutioner, der tidligere gav "point" for bl. a. højskoleophold, fremover skal udarbejde en helhedsvurdering af ansøgeren i stedet. Set i det lys mister højskolen noget af sin håndgribelige anerkendelse og legitimering i forhold til uddannelsessystemet.

Samtidig lægges der fra politisk hold op til, at ansøgerne til videregående uddannelser fremover skal kunne optages samt få afkortet dele af deres uddannelse på baggrund af en vurdering af deres realkompetencer. Dette er endnu en væsentlig motivation for højskolerne til at arbejde med realkompetencebeskrivelser.

Sigtet med nærværende udviklingsprojekt er at konkretisere højskolernes arbejde med at beskrive og dokumentere højskoleelevers kompetencer - herunder afsøge rammerne for et særligt højskolebevis. Dels gennem en kortlægning af de hidtidige erfaringer med dokumentation af realkompetencer, dels gennem interviews med repræsentanter fra de videregående uddannelser.

FFD er interesseret i at synliggøre et højskoleopholds betydning for kompetenceudvikling hos den enkelte og derigennem generere noget af den legitimering, som muligvis er gået tabt i forbindelse med de seneste års ændringer af optagelsessystemet. Højskoleophold bør anerkendes i forhold til optagelse på de videregående uddannelser. Dette vil samtidig også være en anerkendelse af, at et højskoleophold ikke er "fjumreår", men er kvalificerende, udviklende og forberedende i forhold til videregående uddannelse og/eller arbejdsmarkedet.

Realkompetencevurderinger og -beskrivelser kan være vejen til en større anerkendelse. Ikke kun fra politikere og uddannelsessystem, men også fra de unge, deres forældre og i relation til den generelle samfundsopfattelse. Realkompetencebegrebet taler til højskolerne, fordi det tager afsæt i en bred kompetenceforståelse, der indbefatter "alt det du kan - også det, du ikke har eksamensbevis på". Igennem anerkendelse af realkompetence kan højskolen synliggøre, hvad der er særligt ved et højskoleophold, og hvad den enkelte elev kan få ud af et det.

Men højskolen kommer ikke sovende til denne anerkendelse; det kræver øget dokumentation og refleksion over egen praksis. Hvad er det højskolen kan? Hvilke kompetencer udvikles og styrkes via et højskoleophold, både på skole- og individniveau? Og hvordan kan vi arbejde med realkompetencer på en måde, så eleven kan bruge det på sin videre vej igennem uddannelsessystemet?

Samtidig skal højskolen være bevidst om, at der efter opholdets afslutning befinder sig nogle aftagere i form af uddannelsesinstitutioner og erhvervsliv, som det er vigtigt medtænke i forhold til højskolens praksis og formål. Mange højskoler gør det allerede fx i forhold fagudbud og vejledning, men dette skal dokumenteres og gøres mere eksplicit med henblik på at lette overgange og sikre anerkendelse.

## Politisk baggrund

Baggrunden for i det hele taget at beskæftige sig med realkompetencer udspringer af en række politiske udmeldinger, tiltag og målsætninger gennem de seneste år. I et større perspektiv skal anerkendelse af realkompetencer bl. a. ses i forlængelse af EU Kommissionens Memorandum om livslang læring fra 2000. Memorandummet tager afsæt i den igangværende omstilling til et videnssamfund, der gør det nødvendigt at satse på "uddannelse i bredeste forstand". Hvor uddannelse tidligere har været begrænset til formel læring på dertil indrettede uddannelsesinstitutioner, skal også uformel og ikke-formel læring fremover anerkendes og understøttes. Memorandummet introducerer dermed en bred kompetenceforståelse, hvor læring og kompetencedannelse er noget, der foregår både livslangt og "livsbredt" på tværs af forskellige livssammenhænge. Realkompetencebegrebet refererer i denne sammenhæng til den enkeltes borgers samlede kompetencer.

I december 2004 kom den danske regering med udspillet "*Anerkendelse af realkompetencer i uddannelserne*".

<sup>1</sup> Sorø-mødet 2007 havde titlen "Skolen for livet. Remtrækket til virkeligheden".  
<sup>2</sup> FFDs Handlingsplan 2007-2008



Redegørelsen var et oplæg til en bredere anerkendelse af den enkelte persons samlede kompetencer, uanset hvilken sammenhæng de er erhvervet i. Både ved at lette den enkeltes adgang til studier og uddannelse. Og ved at afkorte studiet med de elementer, som ansøgeren reelt behersker i forvejen<sup>3</sup>.

Realkompetencebegrebet sætter fokus på de velkendte, men ofte oversete eller usynlige kompetencer, som fx er erhvervet via arbejdsliv eller i forenings- og folkeoplysende sammenhænge. Især i den tredje sektor<sup>4</sup> og på VEU-området er realkompetencebegrebet blevet hilst velkomment, da det er en måde at få anerkendt og anvendt/overført den læring, som den enkelte person har tilegnet sig via arbejdsliv og i forenings- og folkeoplysende sammenhænge. Sorøtmødet 2007 havde overskriften "Skolen for livet. Remtrækket til virkeligheden". Temaet var netop realkompetencer, og hvordan den enkelte kan få anerkendt det, han eller hun har lært i uformelle eller ikke-formelle

læringsarenaer. Undervisningsminister Bertel Haarder plæderede i denne sammenhæng for, at anerkendelsen af realkompetence også skal vinde indpas på de videregående uddannelser. De formelle uddannelser skal blive bedre til at bygge videre på det, som folk allerede kan, og det skal være muligt at få "rabat" for medbragte kompetencer i form af afkortning af uddannelsesforløb eller optagelse via den enkeltes realkompetencer<sup>5</sup>.

Politisk set er realkompetencebegrebet således blevet aktiveret. Det er ikke længere "blot" et fint begreb i teorien, men er i sin vorden til at være et anvendelsesorienteret begreb, og tanken er, at det skal operationaliseres på hele uddannelsesområdet. På flere områder i uddannelsessystemet er anerkendelsen af realkompetencer ved at blive implementeret, og flere lovgivningsmæssige tiltag er på vej. De relevante tiltag for højskolerne i forhold til nærværende udviklingsprojekt er illustreret ved følgende oversigt<sup>6</sup>.

## Anerkendelse af realkompetencer i uddannelsessystemet august 2007

Hvor/Hvordan	Adgang efter realkompetencevurdering (RKV)	Individuel studieafkortning/-plan efter RKV eller trinindplacering	Kompetencebevis (del af en uddannelse) eller uddannelsesbevis (hel eksamen efter RKV)
Korte og mellemlange videregående uddannelser	Ja: Adgang med kvalifikationer sidestillet med de formelle krav	Nej: Kun godskrivning for formel relevant uddannelse (merit)	Nej
Kandidatuddannelser	Ja: Adgang med kvalifikationer sidestillet med de formelle krav	Nej: Kun godskrivning for formel uddannelse (merit), dog generelt fri adgang til prøveafleggelse, når optaget på fag	Nej: Kræver aflæggelse af eksamen

En væsentlig pointe er, at det er institutionerne selv, der skal vurdere ansøgernes realkompetencer, og at der ikke er nogen adgang til at klage over bedømmelsen af ens kompetencer.

Internt i højskolebevægelsen har realkompetencebegrebet også været en del af den politiske dagsorden siden 2004. I Højskoleudvalgets rapport fra 2004 kommer udvalget med nogle klare forslag til det videre udviklingsarbejde med anerkendelse af realkompetencer. Udvalget anbefaler, at Undervisningsministeriet (UVM) tager initiativ til at udvikle metoder og redskaber til vurdering af den enkeltes samlede realkompetencer, og at disse metoder sammentænkes i forhold til de

kommende vurderinger af realkompetence på de enkelte uddannelser. Ydermere foreslår udvalget, at UVM tager initiativ til et udviklingsprojekt, hvor højskolerne i samarbejde med uddannelsessystemet og erhvervslivet afprøver og udvikler forskellige metoder og modeller for dokumentation og godskrivning af realkompetencer.

FFD har blandt andet på den baggrund af flere omgange søgt forsøgs- og udviklingsmidler til netop at undersøge sammenhængen mellem udvikling og dokumentation af realkompetence opnået på et højskoleophold. Dette har udmøntet sig i to udviklingsprojekter: Elevdokumentation og Højskoleledokumentation. Førstnævnte projekt var et metodeafprøvende projekt, der afprøvede forskellige

<sup>3</sup> Undervisningsministeriet mfl.; "Tværministeriel redegørelse til Folketinget vedr. anerkendelse af realkompetencer i uddannelserne", 2004.

<sup>4</sup> Samfundet kan opdeles i stat, marked og den tredje sektor. Et andet ord for tredje sektor er civilsamfundet. Tredje sektor omfatter folkeoplysningen, foreningslivet, det frivillige sociale arbejde og andre grupperinger og institutioner, der arbejder på en anden logik end statens og markedets. (<http://www.dfs.dk/realkompetence/opslagsbog/tredjesektor.aspx>)

<sup>5</sup> Bertel Haarder, "Afskaf uddannelsesmonopoler", Sorøtmødet, 2007

<sup>6</sup> Realkompetencevurderinger indgår i lovgivningen på flere uddannelsesområder. Vi vælger dog kun at præsentere realkompetencer i lovgivningen på hhv. MVU og LVU området. Dette fordi, rapportens fokus er på dokumentation af realkompetencer ifbm. videregående uddannelse.

værktøjer og metoder, der kan hjælpe den enkelte til at få dokumenteret og italesat sine realkompetencer. Vejledning blev et centralt fokus i udviklingsarbejdet, idet erfaringen var, at dokumentationsprocessen står stærkere og bliver mere systematisk, når der er en vejleder tilknyttet. I "Højskoleokumentation" var fokus på højskolens særlige læringsmiljø og på at udarbejde forskellige metoder til dokumentation af dette. Rapporten tog udgangspunkt i en model for skoledokumentation, som indebar fire typer dokumentation: Skoledokumentation, elevdokumentation, elevudbytte og personligt kompetencebevis.

Følgende udviklingsprojekt er det seneste skud på stammen i forhold til højskolernes arbejde med dokumentation og realkompetence. Og forhåbningen er, at rapporten både samler trådene i forhold til de tidligere udviklingsarbejder og giver anledning til fælles diskussioner og beslutninger i forhold det videre og konkrete arbejde med realkompetencebeskrivelser i højskoleregionerne.

### Metode/opbygning af rapporten

Rapporten er i to dele. Dels en kortlægning af tidligere erfaringer, realkompetencebeskrivelser og beviser. Dels en aftagerundersøgelse med interviews med repræsentanter fra fem mellemlange videregående uddannelser (MVU) og fire lange videregående uddannelser (LVU).

Kortlægningsdelen består af en kort præsentation af forskellige metoder og redskaber til dokumentation af realkompetencer. Nogle er udviklet til at kunne bruges på tværs af forskellige folkeoplysnings- og foreningstilbud. Andre er udviklet i relation til konkrete skoleformer. Hvert redskab vil blive præsenteret kort i forhold til den/de skoleformer, det er udviklet til, opbygning og dokumentationsproces. Derudover vil der være en vurdering af barrierer og muligheder i forhold til metodernes anvendelse i højskolesammenhænge og i forhold til aftagernes interesse. Kortlægningsdelen vil munde ud i en opsummering af de udfordringer og valg, som er indeholdt i de forskellige redskaber og beviser.

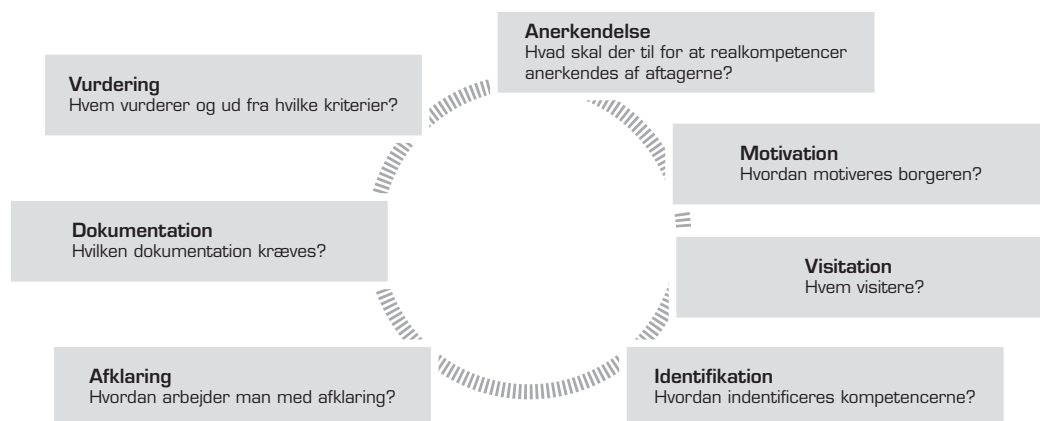
Anden del af rapporten sætter fokus på aftagerperspektivet. Baggrunden for at lave en aftagerundersøgelse har været, at invitere uddannelsesinstitutionerne med ind i processen og i refleksionen over, hvilke kompetencer et højskoleophold giver, og hvordan disse bedst muligt kan dokumenteres. Og derudover selv at blive bevidst om, hvad de optagelsesansvarlige kigger på, når de skal vurdere ansøgere til kvote 2, så et højskolebevis ikke bliver et dokument, der ender i skuffen, men i stedet bliver et bevis, som kan bruges i optagelsesproceduren på de videregående uddannelser.

Aftagerundersøgelsen er baseret på individuelle interviews med repræsentanter fra Roskilde Universitetscenter (RUC), Copenhagen Business School (CBS), Københavns Universitet (KU) og Syddansk Universitet (SDU). Sidstnævnte blev foretaget som telefoninterview. Derudover er der foretaget interview af en fokusgruppe med repræsentanter fra Læreruddannelsen i Århus, Sygeplejerskeuddannelsen i Århus, Fysioterapeutuddannelsen i Århus, Gedved Seminarium (pædagog seminarium) og Læreruddannelsen i Haderslev. Alle interviews er gennemført i efteråret 2007.

### Realkompetenceprocessen

Når man taler om realkompetencer, anvendes ofte begreber som anerkendelse og vurdering. Det er imidlertid hensigtsmæssigt at anskue arbejdet med realkompetencer som en proces, da anerkendelse og vurdering ikke indfanger alle aspekter ved arbejdet med realkompetence.

PhD-stipendiat ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Rie Thomsen har udarbejdet en model, der illustrerer realkompetenceprocessen. Modellen er cirkelformet for netop at understrege det processuelle aspekt og for at demonstrere, at selvom der er en logisk rækkefølge, kan elementerne sagtens spille sammen på forskellige måder.



Copyright: Rie Thomsen, DPU<sup>9</sup>

<sup>9</sup> "Realkompetenceprocessen i et helhedsperspektiv" (Thomsen, s. 1, 2007)

At anskue realkompetence som en proces er med til at åbne for en mere nuanceret forståelse af begrebet. Samtidig bliver det gjort klart, hvor i processen man befinder sig, og hvilke handlinger der ligger forud, sideløbende eller efter. Derudover kan modellen også være med til at begrebsafklare, da der ofte synes stor forvirring i begrebsbruget. Modellen synliggør, at vurdering og anerkendelse begge er elementer i processen, men at de ikke kan sættes lig med hinanden.

Nærværende udviklingsarbejde berører på sin vis alle elementerne i realkompetenceprocessen, hvis man medtænker den elev, vejleder og skole, der skal udføre det konkrete dokumentationsarbejde. Omdrejningspunktet for FFDs udviklingsarbejde er dog primært dokumentation, anerkendelse og vurdering.

### **Dokumentation**

Et af projektets formål er at kortlægge forskellige dokumentationsmetoder og beviser, der kan anvendes til at dokumentere en persons realkompetencer. Desuden afslutningsvis at komme med klare anbefalinger til, hvad et fælles højskolebevis kan indeholde. Herunder hvilken form et eventuelt højskolebevis skal have, hvis det både skal indfange det særegne ved højskoleformen, den enkelte skole og den enkelte elevs realkompetencer, og samtidig være genkendeligt for uddannelsessystemet og i bedste fald kunne spille en rolle i forhold til optagelse på en videregående uddannelse.

### **Vurdering**

Der ligger flere niveauer i vurdering. Realkompetencevurderinger sigter både mod at afkorte uddannelse og mod at lette adgangen til uddannelse (jf. regeringens redegørelse).

Indeværende F&U projekt forholder sig først og fremmest til, om højskolen skal vurdere elevens realkompetencer i slutningen af opholdet, om beviset skal have en form for autorisation – (fx en underskift eller godkendelse), eller om det udelukkende skal basere sig på den enkelte elevs egen vurdering. (Dog vil der altid være et element af vurdering, så snart forskellige dokumenter og beviser bliver underskrevet af en højskole, idet et underskrevet dokument i større eller mindre omfang er en godkendelse, som giver beviset større legitimitet.)

Det andet element af vurdering handler om aftagernes interesser. Nærværende udviklingsarbejde undersøger, hvad et eventuelt højskolebevis skal indeholde for at blive anerkendt og kunne vurderes i forhold til forskellige uddannelsers optagelsesprocedurer. Vurderingselementet vil i høj grad befinde sig hos aftagerne, da det er dem, som skal vurdere, om personens realkompetencer er fyldestgørende nok til et evt. optag på uddannelsen

og/eller kan give merit for dele af uddannelsen. Vurdering kan både ske på baggrund af den skriftlige dokumentation og/eller interviews, test, observation i praktiske arbejdsituationer mm. Projektet her vil netop undersøge om et højskolebevis skal være i en særlig form, for at det kan vurderes af aftagerne, eller om højskolebevisets vigtigste element er elevens refleksionsproces (identifikation, afklaring og dokumentation jf. Rie Thomsens model).

### **Anerkendelse**

er alfa og omega, når det handler om realkompetence. Uden en samfundsmæssig anerkendelse ville realkompetenceprocessen primært være en personlig proces, der handlede om at reflektere over, hvad man kan - uanset hvor man har lært det henne. I Danmark har vi som følge af de seneste års politiske initiativer lagt grunden til en samfundsmæssig anerkendelse af realkompetencer.

Anerkendelse handler imidlertid også om det, Rie Thomsen betegner som institutionel anerkendelse, hvor de institutioner, der modtager elever med dokumenterede realkompetencer, anerkender disse og anerkender de forskellige sammenhænge (fx højskoleophold), som har været med til at udvikle og styrke realkompetencerne. I den sammenhæng er dokumentationen nok så væsentlig, da denne bliver det midlertidige slutprodukt af realkompetenceprocessen.

Dette projekts helt overordnede formål er at styrke såvel den samfundsmæssige som den institutionelle anerkendelse af højskolen. Højskolen skal anskues som en medspiller i uddannelsessystemet - en vigtig aktør, som kan bibringe elever, der har gået på højskole, nogle særlige realkompetencer, der kan bruges i forbindelse med deres videre uddannelse og arbejdsliv.

# Kortlægning

Følgende afsnit vil være en gennemgang af allerede udviklede redskaber til dokumentation af realkompetence samt forskellige udviklingsprojekter, hvis hovedsigte er dokumentation af realkompetencer.

Fokus vil være på beskrivelse af værktøjet/projektet - herunder baggrund, opbygning og dokumentationsproces. Derudover vil der efter hver beskrivelse være en refleksion over muligheder og barrierer samt en vurdering af værktøjet set i relation til de danske højskolearbejde med realkompetencer.

De seks værktøjer/projekter der vil blive gennemgået er:

1. Undervisningsministeriets/Folkeoplysningens elektroniske værktøj til realkompetencevurdering (UVMs realkompetenceværktøj)
2. Fælleserklæring fra Den Fri Ungdomsuddannelse
3. De norske højskoleers vitnemål
4. De svenske højskoleers studieomdöme
5. Produktionsskolebeviset
6. Efterskolernes kompetencebevis

## UVMs realkompetenceværktøj<sup>10</sup>

Er et webbaseret IT-redskab, hvor eleven - enten alene eller med en sparringspartner/vejleder - vurderer, hvorvidt en række angivne udsagn beskriver de kompetencer, vedkommende har tilegnet sig ved at deltage i aktiviteter i folkeoplysningen. De syv realkompetencer, man kan beskrive via værktøjet, er: Sociale kompetencer, læringskompetence, kreative-innovative kompetencer, kommunikationskompetencer, selvledelseskompetencer, interkulturelle kompetencer og IT-kompetencer. For hvert kompetenceområde er det muligt at give eksempler på, hvordan man har demonstreret eller udviklet den konkrete kompetence. Efter at have beskrevet og udfyldt skemaet samles det i et slutdokument/-bevis (dette sker automatisk), hvor kompetencerne bliver fremstillet via grafer. Det er muligt at gemme beviset online. Som værktøjet pt. er opbygget, er tanken, at eleven/kursisten skal udfylde det på ny for hver aktivitet eller kursus, hvor realkompetenceudbyttet ønskes beskrevet. Realkompetenceværktøjet har karakter af et selv vurderingsredskab. Det er muligt at få vejlederens/sparringspartnerens underskrift på beviset, men det er ikke påkrævet.

## Muligheder:

Hvis værktøjet bruges i vejledningssammenhænge og udfyldes med sparringspartner, kan det være brugbart i forhold til dokumentation og refleksioner over

erfaringer og kompetencer opnået i forbindelse med højskoleophold. Det vil kunne bruges i forbindelse med optagelse og forberedelse på videregående uddannelser og i forbindelse med job/optagelsessamtaler. Brugere kan via redskabet få øje på nogle kompetencer, som de måske ikke troede, de havde, og få sprogliggjort disse. Værktøjet skal præsenteres for og muligvis tilpasses det formelle uddannelsessystem, så det vil kunne bruges konkret i forhold til optag. Styrken ved værktøjet er, at det er tiltænkt som folkeoplysningens samlede værktøj, som alle medlemsorganisationer i Dansk Folkeoplysnings Samråd (DFS) som udgangspunkt bakker op omkring. På den måde får folkeoplysningen skabt en identitet omkring realkompetencebeviset, idet det med tiden vil blive genkendeligt for aftagere (uddannelser og erhvervsliv) qua de potentielt mange brugere af værktøjet.

## Barrierer:

Spørgsmålene i skemaet er svære at forstå, og sprogbrugen er for langt fra hverdagsprog. Dette kan være problematisk for den svagere gruppe elever, der ønsker at anvende værktøjet. En anden barriere set i forhold til højskolerne er, at beviset ikke umiddelbart er udviklet sammen med det formelle uddannelsessystem og derfor ikke pt. anerkendes i forbindelse med optag. Det er også problematisk, at beviset skal kunne rumme kursister fra så mange forskellige medlemsorganisationer, som har forskellige aftagergrupper, der skal bruge beviset til varierende formål. Man kan forestille sig, at det kan skabe forvirring hos aftagerne at se samme bevis komme fra en daghøjskoleelev og en højskoleelev.

*"De stærke elever melder fra til værktøjet, indtil de kan se et formål - at få en lettere gang i optagelsessystemet. De har svært ved at forstå, at man i princippet skal vurdere sig selv. Og de synes, at det er spild af tid, hvis ikke det giver en fordel. De kan godt se det fornuftige i at beskrive sig selv, og de synes, at de fleste af spørgsmålene er ok. De synes også, at ideen om at finde eksempler til at begrunde sine vurderinger er brugbar. De mangler bare accepten fra det øvrige uddannelsessystem."* (Erfaring fra Odder Højskole)

## Vurdering:

Værktøjet skal videreudvikles, hvis det skal vinde indpas på højskolerne, og det skal sammentænkes i forhold til optagelse på videregående uddannelser. En mulighed er at videreudvikle på de kompetencer, der er i spil i redskabet. Fx er studiekompetence ikke på listen, og

<sup>10</sup> <http://www.dfs.dk/netavisen/undervisningoguddannelse/trenyevaerktoejertilrealkompetencevurdering.aspx>

denne kompetence ville være relevant for højskolelever at beskrive og reflektere over, hvis de påtænker at søge ind på en videregående uddannelse.

Pt. er der ikke retningslinjer for, hvem der skal vurdere realkompetencerne beskrevet i dokumentet. Som det er opstillet nu, er der udelukkende tale om en selvurdering. Endvidere bør det gøres obligatorisk, at redskabet skal udfyldes sammen med en vejleder/sparingspartner for både at sikre beviset lødighed og for at støtte op om refleksionsprocessen.

### Fælleserklæring<sup>11</sup>

Fælleserklæring er hentet fra den tidligere Fri Ungdomsuddannelse (FUU). Fælleserklæringen var under FUU det dokument, der afsluttede elevens uddannelse. Uddannelsesforløbet blev afsluttet med en samtale mellem den uddannelsesansvarlige skole/vejleder og eleven. Her blev uddannelsesforløbet sat i perspektiv i forhold til de fastsatte uddannelsesmål. På baggrund af samtalen udarbejdedes en fælles skriftlig erklæring om elevens udbytte af forløbet set i forhold til de oprindelige mål. Dokumentet blev skrevet under af både vejleder og elev. Der lagdes vægt på elevens ejerskab i forhold til fælleserklæringen, hvorfor nogle fælleserklæringer blev skrevet i "jeg-form" af eleven.

Fælleserklæringen har ikke nogen fast form, men er et deskriptivt dokument. Under FUU var fælleserklæringen en del af en række dokumenter, som blev samlet i et formelt omslag med Undervisningsministeriets logo. I mappen lå i øvrigt en uddannelsesplan med en kort beskrivelse af de forskellige elementer i uddannelsesforløbet samt en blanket med standardoplysninger som vejledernavn, uddannelsens formål, start- og sluttidspunkt og den uddannelsesansvarlige skoles stempel og underskrift.

### Muligheder:

En fælleserklæring har meget frie rammer, da den ikke har nogle kerneområder, den skal nå omkring. Styrken ved en fælleserklæring er netop det dobbelte ejerskab fra både vejleder og elev, og at den udarbejdes på baggrund af minimum en opstarts- og en afsluttende samtale. Fælleserklæringen kunne være "rygraden" i en slags højskolernes kompetenceportfolio, som blandt andet også kunne indeholde skolens værdigrundlag, en beskrivelse af skoleformen, elevarbejder, som eleven har særlig lyst til fremvise mm.

Mange højskoler kender allerede fælleserklæringen fra deres tidligere erfaringer med elever under FUU, og nogle skoler bruger den endnu, når de afslutter et vejlednings- eller kompetenceforløb. Det ville dermed ikke være en helt ny metode eller et nyt kompetencebevis, skolerne skulle forholde sig til.

Det er en styrke ved beviset, at det er underskrevet af en vejleder eller forstander. På den måde har det en form for autorisation.

### Barrierer:

De største barrierer ved fælleserklæringen er i forhold til aftagerne. Beskrivelsen i fælleserklæringen kan hurtigt blive meget subjektiv, især hvis den er skrevet i jeg-form. Dokumentet kan derfor bære præg af at være et bevis til eleven selv frem for til fx en uddannelsesinstitution. Fælleserklæringen behøver ikke være i hverken kompetence- eller læringstermer, hvilket kan gøre det sværere for aftagerne at gennemskue, på hvilket "niveau" ansøgeren bestrider forskellige kompetencer eller kvalifikationer. Rent formmæssigt minder fælleserklæringen i nogen grad om en levnedsbetegnelse og kan derfor synes overflødig for nogle uddannelsesinstitutioner.

### Vurdering:

Udarbejdelse af fælleserklæringer vil for en del højskoler ligge direkte i forlængelse af deres nuværende praksis, både i forhold til vejledningssamtaler og til dels i forhold til de papirer, eleven får med sig efter endt ophold. Derudover er beviset udarbejdet med et dobbeltejerskab fra både elev og vejleder/skole, hvilket nedtoner det eventuelle vurderingselement, der kan være i enhver form for udtalelse eller kompetencebevis. På den måde vil det altså ikke være en radikal ændring af højskolens praksis, og dermed vil denne model muligvis være tiltalende for mange højskoler.

Men hvis formålet med et højskolebevis er, at det skal anvendes konkret i forbindelse med optag på de videregående uddannelser, kan fælleserklæringen sandsynligvis ikke stå alene. Den skal som minimum have en form for formelt "forklæde" - gerne med en uddybning af fag og timefordeling.

### Studieomdöme<sup>12</sup> / Sverige

Den svenske valideringsdelegation<sup>13</sup> har lavet en række udviklingsprojekter om realkompetencer i folkeoplysningen, herunder også de svenske folkehøjskoler. På mange måder er de svenske folkehøjskoler anderledes end de danske. Dels i forhold til tidsrammen for et ophold, som strækker sig fra 1 til 3 år (afhængig af tidligere arbejds erfaring og gymnasiekurser). Dels i forhold til det indholdsmæssige, som i hvert fald på de almene kurser lægger sig op ad gymnasieniveau og rent faktisk også kan bruges som alternativ til Komvux (svensk VUC) eller gymnasium. På folkehøjskolernes almene kurser kan man både få en såkaldt behörighet (optagelsesberettigelse) og en vurdering af ens studiefærdighed i forhold til fortsatte studier.

<sup>11</sup> Eksempel på en fælleserklæring findes som bilag - eksempelsamlingen, bevis 2

<sup>12</sup> Læs mere på følgende hjemmeside: <http://www.folkhogskola.nu/page/124/ombehorigheter.htm>

<sup>13</sup> Den svenske Valideringsdelegation har til opgave at fremme fælles retningslinjer og iværksætte udviklingsarbejde på valideringsområdet. (<http://www.valideringsdelegationen.se/>)

Grundlæggende behørighed er et fælles optagelseskrav til alle videregående uddannelser i Sverige. Behørighed henviser til en bestemt tidsramme og nogle bestemte fag (niveauer), man som ansøger skal have gennemført, før man kan søge ind på en videregående uddannelse. Også folkehøjskoleelever kan opnå grundlæggende behørighed. Det kræver at eleven har fulgt seks såkaldte kerneemner på højskolen svarende til et bestemt gymnasialt niveau. Eleven skal dog ikke til eksamen for at afslutte fagene, og formen kan også være meget anderledes end gymnasiets - fx mere emnearbejde, gruppearbejde osv.

**Studieomdømme:** Alle elever der følger og gennemfører et alment kursus på en svensk folkehøjskole (1-3 år) kan få studieomdømme. Et studieomdømme er en bedømmelse af elevernes studieegnethed i forhold til videregående uddannelser. Bedømmelsen, som foretages i fællesskab af så meget af det pædagogiske personale på skolen som muligt, skal ske på baggrund af iagttagelser fra forskellige arbejdsopgaver og situationer. De nærmere praktiske udformninger af den fælles bedømmelse udarbejdes på den enkelte skole. Det er skolen, der er ansvarlig for at udarbejde elevernes studieomdømme. Dette foregår konkret ved at indplacere eleverne på ét ud af fire niveauer: Udmærket studieformåen (4), meget god (3), god (2) og mindre god (1). Skolen anbefales at have et gennemsnit på 2,7 +/- 5%. Det betyder, at skolen forpligter sig til at graduere de afgivne studieomdømmer, så de ligger på dette gennemsnit. Sigtet er at sikre, at bedømmelsen ikke er alt for subjektiv. Folkehøjskoleelever, som gennemfører et alment kursus på en folkehøjskole og efterfølgende søger ind på en videregående uddannelse placeres i en særlig optagelsespulje/gruppe benævnt som "folkehøgskolans urvalsgruppe" eller "folkehøgskolekvoten". Pladserne i de forskellige optagelsesgrupper fordeles i forhold til, hvor mange ansøgere, der er i de respektive optagelsesgrupper. Det vil sige, at jo flere der ansøger med en folkehøjskolebaggrund, des flere pladser bliver der. I praksis er det dog et fåtal af ansøgere, der ansøger folkehøjskolepuljen, hvorfor antallet, der optages via denne pulje, er begrænset.

### **Muligheder:**

Det er et interessant tankeeksperiment, hvis der på samme måde i Danmark kunne tænkes en særlig højskolekvote ind i forhold til optagelse på de videregående uddannelser - en udvidet form for kvote 2. Det vil sikre en grundlæggende anerkendelse af højskolen og dens kompetencer i det formelle uddannelsessystem. Både ideen om grundlæggende behørighed og udarbejdelsen af studieomdømmer kan være med til at legitimere en sådan kvote, fordi det er med til at tydeliggøre elevens udbytte fra højskolen. Det gælder ikke mindst brugen af studieomdømmer, som på mange måder nærmer sig

de former for gradueret bedømmelse af eleverne, som kendes fra det formelle uddannelsessystem.

### **Barrierer:**

Der er store barrierer forbundet med ovenstående tankeeksperiment. For det første vil det kræve en større omstrukturering af hele optagelses- og adgangssystemet. For det andet vil højskolernes ideologiske grundlag i manges øjne blive udfordret gevaldigt. Udarbejdelsen af studieomdømmer vil indebære en meget vidtgående ændring af højskolernes aktuelle praksis, ligesom det vil betyde, at højskolerne meget eksplicit skal vurdere deres elever. Det ville sandsynligvis stille nogle nye krav til højskolerne i forhold til indhold, niveau og tidsramme, som vil betyde, at højskolerne nærmer sig kulturen i det formelle uddannelsessystem.

### **Vurdering:**

Vi kan bestemt lade os inspirere af den svenske model, men det står også klart, at præmisserne og grundlaget for at drive højskole er meget forskelligt de to lande imellem. Ikke desto mindre kan en sammenligning af de to landes uddannelsessystem og højskolevirksomhed, udfordre og inspirere den danske måde at tænke sammenhænge mellem de to aktører. I forhold til realkompetencebegrebet ville det være en måde at opnå formel anerkendelse for de studie- og læringskompetencer, som man kan formode, at en højskoleelev har gode muligheder for at udvikle. Men set i realiteternes lys er det nok for store udfordringer og for radikale ændringer til, at noget sådant kunne tænkes indført i praksis.

### **Vitnemål<sup>14</sup>/Norge**

Især Norges arbejde med realkompetence er interessant og kan give inspiration til det danske arbejde med et fælles højskolebevis. 11 norske folkehøjskoler har deltaget i det norske "Realkompetanseprojekt". Projektet mandede ud i en anbefaling om at bruge det såkaldte "vitnemål" som værktøj for dokumentation af realkompetencer opnået via et højskoleophold. Der er ikke faste retningslinjer for, hvad et vitnemål skal indeholde, hvorfor de 11 projektskoler opererer med flere forskellige niveauer:

- Folkehøjskolen som læringsarena (hvad er fælles for skoleformen)
- Den enkelte skole som læringsarena (hvad er særligt ved den enkelte skole fx idræt)
- Den enkelte elevs læringsprogram (hvilke fag har eleven haft, hvilke andre aktiviteter har eleven deltaget i)
- Den enkelte elevs selvurdering
- Skolens vurdering af den enkelte elev

<sup>14</sup> Slutrapport rekvireret fra Norsk Folkehøgskolelag

Især det sidste niveau er der stor uenighed om blandt de norske folkehøjskoler, og et flertal af skolerne ønsker ikke at højskolerne skal gå ind i vurderingsprocessen. Argumentet er, at en individuel vurdering strider imod folkehøjskolernes grundidé.

Hovedtendensen er derfor, at de fleste skoler dokumenterer elevernes realkompetencer ved hjælp af en beskrivelse af skolen som læringsarena og den enkeltes læringsprogram, hvor der udover de faglige aktiviteter også kan indgå beskrivelse af sociale og personligt udviklende aktiviteter. Projektet har spurgt tidligere elever og repræsentanter fra arbejdsmarkedet om, hvad de fokuserer på, og deres tilbagemeldinger er, at den sociale og personlige læring er af stor vigtighed, og at dette bør afspejles i vitnemålet. Projektet har dog ikke haft ressourcer til at undersøge, om vitnemålene dækker de behov, som aftagerne har i forhold til dokumentation af realkompetence. I forhold til punktet omkring elevens selv vurdering er der delte meninger, herunder om den skal indgå i vitnemålet, og om eleven skal udarbejde den alene eller sammen med skolen. Det er derfor op til de enkelte skoler, om niveauerne omkring "selv vurdering" og "skolens vurdering" skal indgå i beskrivelsen.

De norske højskoler anbefaler i dag at bruge vitnemålene som dokumentation af realkompetencer, men ikke som påbud. Flere skoler ønsker ikke et centralt forslag, men ønsker at tage stilling til realkompetence på eget grundlag. I udgangspunktet er det skolen, der udfylder vitnemålet, men i de tilfælde hvor eleven deltager i udfyldningen, skal denne have vejledning og oplæring af skolen. Det norske vitnemåls formål er ikke at fremstille skoleformen som en "mærkevarer" - snarere den enkelte højskole. Derfor er der ikke et fælles omslag eller mappe, men i stedet gjort plads til den enkelte skoles logo og omslag.

Et ophold på en norsk folkehøjskole giver 3 konkurrencepoint, såfremt eleven har et fremmøde på minimum 90 % og har deltaget i et kursus af minimum 33 ugers varighed. Konkurrencepoint bruges ved optag på videregående uddannelser i Norge og kan i nogen grad sammenlignes med kvote 2, som vi kender det fra Danmark.

### **Muligheder:**

På mange måder minder de norske folkehøjskoler om de danske. Derfor kan erfaringerne fra Norge mere direkte overføres og anvendes end de tilsvarende fra Sverige. Projektet har været gennemført med 11 forskellige norske folkehøjskoler og repræsenterer derfor bredt diversiteten i holdninger og måder at arbejde med realkompetence. Selve udformningen

af de forskellige beviser virker relevant i forhold til en dansk højskolekontekst. Elementer som fx fravær, uddybning af linjefagets indhold, oversigt over timetal og overskrifter i alle fagtyper (linjefag, fællesfag og valgfag) samt beskrivelse af den enkelte højskoles værdigrundlag er alle oplysninger som vil kunne bruges i forhold til uddannelsesinstitutionernes krav om dokumentation og den enkelte elevs refleksionsproces. Ideen om at tildele konkurrencepoint til højskoleophold minder om den tidligere kvote 2-ordning.

### **Barrierer:**

En barriere eller mangel i vitnemålet er, at der ikke tales i kompetencertermer, men langt hen ad vejen er tale om beskrivelser af fag, timetal og andre aktiviteter. Disse bliver så og sige ikke oversat til personlige kompetencer. Hvis ikke eleven får reflekteret over, hvad de bestemte aktiviteter og fag betyder for hans eller hendes kompetenceudvikling, kan man sætte spørgsmålstegn ved, om vitnemålet har startet en bevidstgørelsesproces i forhold til egne kompetencer. Dette kan være problematisk, hvis eleven efterfølgende skal til en optagelses-samtale på baggrund af sine realkompetencer og ikke selv har identificeret, endsige har et sprog for disse. I det hele taget er det lidt uklart, hvor meget eleven selv indgår i arbejdet med vitnemålet. De eksempler, vi har set, bærer præg af at være et dokument, skolen har udformet til eleven.

### **Vurdering:**

Den norske model kan i flere henseender inspirere FFDs arbejde med et højskolebevis. Dels er tre af niveauerne, "folkehøjskolen som læringsarena", "den enkelte skole som læringsarena", "den enkelte elevs læringsprogram", i tråd med tidligere anbefalinger fra FFDs eget udviklingsarbejde<sup>15</sup>. Dels er formen meget åben og deskriptiv, men selve termen "vitnemål" er genkendelig for aftagerne, fordi højskolerne også inden realkompetenceprojektet opererede med vitnemål. Vurderingselementet er i den norske model langt hen ad vejen overladt til aftagerne, hvilket man også kan forestille sig vil være gældende for et dansk højskolebevis.

### **Produktionsskolerne**

Produktionsskolerne har fokus på dokumentation og realkompetencer i flere henseender. Dels er der pt. et større projekt i gang som omhandler dokumentation af læring på produktionsskolerne, dels fik fire produktionsskoler i 2005 socialfondsmidler til udvikling af en IKT-baseret<sup>16</sup> værktøjskasse til realkompetenceafklaring (RKA). Et af de værktøjer, der blev udviklet i den forbindelse, kan findes online<sup>17</sup> og er taget i brug på flere produktionsskoler. Det er dog ikke obligatorisk at bruge

<sup>15</sup> Se rapporten "Elevdokumentation" 2005

<sup>16</sup> Informations- og kommunikationsteknologi (IKT)

<sup>17</sup> <http://www.realkomp.dk/index.htm>

netop dette værktøj. Derudover har produktionsskolerne et særligt produktionsskolebevis, som alle elever, der afslutter et skoleforløb, har mulighed for at udarbejde sammen med en vejleder/lærer/forstander.

Det elektroniske online værktøj, som kan bruges til realkompetenceafklaring, sætter fokus på fire kompetenceområder: Faglig kompetence, social kompetence, valgkompetence og selvkompetence.

Værktøjet er i sin afprøvnings- og udviklingsfase, så erfaringerne er stadig begrænsede. Konkret er værktøjet bygget op om en række udsagn inden for de fire forskellige kompetenceområder, som eleven skal forholde sig til og indplacere sig selv inden på en 1-5 skala. Når alle udsagn inden for det enkelte kompetenceområde er udfyldt, opsummeres det automatisk i en spindelvævsmatrix.

I praksis foreslås det, at værkstedslæreren laver lærerobservationer af deltageren i de første dage/uger. Observationernes funktion er, at læreren opnår et nøje kendskab til den enkelte elev i så mange forskellige situationer som muligt, så disse kan indgå i arbejdet med at afklare og vurdere elevens realkompetencer. Det anbefales at eleven 4-6 uger efter opstart arbejder med online værktøjet. Dette udfyldes enten af elev og lærer i fællesskab eller af lærer og elev hver for sig med en efterfølgende dialog om, hvad der er de "realistiske" svar. Som værktøjet fremstår på hjemmesiden, er det et afklaringsredskab frem for et vurderingsredskab.

Produktionsskolebeviset, som det ser ud i sin nuværende form, er et bevis på, at eleven har gennemført skoleforløbet. Beviset indeholder en beskrivelse af de produktioner, aktiviteter og opgaver, den enkelte har deltaget i på skolens værksteder, en beskrivelse af andre aktiviteter - fx almen undervisning og ekskursioner - samt en beskrivelse af elevens kompetencer. Derudover er der gjort plads til, at eleven kan beskrive mere specifikke produktioner, fx madproduktioner. Beviset udfyldes og attesteres af både elev og skole. Der kan rekvireres et omslag til produktionsskolebeviset via Produktionsskoleforeningen. På omslagets bagside er en kort beskrivelse af skoleforløbet. Produktionsskolebeviset og RKA-værktøjet er to uafhængige størrelser, men RKA-værktøjet kan bruges som inspiration, når beviset skal udfyldes.

#### **Muligheder:**

Produktionsskolerne har endnu ikke lagt sig fast på et endeligt redskab, men selve omslaget og produktionsskolebeviset er lagt ud på deres hjemmeside og kan rekvireres. På den måde har skolerne mulighed for at få et fælles udtryk i form af det standardiserede bevis og omslag, samtidig med at der rent indholdsmæs-

sigt levnes plads til individuelle beskrivelser. Online RKA-værktøjet virker meget grundigt i forhold til de fire kompetenceområder. Der er mange spørgsmål til hvert område, som sammenholdt med dialog med vejleder eller værkstedslæreren kan give anledning til en god selvrefleksion over egne kompetencer. Spindelvævsmatrixen giver et tydeligt overblik over styrker og svagheder.

#### **Barrierer:**

Der er stor forskel både på undervisningens fokus og på den elevgruppe som hhv. produktionsskolerne og højskolerne tiltrækker. Derfor er der også forskel på, hvilke kompetencer der er relevante at dokumentere, samt hvilken sprogbrug der anvendes til at beskrive de enkelte kompetenceområder. Tilsvarende er opdelingen på produktionsskolebeviset meget specifik, og der er stort fokus på beskrivelse og udpinding af de enkelte aktiviteter. Det hænger sammen med produktionsskolernes tradition for værkstedsundervisning, hvorfor både RKA-værktøjet og produktionsskolebeviset er udviklet til at beskrive konkrete aktiviteter og produktioner. Højskolerne har ikke på samme måde et så ensartet læringsmiljø. Der er desuden store omkostninger forbundet med at udvikle et IKT-baseret værktøj.

#### **Vurdering:**

Selve værktøjet kan ikke bruges som egentligt bevis, men mere som udgangspunkt for en selvrefleksion. Formålet med RKA-værktøjet er i højere grad at skærpe elevens læringsproces, mens hun er på skolen, snarere end det er målrettet mod et videre uddannelsesforløb. Værktøjet har derfor gode muligheder som redskab til selvrefleksion eller som udgangspunkt for vejledningssamtaler. Eleven kan bruge værktøjet som hjælp til at sætte ord på egne kompetencer, hvilket vil være meget brugbart i forhold til optagelses- og ansættelsessamtaler eller udformningen af levnedsbeskrivelser. Det er en styrke, at der er tænkt en aktiv rolle for sparringspartneren (underviser/vejleder) ind i afklaringsprocessen. Tilsvarende kan ideen om et fælles bevis og omslag være til inspiration for højskolerne, da det skaber en fælles identitet.

#### **Efterskolernes kompetencebevis**

Efterskolernes kompetencebevis er en del af forsøgs- og udviklingsprojektet "Realkompetencer i efterskolen", som løb i 2005-2007. 8 efterskoler har deltaget i projektet. Projektet har haft to hovedformål. Dels af få skabt og afprøvet nogle værktøjer til at dokumentere elevernes læring, der finder sted i løbet af et efterskoleophold, udover hvad der kan dokumenteres med eksamen. Dels at udvikle et fælles kompetencebevis, der kan afløse eller supplere de gældende udtalelser fra



efterskolerne. Fem realkompetenceområder er blevet udvalgt af projektets styregruppe, og disse har skullet være udgangspunktet for vurderingen. Områderne er udstukket som anbefalinger, og det er op til den enkelte skole at vælge, om disse områder er dækkende for deres elevers kompetenceudvikling.

De fem områder er:

- Faglighed inden for de berørte områder
- Ansvarlighed
- Samarbejde
- Selvstændighed
- Sociale kompetencer

Et vigtigt fokuspunkt har været, at der skal være tale om et dobbelt ejerskabsforhold, således at både elev og lærer vurderer eleven på de fem kompetenceområder. Disse vurderinger bliver sammenlignet og ligger til grund for det endelige kompetencebevis. Styregruppen anbefalede, at der i løbet af forsøgsperioden blev gennemført to beskrivelser med mindst 6 måneders adskillelse, sådan at det blev muligt at beskrive den enkelte elevs udvikling. Endvidere at det er op til den enkelte skole at vælge formidlingsformer, altså hvordan man arbejder med realkompetencer på den respektive skole, og med hvilke skalaer, og hvordan man ønsker at vurdere elevens kompetence (tal, bogstaver, smileys mm.).

På baggrund af projektet er der kommet nogle retningslinjer og en skabelon til et fælles efterskolekompetencebevis. Beviset rummer en kort beskrivelse af efterskolen som fællesbegreb, men derudover er der forholdsvis frie rammer for, hvordan den enkelte skole beskriver sig selv ud fra sit værdigrundlag, og hvordan eleven og dennes læring beskrives og/eller vurderes. Dette kan både foregå ud fra kompetencetermer inspireret af UVMs redskab, som flere af projektskolerne også har arbejdet med, og ud fra nogle af de områder, som styregruppen har opstillet. Meningen med kompetencebeviset er, at det skal udtrykke en status ved skoleårets slutning med fokus på den proces, som eleven har gennemgået. Der er også gjort plads til en kort beskrivelse af elevens "planer for fremtiden". Kompetencebeviset underskrives af elev og vejleder/kontaktlærer og evt. forstanderen, som tegn på at begge parter står inde for indholdet.

### **Muligheder:**

Efterskolerne minder i idégrundlag meget om højskolerne. Derfor kan deres erfaringer applikeres til en højskolevirkelighed. Projektets konklusioner minder da også om nogle af de erfaringer, højskolerne selv har gjort sig i forbindelse med projektet om elevdokumentation<sup>18</sup>, – fx at processen er mindst lige så vigtig som – eller vigtigere end – produktet/beviset. Efterskolernes

kompetencebevis har den klare fordel, at det har en standard skabelon med en kort beskrivelse af skoleformen. Det kan skabe en hvis form for genkendelighed hos aftagere, elever og forældre, men samtidig har skolerne mulighed for at præge den indholdsmæssige side med logo, værdigrundlag og hvordan elevens udvikling, læring og kompetencer skal beskrives og/eller vurderes. Der er endvidere metodefrihed i forhold til dokumentationsformer.

### **Barrierer:**

En barriere ved det meget åbne kompetencebevis kan være, at indholdet bliver af meget forskellig karakter. Nogle efterskoler vil bruge nogle kompetencetermer, andre vil lave en mere deskriptiv beskrivelse af eleven. Selv om intentionen har været at udvikle et fælles kompetencebevis kan friheden omkring indhold gøre, at det bliver så forskelligt, at det er svært at gennemskue for fx aftagere, at der er tale om et fælles kompetencebevis. En barriere set med højskolebriller er vurderingsperspektivet, men der er endnu ikke særlig mange erfaringer med vurderinger af efterskoleelevers kompetencer. Men i så fald - hvem skal uddele smileys eller tal? Hvordan håndtere man en situation, hvor elev og lærers vurdering ikke korresponderer? Kan eleven forhandle en lærers vurdering? Og er det etisk forsvarligt at vurdere en ungt menneskes sociale evner?

### **Vurdering:**

FFD kan lære en hel del af efterskoleforeningens udviklingsarbejde og processen omkring dette. En ting er, at en forening ønsker at udvikle et kompetencebevis, men et sådant bevis skal have en berettigelse og et klart formål, før det kan/vil blive anvendt i praksis. Denne berettigelse kan det få ved at blive udviklet sammen med skoler og elever, som jo er de udøvende brugere. En af styrkerne ved efterskolernes arbejde med realkompetencer og kompetencebevis er netop, at der har været god kommunikation og videndeling mellem de otte projektskoler, styregruppen og de øvrige efterskoler, fx via en række interne og eksterne seminarer. Efterskolernes kompetencebevis giver på den ene side en klar markering af, hvad efterskolerne står for, og på den anden side virker det så rummeligt, at den enkelte skole kan se sig selv i det. Man kunne derfor forestille sig, at en lignende model kunne vinde indpas på højskolerne.

### **Delkonklusion**

Dokumentation af realkompetencer medfører en række valg. Sigtet med ovenstående kortlægning har været at skærpe bevidstheden omkring de vigtigste valg, sådan at de fremstår tydelige i det videre udviklingsarbejde:

<sup>18</sup> Se rapporten "Elevdokumentation" 2005

- Hvordan skal dokumentationsprocessen gennemføres?
- Skal vejledning være en obligatorisk del af dokumentationsarbejdet?
- Skal højskolerne have et fælles bevis, og hvilke elementer er i så fald vigtige?
- Hvor vigtigt er beskrivelsen af kompetencer (hvad eleven har lært), herunder betydningen af faste kompetencetermer (hvilke kompetencekategorier er vigtigst i optagelsesøjemed)?
- Attestation af en vejleder/lærer – hvordan "bevises" kompetencen?
- Skal højskolerne forholde sig til læring eller kompetencer eller begge dele?
- Hvad er vigtigst: Processen (sprogliggørelsen/refleksionen) eller produktet (højskolebeviset)?
- Skal der foretages en vurdering – i så fald af hvem?
- Hvornår skal vurderingen finde sted?

Aftagerundersøgelsen har sigtet mod at afdække aftagernes perspektiv på de forskellige valg. Til det formål har vi udviklet en eksempelsamling, som præsenterer tre forskellige modeller for kompetencebeviser, der netop tydeliggør forskellene mellem de forskellige valg.

## Eksempelsamling:

### UVMs/Folkeoplysningens elektroniske redskab

Redskabet har faste kompetencedefinitioner, en fast skabelon og er standardiseret. Det er udviklet til brug i hele tredje sektor.

Redskabet forefindes på en portal på nettet. Eleven præsenteres for syv forskellige kompetencekategorier, men behøver kun forholde sig til dem, der er blevet udviklet i forbindelse med fx højskoleopholdet. Eleven besvarer en række spørgsmål (graduerer hvor godt de enkelte udsagn passer på sig: i mindre grad – meget høj grad), besvarelsen kan foregå alene eller sammen med en sparringspartner. Besvarelsen udmønter sig i et slutbevis med en grafisk fremstilling af den enkeltes kompetenceprofil.

På beviset kan man tilføje eksempler til de forskellige kompetencer, altså hændelser, aktiviteter, forløb.

### Fælleserklæring/ Kompetenceportfolio

Beviset har et "forklæde" fx en mappe, hvor man kan lægge forskellige dele i. Det andet vigtige delement er fælleserklæringen, som er udarbejdet af både elev og lærer/vejleder. Beskrivelsen har ikke nogen fast form, men skal komme omkring elevens forløb og læring.

Begge parter underskriver fælleserklæringen.

Kompetenceportfolien kan indeholde andre dokumenter fx beskrivelse af skoleformen, højskolen, andre bilag som kan være relevante for optagelsen på en bestemt uddannelse.

### Vitnemål – et særligt højskolebevis

I standardiseret form. Beskrivelse af elevens indsats: timetal, fag, fravær. Beskrivelse af elevens læringsproces, skolens værdigrundlag og selve skoleformen, samt særskilt beskrivelse af særlige linjefag. Beviset udfyldes af skolen, men der er også gjort plads til at eleven selv kan beskrive udbyttet af højskoleopholdet.

# Aftagerundersøgelse

Anden del af rapporten vil fokusere på aftagernes udfordringer, interesser og overvejelser om realkompetence, optagelse og højskolebevis. Interviewpersonerne såvel som den uddannelsesinstitution de "taler fra", er anonymiseret. Der vil således udelukkende blive skelnet mellem, om det er en repræsentant fra en MVU eller en LVU.

De interviewede uddannelsesinstitutioner har forskellige præmisser og rammer. Der eksisterer nogle helt objektive forskelligheder som fx forskellen på at være en MVU og en LVU, størrelse og geografi og så de mere u håndgribelige forskelligheder såsom kompetenceopfattelser, historik, faglighed og kultur, som også er med til at påvirke den specifikke uddannelsesinstitutionens vægtning af forskellige elementer i deres optagelsesprocedurer. Blandt de interviewede uddannelsesrepræsentanter er der både uddannelser, som må afvise mange tusinde ansøgere årligt og uddannelser eller studieretninger, som har mangel på kvalificerede ansøgere.

Interviewene har taget afsæt i en vejledende spørgeguide med tre overordnede tematikker:

1. Aktuel praksis på optagelsesområdet
2. Overvejelser omkring realkompetencevurderinger
3. Dokumentation af højskolekompetencer

De to første tematikker har, omhandlet optagelse via kvote 2, da det er her, ansøgeren bliver vurderet på "andet og mere" end den adgangsgivende eksamen. Det er derfor primært i denne sammenhæng, at højskoleophold vil være relevant i forhold til optagelsesproceduren. Den enkelte uddannelsesinstitution har redegjort for, hvordan den aktuelle praksis på optagelsesområdet ser ud pt., samt hvilke udfordringer og ændringer de står overfor.

Interviewene viser, at der er stor forskel i de udvalgte institutioners optagelsespraksis. Både i forhold til særlige metoder som fx optagelsessamtaler, og i forhold til hvilke kriterier, uddannelserne vurderer ansøgerne ud fra. Tilsvarende har institutionerne forskellige opfattelser af, hvad realkompetencer og kompetencebeviser er, hvad det kan bruges til i forhold til optagelse og i særdeleshed hvilken gruppe, det vil være relevant for.

Tredje tema "Dokumentation af højskolekompetence" er blevet introduceret ved at vise interviewpersonerne en eksempelsamling (se foregående afsnit), som præsenterer tre forskellige typer kompetencebeviser. Interviewpersonerne har skullet forholde sig til de konkrete beviser, men også diskutere tværgående

problemstillinger for at nuancere og konkretisere, hvad der for dem er det væsentlige, og hvordan de ville bruge beviset i forbindelse med optagelse.

Under tredje tema har flere af interviewpersonerne fremkommet med nye forslag til forskellige modeller for dokumentation og anerkendelse af højskolekompetencer, som vil blive fremlagt og diskuteret i rapportens afsluttende konklusioner og anbefalinger.

## Baggrund – ændrede optagelsesregler

Optagelsessystemet til de videregående uddannelser påvirkes de kommende år af en række ændringer. Ændringerne omfatter både kvotesystemet, udregningen af optagelseskotienten og omfanget af specifikke adgangskrav<sup>19</sup>.

Fra 2008 ændres det nuværende kvotesystem. Ændringerne signalerer, at sabbatårene skal nedkortes, og at eleverne hurtigere skal overgå til videre uddannelse, men ændringerne er også tænkt som en måde at komme "håbløs pointjagt" til livs<sup>20</sup>. Det pointsystem, som flere uddannelser har benyttet til vurdering af kvote 2-ansøgere, afskaffes således fra 2008. I stedet skal vurderingen af kvote 2-ansøgere fremover baseres på en konkret vurdering af den enkelte ansøgers samlede kvalifikationer. Bestemte aktiviteter kan således ikke automatisk udløse et bestemt antal point. Det betyder, at et højskoleophold ikke længere automatisk tæller med, når en ansøger søger optagelse. På papiret kan det tolkes som, at højskolen mister noget af sin anerkendelse i uddannelsessystemet.

De enkelte uddannelsessteder skal på deres hjemmeside offentliggøre hvilke objektive kriterier, der kan indgå i vurderingen af den enkelte ansøger. Hvis de objektive kriterier omfatter bestemte aktiviteter, må der højst indgå aktiviteter for en periode på sammenlagt 12 måneder i vurderingen. Derudover reduceres antallet af kvote 2 pladser på LVU-området fra ca. 20% til ca. 10%<sup>21</sup>. Enkelte studieretninger har dog søgt dispensation til en anden kvotefordeling end ovenstående. Det gælder blandt andet medicin på SDU, hvor fordelingen kvote 1 og 2 er på 50/50. På MVU-området forsætter den nuværende fordeling med ca. 60% pladser i kvote 1 og ca. 40% i kvote 2.

Også i kvote 1 sker der ændringer i optagelsesreglerne. Hvor der tidligere kun har været én måde at beregne ansøgernes optagelseskotienter, bliver der fremover flere beregningsmåder. Fra 2008 betyder den såkaldte

<sup>19</sup> Ændringerne på LVU-området er beskrevet i BEK nr. 151 af 19/02/2007 og på MVU-området i BEK nr. 167 af 22.02.2007.

<sup>20</sup> Se pressemeddelelse fra Videnskabsministeriet, 28.02.2005 i forbindelse med varslingen af de nye regler.

<sup>21</sup> Rammen på 10% er udtryk for en overordnet målsætning for universitetsuddannelserne. Den konkrete størrelse på kvoterne fastsættes hvert år af Videnskabsministeriet.

”bonus A model”, at ansøgere, der i forbindelse med deres adgangsgivende uddannelse har taget et ekstra fag på højniveau, får ganget deres eksamensgennemsnit med 1,03. Har ansøgeren taget to fag bliver gennemsnittet ganget med 1,06.

Tilsvarende gives der fra 2009 en særlig bonus for at komme hurtigt i gang, den såkaldte kvotientmodel. Ansøgere, der begynder en videregående uddannelse senest to år efter de har afsluttet deres adgangsgivende eksamen, får således ganget deres eksamensgennemsnit med 1,08. Endelig kan ansøgerne optages i en såkaldt kvote 1b. Her beregnes optagelseskotienten som gennemsnittet af de fire skriftlige eksamens karakterer i ansøgerens adgangsgivende eksamen lagt sammen med det samlede eksamensgennemsnit. Beregningen af gennemsnittet bliver således på mange måder mere kompliceret end tidligere. Dertil kommer, at eksamensgennemsnittet fra 2007 skal omregnes til den nye karakterskala.

Endelig betyder de nye adgangsregler, at antallet af specifikke adgangskrav øges – også på uddannelser, hvor der ikke tidligere har været adgangskrav. De specifikke adgangskrav betyder, at ansøgeren skal have et bestemt fag på et bestemt niveau for at søge optagelse på netop denne uddannelse. Til eksempel – hvor der på antropologi ingen specifikke adgangskrav var i 2007, skal ansøgere i 2008 have dansk A, engelsk B samt enten historie B, samfundsfag B eller samtids-historie B. Også på MVU-området øges antallet af adgangskrav markant. Fx skal ansøgere til pædagoguddannelse, som ikke har en gymnasial uddannelse, have bestået min. fire HF fag. Tilsvarende er der fra 2008 specifikke adgangskrav til læreruddannelsens liniefag. Idræt kræver idræt på B-niveau, mens hjemmekundskab kræver biologi eller kemi på B-niveau.

Ændringerne medfører, at en del unge formodentlig vil skulle supplere deres adgangsgivende eksamen, inden de kan søge ind på en videregående uddannelse. Skal de derudover gøre brug af kvotientmodellen, kan de nye adgangskrav betyde, at en del unge skal planlægge deres sabbatår meget nøje. Det kan i sidste ende få betydning for, hvor mange sabbatår de unge vælger at holde. Højskolerne vil derfor i højere grad end tidligere skulle synliggøre - både overfor den unge og uddannelserne - hvilke kompetencer eller kvalifikationer en kursist får med sig fra et højskoleophold, og hvad disse kan bruges til i forhold til i den enkeltes videre forløb i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet.

Ændringerne stopper imidlertid ikke her. Allerede fra 2010 forventes der nye ændringer i optagelsessystemet. Videnskabsministeriet har således nedsat et tværministerielt udvalg, der skal se på optagelsesregler-

ne for LVU-uddannelser med høje optagelseskotienter. Udvalget forventes at aflægge rapport i løbet af foråret 2008. Tilsvarende er en ny adgangsbekendtgørelse for MVU-området netop sendt i høring.

### **Lovændringernes betydning for institutionernes optagelsespraksis**

Helt overordnet set betyder lovændringerne, at uddannelsesinstitutionerne har skullet og skal nytænke deres optagelsespraksis. Tidligere havde mange af uddannelsesinstitutionerne som nævnt et pointsystem, hvor ansøgerne kunne optjene point for forskellige aktiviteter ud fra en på forhånd fastlagt skala<sup>22</sup>. Pointsystemet var ofte beskrevet i uddannelsernes optagelsesmateriale, ligesom det dannede afsæt for vejledning af potentielle ansøgere. Alle ansøgere med et vist pointtal blev forelagt de enkelte studiers optagelsesudvalg.

De nye optagelsesregler betyder imidlertid, at uddannelsespladserne i kvote 2 fremover skal tildeles efter en samlet helhedsvurdering af den enkelte ansøger. De enkelte institutioner skal på deres hjemmeside angive hvilke objektive kriterier, vurderingen tager afsæt i. Kriterierne opstilles som ligeværdige. Det betyder, at det i praksis bliver sværere for institutionerne at beskrive, hvordan de forskellige objektive kriterier vægtes i bedømmelsen.

For ansøgerne betyder det, at det i praksis kan være sværere at gennemskue, hvordan forskellige aktiviteter vægtes af de enkelte uddannelsesinstitutioner. Hvilke kriterier, der betyder hvad, afgøres først i behandlingen af den enkelte ansøgning. Flere af interviewpersonerne peger derfor på, at det nye system kan vise sig at blive ”fordækt” og uigennemsigtigt, når institutionerne ikke længere må graduere aktiviteterne i forhold til hinanden.

*”Det er negativt for de unge ansøgere, at rektorforsamlingen på landsplan har besluttet, at vi skal have fælles udvælgelseskriterier, og ministeriet samtidig har besluttet, at vi ikke må give point. Så vi må ikke synliggøre, at vi giver point, så er vi bombet 10-15 år tilbage – det bliver uklart for ansøgerne, hvad det er, de bliver valgt ud efter. Ansøgerne bliver ikke klogere på, om erhvervsarbejde og højskole tæller ligeligt i bedømmelsen, eller om noget rangerer højere end noget andet”*  
(Repræsentant fra en MVU).

En af uddannelsesinstitutionernes store udfordringer bliver derfor at finde frem til, hvilke aktiviteter der vægtes hvordan, samt hvordan man mest hensigtsmæssigt griber vurderingen af de enkelte ansøgere an. Herunder om man eventuelt skal supplere med andre optagelsesformer som fx samtaler eller tests. Dette vil blive udfoldet nærmere i et senere afsnit.

<sup>22</sup> Det var op til den enkelte institution at fastlægge hvilke aktiviteter, der udløste hvilke point, men fx relevant erhvervsarbejde, faglig supplerende, udenlandsophold og højskoleophold var ofte blandt de pointgivende aktiviteter.

En anden udfordring i forbindelse med den nye optagelsespraksis er dokumentationen af aktiviteter og valideringen af denne. Der er stor spredning i de adspurgte uddannelsesinstitutioners vægtning af og ønske om dokumentation for aktiviteter og kompetencer. Denne problematik bredes ud i aftagerundersøgelsens sidste del, hvor der vil være fokus på hvad, hvordan og hvor meget, der skal dokumenteres i forhold til aktiviteter og/eller kompetencer.

### Objektive kriterier

Det fælles udgangspunkt for kvote 2 - uanset om man søger ind på en MVU eller LVU - er, at det er muligt at vurdere ansøgeren på "noget mere" end det adgangsgivende eksamensbevis. Et interessant spørgsmål er, hvad dette "mere" så er. Hvilke objektive kriterier vurderes der ud fra, og hvordan dokumenteres aktiviteter og kompetencer som fx højskoleophold og studiekompetencer i så fald.

Flere af uddannelsesinstitutionerne udtrykker en skepsis overfor termen "objektive" kriterier, for når optagelsesudvalgene ikke længere må give point for aktiviteter, men i stedet skal lave helhedsvurderinger, er det i realiteten svært at bevare objektiviteten. På den anden side set, er det vigtigt at have nogle gode beskrivelser af hvilke kriterier, man udvælger ud fra. Fx er det en måde at få rygdækning på, når ansøgere, der har fået afslag, ønsker at få dette uddybet. Her er det vigtigt, at uddannelsesinstitutionerne kan redegøre for, hvorfor de vælger Bo frem for Anders.

For nogle uddannelsesinstitutioner har kravet om objektive kriterier ført til et øget fokus på relevant uddannelses- og erhvervs erfaring. Det gælder fx på de sundhedsvidenskabelige MVU'er, hvor relevant erhvervsarbejde indenfor sundhedssektoren fremover indgår som et centralt kriterium i bedømmelsen af ansøgerne:

"De, der har erfaring inden for sundhedsområde altså ældrepleje eller handikaphjælper, har fortrinsret i min terminologi frem for pædagogmedhjælperne. Og som fysioterapeut er man altså også tæt på folk. Gamle mere eller mindre rene mennesker, det oplever vi jo. Mange af vores ansøgere snakker idræt, og hvis jeg ikke kan læse af ansøgningen, at de også tænker ældre og behandling, og ikke kun idrætsfysioterapi, så får de ikke mange stjerner i min bog." (Repræsentant fra en MVU).

Andre uddannelsesinstitutioner arbejder i stedet på at udvikle redskaber til at lave en samlet helhedsvurdering af ansøgeren. Det gælder blandt andet nedenstående universitet:

*"Det vi kigger på, er det vi kalder HR-modellen her på universitetet. Vi ser på syv forskellige...kompetencer ville nogle kalde dem: Karakterer, karakterer i enkeltfag, som kan have betydning for den uddannelse, man søger ind på (...). Så er der sådan noget som studiepotentiale, det kan fx være en kobling mellem de aktiviteter, man har lavet, og så ens alder. Altså hvis man har nået meget på kort tid, det ser fint og smart ud. Så er der sådan noget som erhvervsarbejde: Har de fået noget fornuftigt ud af det, er det relevant, har de lavet nogle andre aktiviteter, der vidner om højt engagement. Hvis man kan belægge mange af timerne med fornuftige aktiviteter, og ikke bare har fået lyst til at læse historie. Så i virkeligheden er det sådan lidt, "denne her person har jeg ikke lyst til at ansætte i mit firma" model, den bruger vi så også på optag." (Repræsentant fra en LVU).*

Tilsvarende er der forskel på, om aktiviteterne anskues som kompetencebærende, eller om der primært kigges på aktivitetens faglige indhold og relevans. Fx antager nogle uddannelsesinstitutioner, at hvis ansøgeren har været på højskole, har denne sandsynligvis udviklet nogle sociale kompetencer. Højskoleopholdet bliver således i sig selv dokumentation på en persons sociale kompetencer.

Andre uddannelser ser det ikke som nok, at en ansøger har været på højskole eller haft erhvervsarbejde. Her får selve indholdet i aktiviteten stor betydning. Fx påpeger nogle interviewpersoner en forskel mellem den "traditionelle" grundtvig-koldske højskole og idræts højskoler. Den traditionelle højskole opfattes i denne sammenhæng som mere alment dannende, fordi den tager udgangspunkt i en bredere vifte af fag, blandt andet funderet i den humanistiske tradition. Hvorimod et forløb på en idræts højskole ikke forbindes med samme faglige tyngde og seriøsitet hos flertallet af interviewpersonerne. I denne sammenhæng vil det betyde noget i forhold til optagelsen at have en udførlig beskrivelse af, hvilke fag man har haft på højskolen og eventuelt eksempler på opgaver, aktiviteter eller andet, som ansøgeren har lavet i forbindelse med sit ophold.

### Studiekompetence

Mange af de objektive kriterier har til formål at udvælge "de mest studieegnede", og derigennem sikre en høj gennemførselsprocent blandt de studerende. Et begreb som studiekompetence har derfor fået øget fokus. Intellect og boglighed bliver her nævnt som nogle af de vigtigste kvalifikationer, når en ansøger skal vurderes i forhold til sin studieegnethed. Nogle af de vigtigste kriterier er i denne sammenhæng ansøgerens adgangsgivende eksamen og standpunkt. Det bunder blandt andet i en forståelse af, at elever med godt karaktergennemsnit alt andet lige har bedre forudsætninger

og kvalifikationer for at gennemføre en videregående uddannelse. En sammenhæng som flere institutioner har påvist i forbindelse med diverse studieforløbsundersøgelser:

*"Det handler også om, de har forudsætningerne for at kunne gennemføre. Det er det, der er vigtigst for os at kunne afdække. Og derfor er sådan noget som koefficient jo også af betydning. Der har vi jo lavet undersøgelser, fx på nat-området<sup>23</sup>, hvor vi kan se, at gennemførelsesfrekvensen, den hænger meget sammen med om der er fri adgang eller begrænset adgang. Dem med over 8, de har en gennemførelsesprocent på 80, mens hvis der er fri adgang, så er den på 60%. Og det er simpelthen mangel på kvalifikationer, tror jeg."* (Repræsentant fra en LVU).

Mange af uddannelsesinstitutionerne skelner dog også mellem karakterer i forskellige fag. Hvis en ansøger vil læse biokemi, betyder det mere, at ansøgeren har gode karakterer i de naturligvidenskabelige fag, mens det er mindre væsentligt, at ansøgeren måske kun har fået 7 i musik. De fleste uddannelsesinstitutioner kigger også på, hvilke karakterer ansøgeren har opnået i en evt. senere fagsupplering. Ansøgeren har altså her mulighed for at bevise, at vedkommende har udviklet en vis faglig modning og intellektuel opgradering siden den adgangsgivende eksamen.

Andre uddannelsesinstitutioner mener ikke, at der kan identificeres nogle deciderede objektive kriterier, men ser netop studiekompetence som en sammenhæng mellem ansøgenes faglige kvalifikationer, arbejds- og uddannelseserfaring samt sociale og personlige kompetencer. Sammenhængen mellem de tre områder læses de optagelsesansvarlige ud fra levnedbeskrivelsen og CV eller ser via en eventuel optagelsessamtale. Man kan sige, at ansøgeren her bliver vurderet på sit studiepotentiale, som en af interviewpersonerne benævner det. Studiepotentiale handler om at se på, om ansøgeren har kunnet sammenkoble de aktiviteter, han har foretaget sig, med den uddannelse han søger. Herunder er tidsperspektivet også vigtigt. Har han nået meget på kort tid og lavet aktiviteter, der vidner om et højt engagement.

*"Kan man planlægge sin tid, er man god til at holde sig selv til ilden (...) "Gå-på-mod", det er jo en jobannonce om igen. Du kan både stå i fredagsbar og samtidig være i læsegruppe lørdag kl. 12. Man kan mange ting på samme tid, og man forstår, at det med at studere er et fuldtidsjob. Nogen gange er det ikke, men andre gange er det langt mere end et fuldtidsjob, så man kan håndtere den kompleksitet, den selvedelse. Vi vil gerne have super selvedende studerende."* (Repræsentant fra en LVU).

Ovenstående citat udtrykker en forståelse af, at udvælgelsen af kvalificerede ansøgere i højere grad er baseret på en skønsmæssig vurdering, end på egentlige evidensbaserede undersøgelser om sammenhæng mellem karakterer og gennemførelse. Begge ovenstående måder at identificere kvalificerede ansøgere på vidner om den diversitet der er i forståelsen af, hvilke markører der har betydning for studieegnetheden. En anden væsentlig pointe er, at de uddannelser, der har stor søgning, i langt højere grad tillægger karaktererne og faglige kompetencer en primær rolle end de uddannelser, som har mangel på kvalificerede ansøgere.

## Motivation

En ansøgers motivation for at søge og starte på en bestemt uddannelse skulle gerne fremgå af den levnedbeskrivelse eller motiverede ansøgning, som kvote 2 ansøgere skal medsende som bilag til deres ansøgning. Blandt uddannelsesinstitutionerne er der forskellige holdninger til, hvilken betydning motivation har for studieegnetheden, og hvordan man bedst muligt afkoder en ansøgers motivation ud af den motiverede ansøgning og CV, og også om den motiverede ansøgning overhovedet kan bruges til noget.

To overordnede meninger går igen i interviewene, når det handler om motivation. Den ene vægter motivationen højt i forhold til studieegnethed. Her handler det blandt om at have målrettet de aktiviteter, man har foretaget sig, inden man ansøger. Samt at ansøgeren forholder sig til mere end blot studiet og også reflekterer over, hvad hun efterfølgende vil bruge uddannelsen til. I dette perspektiv vægtes den motiverede ansøgning højt. Det er her, ansøgeren "får stemme", og hvor refleksionen over uddannelsen, aktiviteter og efterfølgende jobmuligheder kan sammentænkes. Derfor ønsker flere institutioner at tillægge den motiverede ansøgning en øget betydning i deres fremtidige optagelsespraksis:

*"Vi vil stadig lægge vægt på den motiverede ansøgning. Måske i lidt højere grad som et sted, hvor man kan få anskueliggjort, om de aktiviteter man har, er relevante. Lige nu er vi i gang med at høre ministeriet, hvilken status vi må give den. Fra uddannelsernes side er man meget interesseret i at opretholde en praksis, hvor man godt må lægge meget vægt på den. Fordi man virkelig der kan se en forskel i engagement og i hvor meget tid, man har brugt på at sætte sig ind i studiet."* (Repræsentant fra en LVU).

Tilsvarende har et andet universitet fra i år indført, at ansøgerne ikke skal indsende dokumentation, men kun Koordineret Tilmeldingsskema (KOT) og en motiveret ansøgning, og ud fra dette vil der så blive taget stikprøver.

<sup>23</sup> Det naturvidenskabelige optagelsesområde.

Den anden overordnede holdning der kommer frem i interviewene er en mere kritisk tilgang til levnedbeskrivelser og motivationens betydning i forhold til optagelse. Motivationen er en vigtig faktor i forhold til studieegnetheden, men den er svær at aflæse via en levnedbeskrivelse.

En af de interviewede uddannelsesrepræsentanter leger med et tankeeksperiment om bare at optage uden at læse ansøgninger. Interviewpersonen stiller således spørgsmålstegn ved, om det overhovedet gør en forskel, at de bruger så meget tid og mange ressourcer på at læse de mange ansøgninger i gennem. Dette skal ikke forstås som en negligering af de subjektive forhold, men i stedet som en erkendelse af, at det er svært at gennemskue en ansøgers kompetencer via halvanden sides personlig fristil.

*"Den sidste kategori [som uddannelsen vurderer kvote 2 ansøgere ud fra] er motivation og modenhed. Det er den der subjektive, og den har vi minimeret mere og mere, fordi vi har erkendt, at det er ren illusion. Altså, vi har troet, at vi kunne læse noget ud af levnedbeskrivelserne. Vi havde faktisk afskaffet dem, men nu har vi fået pålæg om, at vi skal have dem. Og jeg tænker lidt ligesom nogle af studievejlederne på gymnasierne, der siger: Hvis det er gode danske stile, I gerne vil have (...), så skal vi nok lære dem det. Vi oplever, at nogle af dem der siger nej tak til en studieplads, de har uddannelsen i Århus som 1. prioritet. De har skrevet en fin levnedbeskrivelse, hvor de relaterer alt det, de har lavet, og hvorfor vi lige skal vælge dem. Og så vælger vi dem, og så siger de i øvrigt, nej tak jeg vil ikke alligevel, for jeg har lige fundet ud af, at jeg skal noget andet."* (Repræsentant fra en MVU).

Uanset hvilken position, der tales ud fra, er det imidlertid evident, at den motiverede ansøgning er noget uddannelsesinstitutionerne forholder sig til. Det er der, hvor ansøgeren præsenterer sig selv og sine overvejelser i en mere deskriptiv form. Højskolerne bør derfor overveje, om skoleformen kan gøre mere for at støtte og hjælpe eleverne i denne refleksionsproces. I den sammenhæng er et egentligt højskolebevis måske ikke så vigtigt i sig selv som dokumentation, men mere som led i en bevidstgørelsesproces og et middel til selvfremsstilling.

## Andre optagelsesformer

Problemerne med at håndtere og identificere objektive kriterier har ansporet nogle institutioner til at eksperimentere med eller overveje nye optagelsesformer fx optagelsessamtaler eller optagelsesprøver<sup>24</sup>. CBS har således på nogle af deres mindre engelsksprogede uddannelser en øvelse de kalder motivational essay (ME). Ansøgerne modtager her et særligt ansøgningsskema og kan vælge mellem tre emner, som de skal skrive et

engelsksproget essay over og indsende sammen med deres øvrige papirer. Fx "hvordan kan du bidrage til det internationale samfund via din uddannelse her på CBS". ME er frivillig, men indgår som et væsentligt element i den endelige vurdering.

På medicinstudiet på SDU og Læreruddannelsen i Århus anvendes samtaler i forbindelse med optagelse via kvote 2. Formålet med optagelsessamtaler er netop at få et personligt møde med ansøgeren og derigennem afstemme gensidige forventninger. Samt at få ansøgeren til at udfolde sin levnedbeskrivelse og forklare sammenhænge mellem aktiviteter og valg af uddannelse. U håndgribelige forhold som fx studiepotentiale og sociale kompetencer, som det ellers er svært at opstille objektive kriterier for, kan udfoldes og fornemmes i optagelsessamtalen. Samtalen kan derved give et indtryk af, om der er sammenhæng mellem en velformuleret levnedbeskrivelse og personen - om det mundtlige udtryk passer til det skriftlige.

På lærerseminariet i Århus foregår samtalerne konkret således, at alle kvalificerede ansøgere i kvote 2 indkaldes til en frivillig optagelsessamtale, som en meget stor procentdel melder positivt tilbage på. Efterfølgende indgår samtalen i den samlede helhedsvurdering af ansøgeren.

*"Begrundelsen for, at vi har samtaler, er vel, at vurderingen går begge veje. Og så at vi jo heller ikke har noget pointsystem, men vi har noget der vejer tungt, nemlig den pædagogisk relevante erhvervs erfaring. Men det er klart, at det også er et signal fra den studerende, om hun vælger at tage initiativ til en samtale. Ikke at vi bortselektierer folk, der ikke vælger samtalen, men det er klart, står vi med to, der har ens CV, og den ene har været inde til samtale, og den anden har vi ikke hørt fra, så får det en betydning."* (Repræsentant fra en MVU).

Samme overvejelser bliver også gjort på LVU-området, hvor der eksperimenteres med optagelsessamtaler. På SDU udtages de bedste kvote 2 ansøgere på de sundhedsvidenskabelige uddannelser til optagelsessamtaler. Spørgerammen for optagelsessamtalen har til formål både at afdække ansøgerens overvejelser og kendskab til det studium, personen ansøger, men der lægges også stor vægt på empati og evnen til at kunne lytte, selvværd, at kunne føre en konstruktiv dialog og i sidste ende også hvordan ansøgeren klarer stresshåndtering. Netop i forbindelse med alternative optagelsessamtaler kunne højskoleophold spille en afgørende rolle. En af interviewpersonerne foreslår, at højskolerne burde fokusere på højskolebeviset som et støtteredskab til selvrefleksion, snarere end som et kompetencebevis, der skal bruges i forbindelse med optagelse. Højskolebeviset ville dermed ikke have en selvstændig

<sup>24</sup> Vi har valgt ikke at anonymisere uddannelsesinstitutionerne i dette afsnit, da der er tale om "new practices", som det er relevant at udbrede kendskabet til.

funktion, men være et redskab, der sætter eleven i stand til at reflektere, bevidstgøre og italesætte egne kompetencer og læring.

*"Jeg kan meget godt lide bevis A [i eksempelsamlingen]. Men jeg tror ikke, vi kan bruge det, når vi skal vælge mellem A eller B. Derimod kan Mette bruge det, hvis hun kommer til samtale, og ikke mindst kan hun bruge det bagefter, for hun får nogle sociale kompetencer og nogle læringskompetencer, og det synes jeg er rigtig vigtigt. Men man skal lade være med at sige, at det gør, at du bliver specielt egnet til et specielt studium."*  
(Repræsentant fra en LVU).

Flertallet af uddannelser og studieretninger har dog ikke optagelsessamtaler. Af årsager nævnes blandt andet ressourcer i forhold til antallet af ansøgere i kvote 2, samt skepsis i forhold til om samtalerne gør en forskel i forhold til at vælge de rette ansøgere. Flere institutioner overvejer dog at igangsætte udviklingsarbejde på området. Alternative optagelsesformer er derfor et område, som må forventes at blive udviklet yderligere fremover.

En anden holdning er dog også at finde hos én af de interviewede uddannelsesrepræsentanter: Nemlig at studentereksamen i bund og grund giver et dækkende billede på ansøgernes samlede kompetencer. Ikke mindst som følge af reduktionen af kvote 2 på LVU-området, som betyder, at der reelt er meget få pladser at gøre godt med. Opretholdelsen af kvote 2 opleves derfor som at stikke ansøgerne blå i øjnene og give dem en falsk forhåbning om at komme ind på deres drømmestudium.

*"Jeg har ingen problemer med, at vi optager 90 % [via kvote 1]. Jeg så meget hellere, at vi optog 100 % og så dispenserede i de tilfælde, hvor vi ikke skulle optage efter karaktererne. For det mener jeg faktisk ville give et bedre billede af, hvad det er, man leder efter, når man ikke leder efter karaktererne. Det med at skære kvote 2 ned til 10 % er at stikke folk blå i øjnene, for vi må forvente, at vi får samme antal ansøgere (...), men kun har halvdelen af pladserne. Så man kan sige, vores opgave med at gøre plankeværket højere og muren tykkere, det bliver vanskeligere. Dels fordi vi har færre pladser, og dels fordi det er blevet meget mere subjektivt, hvem der kommer ind, og dermed også vanskeligere at forklare dem, som ikke kom ind, hvorfor de ikke kom ind."*  
(Repræsentant fra en LVU).

Bag en sådan udmelding ligger blandt andet frustration over, at det er de enkelte uddannelsesinstitutioner, der skal skærpe de objektive kriterier for kvote 2, samtidig med at der ikke er flere ressourcer eller bedre alternativer til at udvælge de mest egnede ansøgere.

Men også en opfattelse af, at karakterer kan sige mere om ansøgere end blot deres faglige og intellektuelle standpunkt.

## **De tre beviser – Højskolebevis eller andre veje?**

I sidste del af interviewene er repræsentanterne fra uddannelsesinstitutionerne som nævnt blevet bedt om at forholde sig til, hvad et eventuelt højskolebevis skal indeholde, hvis det skulle kunne anvendes i forbindelse med optagelse. Udgangspunktet for denne del af interviewet har været eksempelsamlingen på tre beviser. Interviewpersonerne er blevet bedt om at forholde sig til, hvordan det ideelle højskolebevis skulle se ud, men også om der er andre metoder og redskaber, der ville være mere hensigtsmæssige at arbejde med i højskoleregiet.

### **Bevis 1 – UVMs realkompetenceværktøj**

Overordnet set er der ingen af de adspurgte uddannelsesrepræsentanter, der kan se bevis 1 indgå direkte som dokumentation i forbindelse med optagelse. Der er bred enighed om, at det er for uklart, hvem der foretager vurderingen, og hvem der er afsender. Derfor virker det som udgangspunkt ikke legitimt nok, til at kunne bruges som dokumentation for hverken personlige kompetencer eller højskoleophold. Det betyder meget for alle uddannelsesinstitutionerne, at de dokumentationer eller beviser, der sendes ind i forbindelse med optagelse, er valideret i en eller anden form; det kan være af en vejleder, lærer, skoleleder.

*"For mig tæller det ikke en pind, hvis det kun er den studerendes egen selvvurdering."*  
(Repræsentant fra en MVU).

*"Der skal være en eller anden godkendelsesinstans på en eller anden måde, om det så er jer eller højskolens forstander eller vejleder, det er lige meget, men nogen der på vegne af stedet kan sige, det er rigtigt nok det her."*  
(Repræsentant fra en LVU).

Endvidere sættes der spørgsmålstegn ved, at kursisten i princippet skal udfylde et realkompetencebevis for hver aktivitet, hun har deltaget i i folkeoplysningsregiet. Papirbyrden kan dermed blive enorm, hvis en person har været meget aktiv inden for den tredje sektor. At beviset dækker hele den tredje sektor, nævnes som problematisk af flertallet af de interviewede. Dels fordi det ikke bliver specifikt nok. Det bliver nødvendigvis meget generelle vendinger og kompetencer, der indgår, hvis det skal kunne rumme alle de folkeoplysende aktiviteter, foreninger og forbund. Dels fordi der blandt uddannelsesinstitutionerne er stor forskel på værdien af de forskellige aktiviteter i den tredje sektor - i hvert fald når det kommer til studieforberedelse og optagelse.



*"Den helt store mangel ved det her ville for os være, at der står ikke hvornår, hvor og hvor længe. Du er nødt til at komme med noget mere, men det er ikke nok. Vi ville også skelne mellem, om det var en daghøjskole eller en folkehøjskole. Vi skal vide sådan noget som, hvor længe er det, hvor er det, er det en rigtig højskole eller noget andet, fordi vi mener, du får flere kompetencer, sociale kompetencer og læringskompetencer - alle de kompetencer, der står her, ved at være fuldtid på en højskole. Det at være en del af miljøet. Daghøjskole er fint, du får også noget ud af det, men så heller ikke mere, for du går hjem kl. 4 igen."* (Repræsentant fra en LVU).

Højskolen styrker altså ikke umiddelbart sin position hos de videregående uddannelser i forhold til optagelse ved at tilslutte sig og anvende fælles beviset for den tredje sektor - måske snarere tværtimod. Beviset nævnes som værende lidt identitetsløst, fordi det netop skal dække så bredt. At beviset er i kompetencetermer ser flertallet af de interviewede ikke som et decideret minus, men det er ikke brugbart i forhold til optagelse, da der endnu ikke er nogen af uddannelsesinstitutionerne, der optager på baggrund af en særlig kompetenceprofil.

*"Meget af det er enormt værdifuldt som selvrefleksion for den person, der laver det, og de her ting vil gøre, at den her person vil kunne formulere sine egne kompetencer meget bedre. Men som bevis betragtet så tror jeg ikke, at det er noget, universitetet vil have voldsom næsegrus beundring for. Simpelt hen fordi det er på kompetenceniveau, og det er for banalt. Det kunne da være sjovt at se, hvor mange der har streger, der når op i det mørke felt. Man kunne endda sige, at hvis du ikke har IT kompetencer i høj grad, eigner du dig ikke til at studere på universitetet, fordi det hele fungerer IT baseret. Så hvis du ikke har IT kompetencer, vil vi ikke have dig, hvis vi kan undgå det."* (Repræsentant fra en LVU).

En væsentlig pointe er, at de interviewede skelner mellem slutbeviset og det elektroniske redskab. Slutbeviset er der ikke den store interesse for som dokumentation i forbindelse med optagelse. Derimod ser flere uddannelsesinstitutioner klare styrker og anvendelsesmuligheder ved det elektroniske redskab, som er udgangspunktet for slutbeviset. Blandt andet kan det elektroniske redskab bruges som støtteredskab til selvrefleksion over egne kompetencer og kvalifikationer. Fx kan redskabet medvirke til at gøre ansøgeren mere målrettet, selvbevidst og reflekteret, hvilket kan være mindst lige så vigtigt som et egentligt bevis. I forbindelse med den motiverede ansøgning skal ansøgeren fx kunne vise sammenhænge mellem egne kompetencer, aktiviteter og så den specifikke uddannelse, og redskabet kunne være en del af denne proces. Tilsvarende ser de institutioner, der eksperimenterer

med optagelsessamtaler, nogle muligheder i det elektroniske redskab, fordi eleven får italesat og reflekteret over egne kompetencer og kvalifikationer og dermed er mere forberedt til samtalen og afklaret i forhold til uddannelsesvalget.

## **Bevis 2 – Kompetenceportfolio og fælleserklæring**

I bevis 2 er rygraden fælleserklæringen, som er et velkendt element for interviewpersonerne, da de genkender den fra Den Fri Ungdomsuddannelse. Det er dog ikke et entydigt plus, at dokumentationsformen er genkendelig fra en tidligere uddannelse, da FUU ikke gav direkte adgang til fx universitetsstudier og derfor primært har været i spil i forhold til dispensater - altså ansøgere, som ikke opfyldte de formelle krav, som uddannelsen stiller, men bliver optaget på dispensation.

At fælleserklæringen er underskrevet af både vejleder og elev, giver den en større validitet end bevis 1, fordi der netop er en mere formel godkendelse af beviset, om end flere af interviewpersonerne finder fælleserklæringen for deskriptiv og subjektiv. To af interviewpersonerne påpeger faren for, at højskolevejlederen i misforstået godhed måske underskriver fælleserklæringer, som ikke er helt realistiske i forhold til elevens egentlige færdigheder og kompetencer. Dette kan få langsigtede konsekvenser for højskolens generelle anerkendelse i forhold til uddannelsessystemet, som blandt andet de to følgende citater giver udtryk for.

*"Hvis I kan blive enige om at lave et fælles bevis, så skal vi også have tillid til, at beviset er retvisende. For hvis man 2-3 gange fra samme højskole får et papir, som er fuldstændig misvisende, så skal der mange år til at bygge det op igen. Der ligger en stor udfordring i at sikre sig, at bevisets indhold stemmer overens med elevens egentlige kompetencer."* (Repræsentant fra en MVU).

*"Hvis jeg nu skal være rigtig grov, så har jeg selv 14 år bag mig i højskolen. Men højskolen vil jo også gerne have folk, og det rygtes jo hurtigt, at hvis man kommer der, så får man en fin vejlederunderskrift, så det er ikke så lige til."* (Repræsentant fra en MVU).

Fælleserklæringens svaghed kan således blive, at det er et bevis skrevet af elev og vejleder/lærer i fællesskab, fordi faren er, at vejlederen eller højskolen i pynter på sine elevs kompetencer og kvalifikationer for at hjælpe dem bedst muligt på vej. Det er dog samtidig også fælleserklæringens styrke, at der er fælles ejerskab til beviset, fordi det er belæg for, at eleven har skullet forholde sig til sin læringsproces og kompetenceudvikling opnået via højskoleopholdet, og at der med sikkerhed har været en vejleder tilknyttet denne proces.

Flere af uddannelsesinstitutionerne efterlyser, at de i beskrivelsen skal kunne læse noget om niveau, hvis det skal kunne bruges i forbindelse med optag. Fx en vurdering af elevens kompetencer, niveau og færdigheder foretaget af vejlederen eller faglæreren. Blandt andet mener flere af repræsentanterne fra MVU-området, at et højskolebevis ville blive vægtet højere i forbindelse med optag, hvis det også indeholdt en vurdering af eleven. Her henvises blandt andet til Rudolf Steiner skolernes vidnesbyrd, som er en nøje beskrivelse af det enkelte fag, øvelser, pensum, elevens formåen og udvikling – dog uden at anvende karakterer. Ulempen ved vidnesbyrd er blandt andet, at det er et omfangsmæssigt stort afgangsbrev, som nemt kommer op på over 50 sider, hvilket er en stor læsebelastning for de optagelsesansvarlige på uddannelsesinstitutionerne.

*”Rudolf Steiner eleverne får heller ikke karakterer, men en beskrivelse, og der kan man godt se niveauforskellene. Hvis det skal være en realkompetencevurdering, kan man ikke vurdere, om kompetencen er til stede på baggrund af, at vedkommende har deltaget i et eller andet, for det behøver man jo ikke få kompetencer af. Så der skal være en eller anden form for bedømmelse, og jeg ved godt, at det sikkert er et fy-ord i højskoleverdenen, men i hvert fald en eller anden form for evaluering, som i hvert fald godt kan være noget andet end karakter.”*  
(Repræsentant fra en MVU).

I forhold til en kompetenceportfolio-model, hvor eleverne samler elevarbejder, udtalelser, skoledokumentation - herunder også en fælleserklæring - vil det være essentielt, at de papirer, der er indeholdt i kompetenceportfolien, er målrettet den uddannelse, eleven ansøger. Det bliver simpelthen ikke læst, hvis det er for omfangsrigt og bredt. Både en kompetenceportfolio og fælleserklæring kan være gode redskaber for eleven selv, ligesom de kan bruges i forhold til den motiverede ansøgning og optagelsessamtaler. Men fælleserklæringen er, i den form den er blevet præsenteret for interviewpersonerne, ikke umiddelbart en dokumentationsform, der vægtes højt i forbindelse med optagelse via kvote 2.

**Interviewer:** *”Men er fælleserklæringen så dét, der er mindst nødvendigt i det her bevis?”*

*”Ja, det er det faktisk for os, fordi vi jo alligevel ikke går ind og vurderer så meget. Vi ville sige, det er et højskoleophold, hun har været der, og vi kan se det er rigtigt (på forsiden). Så den [fælleserklæringen] er mindst vigtig for os. I virkeligheden kunne side 1 og 3 være nok for os, der er en beskrivelse af højskolen, og det kursus hun har fulgt. Vi er ikke interesseret i den del, der hedder, hvad fik hun ud af at gå på højskole, og hvad hun vil bagefter(...). Jeg ville slet ikke læse, hvad hun havde af planer efter opholdet, det er ikke relevant i*

*denne sammenhæng. Derudover er fælleserklæringen for lang, Det vigtigste er ikke, at man skriver, men at der har været en proces i gang inde i hovedet på dem, at de har reflekteret over det, og kan påpege nogle punkter, det er det vigtige.”* (Repræsentant fra en LVU).

### **Bevis 3 – Norske Folkehøjskolars vitnemål**

Bevis 3 er umiddelbart det bevis af de tre præsenterede, der indeholder flest af de elementer, som uddannelsesinstitutionerne kan bruge og vil kigge efter i forbindelse med optag. Især det forhold, at beviset er udfyldt af skolen, gør det mere validt i institutionernes øjne. Derimod er det mindre vigtigt, at der er gjort plads til elevens egen refleksion over læringsudbyttet, om end refleksionen i sig selv er væsentlig.

Det er især de interviewede repræsentanter for MVU-området, der kan se anvendelsesværdien i bevis 3 som decideret højskolebevis, mens nogle af repræsentanterne fra LVU-området er mere moderate i deres udtalelser, den primære anke går på længden. Et enkelt af universiteterne ser dog meget velvilligt på et fælles højskolebevis, idet de netop har arbejdet med at identificere hvilke objektive kriterier, der skulle tælle i kvote 2, og hvilken form for dokumentation, der skulle vedlægges for at dokumentere aktiviteten - herunder også højskoleophold.

*”Jeg kan godt lide, at der står noget om fravær og fremmøde, for vi kan være bekymrede for, at nogen pjækker en hel masse, og vi kan ikke efterprøve det (...) Jeg synes, det er interessant at vide, hvad det er for nogle fællesfag og valgfag, men at der 2 timer med det ene og 6 med det andet og forår/efterår, det betyder mindre. Jeg synes, det er interessant, at vide at hun har været der 33 uger, og har taget musiklinjen, og nogle af fagene er fine at have. Det eneste jeg mangler her, det er den specifikke periode – datoen for påbegyndt og afsluttet, den savner jeg her: Ellers synes jeg faktisk, at denne her er rigtig god, den har sådan set, hvad der skal til. Skulle vi stå i sidste instans og vælge mellem to ansøgere, så ville det være relevant at kunne gå ind at se på, jamen hende her havde international politik på højskolen, og hun søger vores ”International business og politics”, godt, det er måske en fordel frem for fx musik og sang. (...) Det ville gøre det meget nemmere at sige, det her er en anerkendt folkehøjskole, som er med i FFD, og der er et standardiseret bevis, og så kan de udbrede sig her om deres enkelte særheder og styrker og interesser. Men for os ville det være fantastisk, at der var en genkendelig standard. Det ville gøre vores arbejde meget nemmere, så ville vi ikke hver gang skulle tænke over, er det nu rigtigt, det der står her? Vi kan se det er fra en folkehøjskole.”* (Repræsentant fra en LVU).

Opgørelsen over fravær vægtes som relevant af flere af de interviewede. Det viser noget om engagement, og at eleven rent faktisk har deltaget i kurset. I fokus-gruppeinterviewet med MVU-området kom deltagerne også ind på hvilke øvrige elementer, der kunne være relevante at have med i forbindelse med optagelse via kvote 2. Herunder også hvordan man kunne uddybe fagbeskrivelserne af højskolefagene, så de modsvarer de krav, der er for at komme ind. Fx kunne et liniefag i musik uddybes med en procentangivelse af de enkelte aktiviteter: 15 % nodelære, 15 % teori, 20 % musikpædagogik, 50 % sammenspil. Det foreslås også, at den enkelte højskole laver en formålsbeskrivelse over fagene. Hvis eleven skal kompetencevurderes kan det ske i forhold til formålsbeskrivelserne, så man har noget at holde vurderinger op på.

Et andet element, der efterlyses, er vurderingen af det faglige niveau, som også bliver nævnt i forhold til bevis 2. Her kunne det være en idé at opgive pensumlister for de enkelte fag, foreslår flere af repræsentanterne fra MVU området.

*"Det kan godt være, det er svært at skrive A, B, C niveau, men som minimum må man lave et pensum, så der på det enkelte modul er en beskrivelse af indholdet og en pensumliste en A4 side. Det var en mulighed, men der er nødt til at være noget, der beskriver, at det har en hvis dybde, det der er foregået. Jeg tror også det er vigtigt, at man i højskolekredse bliver enig om at lave et fællesbevis, det tror jeg er vigtigere at satse på, frem for at lave noget der er fælles for hele den tredje sektor."* (Repræsentant fra en MVU).

På LVU området nævnes pensumbeskrivelser ikke på samme måde som relevant i forbindelse med optaget. Der skelnes dog flere steder mellem højskolernes faglige profiler, dette vil blive udfoldet i næste afsnit, men pensumlister er overflødig og anses som ekstra læsning.

## Andre veje

Som det fremgår i de foregående afsnit, er der meget forskellige udmeldinger fra de interviewede uddannelsesrepræsentanter om, hvorvidt det er relevant med et fælles højskolebevis, og i så fald hvad et sådant skulle indeholde. Flere af interviewpersonerne mener, at højskolerne skal fokusere på noget andet end at udvikle et højskolebevis, da det i sidste ende vil have ingen eller meget lille betydning i forhold til optagelse via kvote 2, sådan som optagelsessystemet ser ud lige nu. Dette afsluttende afsnit bliver derfor en kort gennemgang af andre tiltag, som uddannelsesinstitutionerne har forslået i forbindelse med aftagerundersøgelsen.

To repræsentanter fra universitetsområdet foreslår, at der fra centralt hold, fx FFD, udarbejdes en positivliste over højskoler, hvor der er et særligt fokus på studieforberedelse. Det kunne være højskoler, der introducerede eleverne til noget af den faglighed, som genfindes på universiteterne. Fx at eleverne skal diskutere komplekse tekster, og hvor der er en form for akademisk analytisk dannelse eller filosofikum, som en af uddannelsesrepræsentanterne benævner det.

*"Jeg kan ikke lade være med at tænke på, at det der virkelig ville batte noget, det var, hvis man kunne få lavet en positiv-liste over højskoler, (...) som man fra centralt hold havde defineret som højskoler, som kunne give noget studieforberedende (...) Det behøvede ikke være, at de gav noget teori. Men som man i et samarbejde mellem de videregående uddannelser og højskoleforeningen er enige om, at de her, de skal altså vægte noget i et optag."* (Repræsentant fra en LVU).

Et andet argument for at lave en positivliste over studieforberedende højskoler er den store forskel og spredning i fagudbud, der er på højskolerne i Danmark. Hvor nogle institutioner, som tidligere nævnt, vægter højskoleopholdet som helhed, er der andre af uddannelsesrepræsentanterne, der lægger større vægt på hvilken højskole, eleven har gået på, netop fordi der er stor forskel i fagprofiler. Nedenstående citat giver et billede af nogle af de fortolkninger, forståelser og måske endda fordomme, der er overfor diversiteten af højskolers faglige profiler.

**Interviewer:** "Kunne der være en pointe i, at lave en plusliste over højskoler med et vist fagligt niveau?"

**LVU:** "Det har vi allerede, den findes ikke i en skuffe, men vi har en mental liste."

**Interviewer:** "Kunne der være en ide i, at vi lavede en officiel liste?"

**LVU:** "Ja det synes jeg nok, og der ville være en idé i en minimumstandard i forhold til niveau. I det gamle pointsystem, der gav højskoleophold hos en dansk godkendt højskole x-antal point, og det betød ikke noget, om det var den ene eller anden, men i den sidste udvælgelsesfase (...), så tør jeg vædde med, at hvis alt var lige, og man så stod med én fra [en almen-dannende højskole], og én der har haft windsurfing på højskolen, så røg den windsurfer lige i makulatorens, fordi [den] er den gamle, kendte, og studielederen har måske selv været der. (...) Og der har været nogle højskoler, der har gang i noget, hvor vi ryster på hovedet. De kunne lige så godt have været på Sunny Beach i Bulgarien, det er mindst lige så udviklende. Nogle højskoler ser mistænkeligt spinkle ud i indholdet." (Repræsentant fra en LVU).

Et andet forslag, som går igen hos mange af interviewpersonerne er, at højskolerne i højere grad burde fokusere på refleksionsprocessen hos eleverne frem for udarbejdelsen af et egentligt højskolebevis. At ruste og træne eleverne til at italesætte egne kompetence og læring er noget, der har betydning på meget længere sigt end bare ansøgningen til en videregående uddannelse. Et fokus på refleksionsprocessen kan få betydning for en persons gennemslagskraft og kunne bruges i både optagelses- og ansættelsessamtaler, og det vil ydermere kunne skærpe en eventuel motiveret ansøgning. Det vil stadig være relevant for højskoleeleven at arbejde med nogle af de dokumentationsredskaber, som er præsenteret i nærværende rapport, men formålet ville ikke være at ende op med et højskolebevis, men i stedet at kunne italesætte kompetencerne. Implicit ligger der også i en sådan anbefaling, at eleverne får støtte af en vejleder eller lærer, og at der skabes rum for fx superviserede gruppevejledninger eller gruppeinterviews, hvor fokus fx er: "hvad har jeg lært af at være her". Som det afsluttende citat også vidner om:

*"Så pensum er ikke så vigtigt. Det er mere vigtigt at hjælpe [eleven] med at klargøre, hvad man har lært af det, for det er sindsygt svært at italesætte, hvad man har lært (...) Der er ikke nogle højskoler, der kan lave et papir, og når vi så får det, så bærer vi det andagtsfuldt ind i bunken af dem, der er de gode. Dels er vores kriterier for at udvælge alt for udvandede i forhold til andre ting. Dels har højskolen ry for at være et sted, hvor der er højt til loftet og masser af diskussioner, men det er ikke et sted, hvor man nødvendigvis bliver super god til at være universitetsstuderende. (...) Så jeg tror, man skal satse på at gøre noget for de mennesker, der rent faktisk kommer der (...) og så selvfølgelig forklare universitetet, hvad de mennesker har lært. Eller det er jo sjældent, at det kan udtrykkes meget kort, og når vi ikke ser på beviser, så er det via den person, der har været der, at adgangsbilletten skal komme. Højskolerne bør sætte to-tre timer af om eftermiddagen en af de sidste dage, til noget superviseret fokusgruppeinterview med fire andre, "hvad har I lært af at være her", "hvad har du lært, har jeg lært noget andet?"*  
(Repræsentant fra en LVU).

### **Afsluttende bemærkninger**

Et af nærværende udviklingsprojekts hovedsigter har været at undersøge sammenhængen mellem realkompetencer opnået på højskolen og de videregående uddannelsers krav i forhold til optagelse.

En interessant pointe i forhold til udforskningen af realkompetencebegrebet i dette projekt er imidlertid, at det har været gennemgående i alle interviewene, at realkompetencer endnu ikke er slået igennem i praksis på de videregående uddannelser, vi har interviewet.

På LVU er realkompetencevurderinger (endnu) ikke indskrevet i lovgivningen, og derfor er det ikke noget, de som sådan forholder sig til. I stedet tales der i kvote 2 termer eller henvises til de ansøgere, der bliver optaget som dispensater, om end det er et fåtal. Det samme kan man se i interviewene med repræsentanter for MVU-området, hvor realkompetencevurderinger også er en diffus størrelse, som der endnu ikke er nogen praksis omkring. Helt overordnet set er der derfor forskellige forudsætninger for at tale om realkompetencer, når man kommer fra hhv. folkeoplysningen og de videregående uddannelser. Dette skal højskolen som folkeoplysende instans være opmærksom på. Det er nødvendigt, at højskolerne, uanset hvordan vi vælger at arbejde videre med kompetencebeviser eller andre former for redskaber og dokumentationer, tænker vores aftagere med ind i udviklingsprocessen, hvis formålet med realkompetencer og kompetencebeviser/redskaber er, at de skal kunne anvendes og anerkendes de forskellige sektorer imellem.

# Konklusion og anbefalinger

Såvel kortlægning som aftagerundersøgelse peger på flere forskellige modeller for dokumentation og anerkendelse af højskolekompetencer. Udviklingsarbejdet viser, at der er mange interessenter som har forskellige holdninger til, hvordan højskolerne kan arbejde med dokumentation og beskrivelse af kompetencer. I det følgende vil tre forskellige modeller blive præsenteret. Modellerne samler op på de vigtigste pointer i hhv. kortlægningen og aftagerundersøgelsen og skitserer på den baggrund nogle udviklingsretninger i forhold til det videre arbejde med dokumentation af højskolekompetencer.

Under hver model er det uddybet, hvad det vil kræve af udviklingsarbejde, hvis FFD ønsker at arbejde videre med den respektive model. Beslutningen, om hvilken model, der skal vælges, bør imidlertid ske på baggrund af en politisk proces både på foreningsniveau, medlemsniveau og i relation til de enkelte skoler. Dokumentation af højskolekompetencer handler ikke kun om redskaber og metoder, men handler i høj grad også om, i hvilken retning højskolerne vil udvikle sig - herunder hvordan de vil samarbejde med de formelle uddannelser.

En anden erfaring vi tager med os fra indeværende projekt er, hvor vigtig og nødvendig dialogen mellem højskolerne og de videregående uddannelser er. Det er gennem mødet og dialogen, at barrierer og fordomme fra begge sider bliver nedbrudt.

## Model A: Udvikling af et særligt højskolebevis

Højskolerne udvikler deres eget højskolebevis. De uddannelsesinstitutioner, der efterspørger et højskolebevis, lægger vægt på, at det er et fælles bevis, som er genkendeligt, overskueligt og som samler højskolerne. Højskolebeviset skal tage højde for, hvad der vægtes af aftagerinstitutionerne. Det kan være elementer som: Fravær, fagbeskrivelser, niveau, pensum, studiekompetencer herunder studieegnethed. Hvis vi skal kigge på de anbefalinger der er givet i aftagerundersøgelsen, skal højskolebeviset, lægge sig op af bevis 3: Det norske vitnemål. Det norske vitnemål er ikke beskrevet i kompetencetermer, men lægger vægt på beskrivelse af; fag, timer, fravær, uddybning af linjefag, derudover ville en beskrivelse af elevens niveau i specifikke fag også være relevant at have med. Flere aftagerinstitutioner nævner også studiekompetence og social kompetence, som kompetencer, der kunne være relevante at få beskrevet i et højskolebevis.

En variation af model A vil være at udvikle et "forklæde", inspireret af FUU og produktionsskolerne. Beviset vil her bestå af et fælles omslag med en kort beskrivelse af skoleformen, evt. påført Undervisningsministeriets

logo. Det vil derefter være op til den enkelte skole og elev at afgøre, hvilke elementer beviset ellers skal indeholde. På den måde ville højskolebeviset blive mere fleksibelt og rummeligt, og derved lettere at tilpasse den enkelte højskole og elev. Det er dog vigtigt, at beviset ikke overstiger 4-5 sider, da det ellers bliver for omfangsrigt til at indgå i uddannelsesinstitutioners optagelsesprocedurer.

## Det videre udviklingsarbejde

Hvis FFD vælger at gå videre med model A, vil det kræve et videre udviklingsprojekt, der involverer højskolerne helt konkret, jf. produktionsskolerne og efterskolerne erfaringer. Samtidig er det vigtigt, at et sådant udviklingsarbejde sker i dialog med det videregående uddannelsessystem. Den konkrete udformning af beviset skal derfor ske som et fælles udviklingsarbejde med udvalgte uddannelsesinstitutioner og højskoler. Erfaringerne fra produktionsskolerne og efterskolerne viser, at et sådant arbejde er ressourcerævende, særligt fordi højskolerne også vil skulle inddrage aftagerinstitutionerne.

Det er i den forbindelse vigtigt at have højskoleudvalgets anbefalinger in mente. Her foreslås det netop, at Undervisningsministeriet tager initiativ til et udviklingsprojekt, hvor højskolerne indgår i et samarbejde med uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet, hvor forskellige modeller for dokumentation og godskrivelse af realkompetence afprøves. Der er således basis for at søge yderligere udviklingsmidler hos UVM til dette arbejde.

Hvis højskolerne ønsker at gå videre med variationen af model A - "forklæde" modellen - vil det være hensigtsmæssigt, at FFD udarbejder nogle anbefalinger til hvilke elementer, der er relevante at have med i et sådant bevis. Anbefalinger, præsentation af relevante dokumentationsmetoder samt kendskab til det videregående uddannelsessystems optagelseskrav, kunne eventuelt præsenteres på en række endagsseminarer afholdt af FFD. Der skal desuden arbejdes for at sikre en institutionel anerkendelse af højskolebeviset i stil med den anerkendelse, som et højskoleophold har i de øvrige nordiske lande.

## Model B: Positivliste

Flere aftagerinstitutioner foreslog i forbindelse med undersøgelsen, at højskolen udarbejder en positivliste over højskoler, der i særlig grad forbereder ansøgerne til videregående uddannelse. Det skal være frivilligt for skolerne, om de vil på listen, men man skal leve op til nogle særlige kriterier. Fx. et bestemt fagligt niveau, studieforberedende aktiviteter samt særlige vejlednings-

indsatser. Listen udarbejdes af FFD i samarbejde med de interesserede, videregående uddannelsesinstitutioner, således at de i deres helhedsvurdering af ansøgerne kan lægge vægt på ansøgernes særlige studiekompetence.

### **Det videre udviklingsarbejde**

En positivliste over højskoler vil kræve et videre udviklingsarbejde på foreningsniveau. Dette vil først og fremmest kræve at FFD skal ind og præge hver enkel uddannelsesinstitution objektive kriterier, således at positivlisten ville være en del af disse. Desuden skal FFD i samarbejde med hver enkelt interesseret uddannelsesinstitution identificere, hvilke kriterier der skal være gældende, hvis en højskole skal på positivlisten.

Den institutionelle anerkendelse vil komme fra de enkelte uddannelsesinstitutioner, der vælger at lade en positivliste over højskoler, indgå i deres objektive kriterier. Endvidere vil det være nødvendigt med en nøje undersøgelse (og måske påvirkning) af lovgivningen på både højskoleområdet og adgangsbekendtgørelserne for MVU og LVU.

Uanset om forslaget om en positivliste vedtages eller ej, giver det anledning til selvansøgelse og forhåbentlig også handling. Det kan minde højskolerne og højskolebevægelsen om, at der stadig er behov for at formidle hvad højskolerne er og står for anno 2008. Både de enkelte højskoler og FFD bør derfor samarbejde og gå i dialog med det formelle uddannelsessystem for at øge den gensidige forståelse og det gensidige kendskab.

### **Model C: Forberedelse til optagelsesprøver**

Højskolerne skal ikke arbejde med selvstændig dokumentation i form af et højskolebevis, men i stedet arbejde med at afklare eleverne i forhold til uddannelsesvalget samt ruste dem til optagelsessamtaler og -prøver og understøtte deres arbejde med motiverede ansøgninger. Lidt i tråd med den rolle højskolerne i dag spiller ifht. optag på Kulturministeriets uddannelser. Fx ved at arbejde med nogle af de beviser eller værktøjer, som er blevet præsenteret i dette projekt samt med vejledningssamtaler eller superviserede gruppesamtaler. Dokumentationen bliver ikke et formål i sig selv, men mere et redskab til refleksion og italesættelse af egne kompetencer og kvalifikationer.

UVMs elektroniske realkompetenceværktøj kan i denne sammenhæng indgå som et relevant redskab til afklaring af og refleksion over egne realkompetencer, ligesom det kan bruges som udgangspunkt for vejledningssamtaler. Selve slutbeviset er dog ikke videre relevant for højskolerne at arbejde videre med, hvis højskolerne skal tage aftagernes kommentarer til efterretning.

### **Det videre udviklingsarbejde**

Model C lægger op, til at den enkelte højskole får øget fokus på vejledning, dokumentationsformer og i høj grad også kendskab til uddannelsessystemets formelle og uformelle krav til deres studerende og ansøgere. En måde at klæde højskolerne på til dette kunne være, at FFD afholdt efteruddannelseskurser for højskolevejledere og lærere, der netop tog udgangspunkt i ovenstående tre områder: Vejledning, dokumentationsmetoder og det formelle uddannelsessystem. Det vil kræve, at FFD får en god dialog med en række videregående uddannelsesinstitutioner og muligvis også et udviklingsprojekt, der involverer højskoler (både elever, vejledere og lærere), uddannelsesinstitutioner samt FFD.

Den institutionelle anerkendelse af realkompetencer opnået på højskolen vil primært afhænge af den enkelte ansøgers (tidl. højskoleelevs) formåen i forbindelse med optagelsessamtaler, motiveret ansøgning, test mm. Eleverne kan således ikke på forhånd vide, hvordan deres højskoleophold "tæller" i optagelsesproceduren.

### **Øvrige anbefalinger**

Ud over konklusionerne vedrørende de tre modeller om forskellige veje højskolen kan gå i det videre arbejde med dokumentation af højskolekompetencer, er der også i forbindelse med projektet fremkommet øvrige anbefalinger eller opmærksomhedsområder, som det kan være relevante at arbejde videre med.

### **Supplering af fag**

De nye skærpede adgangskrav på MVU og LVU betyder, at en del elever bliver nødt til at supplere deres adgangsgivende eksamen, inden de søger optagelse på en videregående uddannelse. Fordi de mangler enten et fag, en karakter eller et bestemt niveau. Højskolerne kan som følge af den nyeste lovgivning på området tilbyde kompetencegivende undervisning som del af et ophold. Det kan derfor være centralt, at højskolerne i højere grad end i dag målretter deres suppleringsstilbud, så det stemmer overens med de mest efterspurgte fag - evt. i dialog med Studievalg i de regionale områder. Og at højskolerne toner deres faglige profil i retning af de specifikke adgangskrav.

### **Dialog mod Videnskabsministeriet (VTU)**

FFD har tradition for at samarbejde med UVM, når det handler om uddannelsespolitiske spørgsmål. Men det er lige så væsentligt, at FFD styrker dialogen med VTU med henblik på at sikre indflydelse og information omkring fremtidige ændringer af optagelsessystemet. En væsentlig målsætning på dette område vil være at arbejde for en ensartning af optagelsesprocedurerne på hhv. MVU og LVU området.

# Eksempelsamling

## Bidrag til realkompetencebeskrivelse

Dato: 7-8-2007

for Mette Larsen

Beskrivelsen er lavet på grundlag af Mette Larsens deltagelse i kurset **Friluftsfører på Idrætshøjskolen IDA**

### Beskrivelse af kurset

Kurset retter sig mod mennesker, der vil arbejde med friluftsliv som frivillige ledere eller undervisere.

Der arbejdes primært med klatring, sejlads, orienteringsløb og vandreture. Deltagerne arbejder overvejende projektorienteret, idet de planlægger og gennemfører konkrete friluftaktiviteter for forskellige målgrupper. Herudover indgår undervisning i pædagogik, anatomi, fysiologi, sikkerhed m.v. Projektgrupperne aflægger rapport til hele holdet om projektopgaver, og man giver hinanden feedback.

Der er indlagt erhvervs-/uddannelsespraktik.

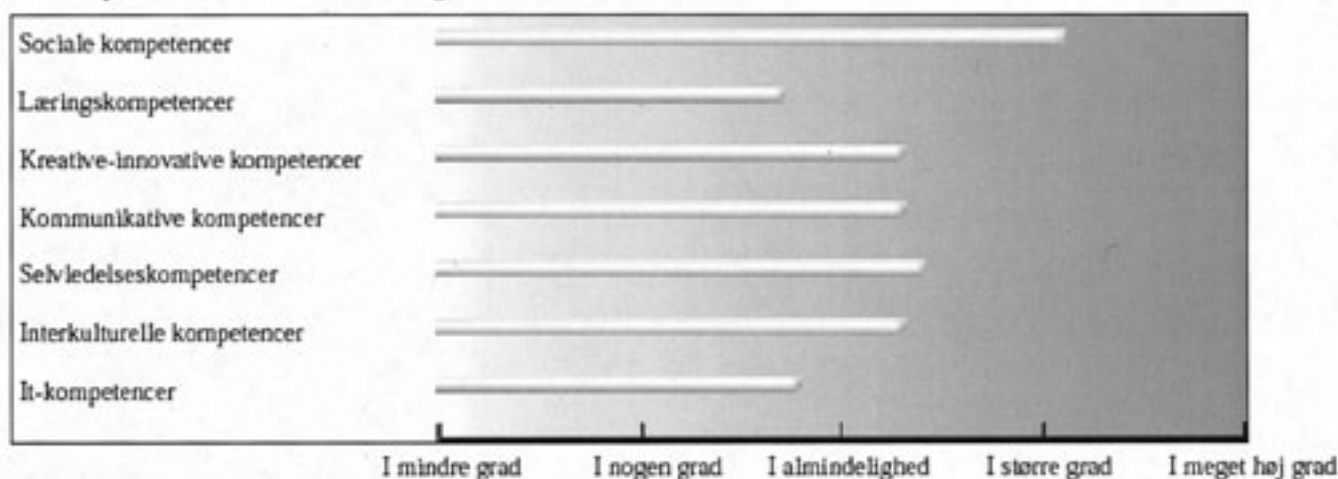
Forløbet er på 18 uger, 30 timer pr uge.

### Mettes beskrivelse af særlige projekter eller produkter i forbindelse med kurset

Jeg har under kurset bl.a. arrangeret en 2-dages tur ved Silkeborg sammen med 2 medkursister med overnatning i telt, kanosejlads samt forskellige lege og løb for en 6. klasse. Der var problemer med mobning i klassen, og vi tilrettelagde forløbet i samarbejde med klasselæreren, så der blev sat fokus på samarbejde, konfliktløsning og kammeratskab. Både lærere og elever gav bagefter udtryk for, at forløbet havde givet stof til at arbejde videre med løsning af problemerne. Vi skrev efterfølgende en rapport om turen, og den blev diskuteret på holdet.

Jeg har også været med til at planlægge og gennemføre klatre- og legetilbud til børn, der er en del af IDA's bidrag til Århus Festuge.

### De kompetencer, som Mette har vist og udviklet under kurset:



### Eksempler på hvordan Mette har vist og udviklet sine kompetencer under kurset:

#### Sociale kompetencer

Jeg er blevet god til at arbejde i projektgrupper.

Jeg har stået for at lave aktiviteter, der ryster folk sammen og giver en god start.

Jeg har fået erfaringer med at løse konflikter både i vores egen gruppe, og når vi har lavet aktiviteter for andre.

#### Læringskompetencer

Jeg har fundet ud af, at jeg lærer bedst ved at gøre tingene i praksis.

Side 1/3



I projektet med 6. klasse lærte vi dem noget om konfliktløsning ved at lave nogle aktiviteter og snakke det igennem med dem bagefter.

Jeg har lært meget af at give og få feedback.

#### **Kreative-Innovative kompetencer**

I projektarbejde er jeg den praktiske, som kan bygge videre på andres ideer, så de kan bruges i virkeligheden.

#### **Kommunikative kompetencer**

Jeg har lært at give instruktioner til en større gruppe, så de forstår, hvad de skal gøre.

Jeg er god til at forklare noget ved hjælp af eksempler, der får folk til at grine. Så husker de det bedre.

Jeg har lært at skrive rapporter, der kort beskriver de vigtigste ting.

#### **Selvedelseskompeterencer**

I projektarbejdet har jeg været den, der sørgede for, at tingene blev gjort, og at der var styr på det hele.

Jeg sidder i bestyrelsen for en kano- og kajakforening, og jeg har kunnet bruge mange erfaringer fra

bestyrelsesarbejdet, når vi har planlagt aktiviteter for andre, f.eks. forhandlinger om aftaler, budget osv.

#### **Interkulturelle kompetencer**

Jeg har været i praktik i en fritidsklub i Gellerup, hvor vi fik forældre og bedsteforældre til at komme og lære børnene nogle lege fra de lande, de kommer fra. Udover legene lærte børn og voksne også meget om hinanden.

#### **It-kompetencer**

Jeg har lært at sætte en rapport overskueligt op.

Jeg har lavet budget for forskellige aktiviteter i regnear

Realkompetencebeskrivelsen er lavet i samarbejde med Per Pedersen, der er underviser på kurset på Idrætsdaghøjskolen IDA.

---

Mette Larsen

og

---

Underviser på kurset - Per Pedersen

# Kompetencedefinitioner

## Hvad er sociale kompetencer?

At have sociale kompetencer betyder, at du kan indgå i sociale fællesskaber på en konstruktiv måde.

### Nøgleord er

- Åbenhed
- Personlige relationer
- Indlevelse
- Problemløsning
- Samspil

## Hvad er læringskompetencer?

At have læringskompetencer betyder, at du har lyst og evne til at tilegne dig ny viden og færdigheder, som du kan bruge i praksis.

### Nøgleord er

- Nysgerrighed
- Vedholdenhed
- Systematisk
- Eftertæksomhed
- Prøve af

## Hvad er kreative-innovative kompetencer?

At have kreative og innovative kompetencer betyder, at du er god til at få idéer og til at udvikle og gennemføre fornyelser.

### Nøgleord er

- Åben
- Nyskabende
- Vedholdende

## Hvad er kommunikative kompetencer?

At have kommunikative kompetencer betyder, at du har lyst og evne til at kommunikere med andre på en god og hensigtsmæssig måde.

### Nøgleord er

- Åben
- Kommunikationsbevidst
- Bruger forskellige kommunikationsformer

## Hvad er selvledelseskompetencer?

At have selvledelseskompetencer betyder, at du er god til at planlægge og gennemføre dine egne opgaver.

### Nøgleord er

- Initiativ
- Selvindsigt
- Planlægning
- Målbevidsthed

## Hvad er interkulturelle kompetencer?

Interkulturelle kompetencer betyder, at du ved noget om din egen kulturelle baggrund, og at du kan forstå og fungere sammen med mennesker på tværs af forskelligheder (eksempelvis etnisk baggrund, alder, køn, livsstil, uddannelsesbaggrund, erhverv, politisk holdning, religion, seksuel orientering)

### Nøgleord er

- Viden om kultur
- Åbenhed
- Indlevelse
- Erfaringer med forskellige kulturer

## Hvad er it-kompetencer?

At have it-kompetencer betyder, at du er god til, og har lyst til at bruge pc og internettet. Både som arbejdsværktøj og til at kommunikere med andre.

### Nøgleord er

- Nysgerrighed
- Lærevillighed
- Prøve af
- Har kendskab til programmer og internet

## Standardoplysninger



Undervisnings  
ministeriet

Elevens navn:

Cpr.nr:

Uddannelsesansvarlig skole, navn og adresse:

Efterskolen Smededal  
Nykøbingvej 15 B  
4440 Mørkøv

Vejleder, navn:

Uddannelsens mål: Almen skoleuddannelse kombineret med specialisering indenfor medie, drama og journalistik.

Uddannelsen påbegyndt: 1.1. 1995.

Uddannelsen afsluttet: 19.12. 1996.

Antal vedlagte bilag : 6 (bilagsnummer skal påføres)

Bilagets navn:	Bilag nr.
Uddannelsesplanen	1
Efterskolebevis - Efterskolen Smededal.	2
Diplom - Watertown-Mayer High School.	3
Diplom - Youth for understanding.	4
Kursusbevis - Testrup Højskole.	5
Fælleserklæring.	6

Dato:

14.1.1997.

Den Fri Ungdomsuddannelse  
Efterskolen Smededal  
Vejleder Holger Wiuff  
Nykøbingvej 15 B  
4440 Mørkøv  
Tlf. 53 47 40 45, Fax: 53 47 40 36  
Skolens underskrift og stempel



Januar 1997.

Fælleserklæring angående  
forløb på den fri ungdomsuddannelse.

2-årige

■■■■ første del på Efterskolen Smededal har været almen skoleuddannelse, hvor hun bl.a. valgte drama som liniefag. De øvrige fag er nævnt i efterskolebeviset. ■■■■ har taget folkeskolens afgangsprøve i regning/matematik og tysk og folkeskolens udvidede afgangsprøve i dansk og engelsk.

Fra opholdet i U.S.A. og på Testrup Højskole er kun udfærdiget diplom og uddannelsesbevis, derfor beskriver vi fag og indhold fra de to steder.

Under anden del i U.S.A. boede ■■■■ privat hos en familie i Watertown, Minnesota. På Watertown-Mayer High School havde ■■■■ følgende fag: **Housing** (historie indenfor arkitekturen i U.S.A., hvordan bygges husene, indretning, design, materialer m.m.), **speech** (kontakten til tilhørerne, disposition, foredraget holdes), **U.S.A.'s historie**, **amerikansk litteratur**, **tysk**, **typing** (maskinskrivning), **psykologi**, **pædagogik** (specielt omkring børn fra 0-10 år), **geografi**, **blandet kor og kunst** (keramik og tegning), udover dette har ■■■■ været med i 2 teaterforestillinger, hvor formen var traditionel med manuskript og faste roller. Generelt har opholdet i U.S.A. gjort, at ■■■■ kan tale flydende amerikansk (engelsk), at hun har fået et indgående indblik i amerikansk familieliv, religion, skoleform, kultur og historie.

Sidste del på Testrup Højskole har mest stået i teatrets tegn, men også indeholdt valgfagene **textil**, **skriveværksted** (digte), **krop og bevægelse** og **kor**. Teaterlinien arbejdede i starten med teaterøvelser og -træning: teatersport, monolog og tekst, ko-reografi, stunt, gøgl, impuls og energi. Herefter en udendørs forestilling om eventyr, og sidst på forløbet en stor forestilling. Begge forestillinger er produceret helt fra bunden af eleverne på teaterlinien. ■■■■ deltog også i forskellige udvalg på højskolen.

Efter uddannelsens afslutning vil ■■■■ finde et job for at tjene penge til en eventuel rejse til sommer. Til august overvejer hun at starte på HF. På længere sigt kunne læreruddannelsen på den frie lærerskole i Ollerup være en mulighed.

Den fri ungdomsuddannelse har udover det allerede beskrevne givet ■■■■ stor selvstændighed, modenhed og personlig udvikling. Hun har fået mange kontakter og har lært at omstille sig til uvante og anderledes situationer. Som ■■■■ selv udtrykker det: "Blev jeg et ukendt sted kastet ud med faldskærm, vil jeg kunne klare mig hvorsomhelst".

■■■■ har været meget tilfreds med uddannelsen.

  
vejlederunderskrift

# Vitnemål

FRÅ

SELJORD FOLKEHØGSKULE

*Velkommen til*  
**Seljord Folkehøgskule**

## **SELJORD FOLKEHØGSKULE**

er ein frilynt, allmenndannande skule for elevar frå 18 år og oppover. Skulen legg vekt på fri meiningsbryting uavhengig av religiøse og politiske syn.

Skulen har ein praktisk/estetisk profil som gjennom undervisning og internativ utfordrar elevane til

- aktivitet og skaparglede
- toleranse og respekt for menneske
- deltaking i eit sosialt fellesskap

Folkehøgskulen er ein utvida læringsarena der internativ og undervisning set krav til engasjement og omtanke. Kvardagslivet i skule og internat byr på gleder og utfordringar, konflikter og løysingar i møte med fag og menneske.

## **LÆRINGSPROSESSEN**

Linefag, fellesfag og valfag dannar basis i skuletilbodet. Linefaga er:

- Idrett
- Musikk
- Kunst og handverk
- Natur og friluftsliv

Solidaritetsprosjekt og teaterprosjekt tar alle del i. Undervisninga, der praksis er kombinert med teori, utfordrar til samarbeid og ansvar. Kvardagslivet og samtala mellom elevar og lærarar gir rom for gjensidig refleksjon og fremjar innsikt, utvikling og endring.

Den pedagogiske fridomen i læringsmiljøet er vesentleg for folkehøgskulen sitt særpreg og eleven si utvikling av:

- kreativitet og mangfald
- formidling og kommunikasjon
- solidaritet og konfliktløysing
- evne til omstilling og endring
- omsorg og omtanke
- samarbeid og teamarbeid
- pågangsmot og initiativ
- deltaking og ansvar

## OM ELEVEN:

*Kari Hansen*

har fullført 33 veker i skoleåret (hausten/våren) 2002/2003 og har delteke i fylgjande fag:

**Line: Musikk 17 t/v (sjå eigen omtale)**

### Fellesfag:

Morgonsamling	6 t/v	Husmøte	1 t/v
Skolens time/ allmøte	1 t/v	Samtidsorientering	2 t/v
Song	2 t/v	Laurdagsseminar	3 t/v

Alle har teke del i haustens solidaritetsprosjekt.

### Valfag (minimum 4 t/v):

	Haut	Vår	
Friluftsliv	2 t/v	Teater/skodespelar	5 t/v
Samspel	2 t/v	Årbok	3 t/v
Teater	4 t/v		

## FRAMMØTE OG FRÅVER:

All undervisning, prosjekt, studieturar og praktiske arbeidsoppgåver er obligatorisk. Eit folkehøgskoleår på 33 veker er til saman 185 dagar.

Fråversreglementet byggjer på vidaregåande skules retningsliner.

*Kari Hansen* har vore til stades ved 95% av skolens obligatoriske læringsprogram.

Merknad til fråveret:

Underskrift.

## LINETEKST: MUSIKK

Fagleg tilbod året 2002/2003:

- Samspelgrupper innanfor jazz, klassisk, folkemusikk rock og pop
- Musikkorientering
- Teori: musikklaere, notelære og harmonilære
- Hørelære
- Arrangering/instrumentering
- Undervisning på hovedinstrument: song
- Planlegging og gjennomføring av konsertar på og utanfor skulen (turné.)
- Studietur til Oslo – omvisning ved Norges Musikkhøgskule, Oslo filharmoniske orkester og NISS (norsk lydskole.)

## UTBYTTE AV ÅRET PÅ SELJORD FOLKEHØGSKULE:

*Kari Hansen vil framheve fylgjande som viktig utbytte frå skuleåret.*

- *Musikalsk utvikling på lina.*
- *Konsert og turnéerfaring.*
- *Formidling og publikumskontakt*
- *Stå på ei scene (musikklina og teater.)*
- *Hadde hovudrolle i skulens teaterprosjekt på våren*
- *Bli meir utadvendt og sjølvstendig*
- *Bufellesskapet på huset. Ansvar for felles oppgåver.*
- *Toleranse: lærte å holde ut med 14 forskjellige menneske på same hus til dagleg.*
- *Venner frå andre kulturar.*
- *Oppdaga andre måter å se verda på.*
- *Solidaritet: omtanke for andre enn oss sjølv gjennom soidaritetsprosjekt.*
- *Erfaringen med å bo 9 måneder frå heimen.*



Seljord Folkehøgskule  
3840 Seljord



**Folkehøjskolernes Forening i Danmark**

Nytorv 7 • 1450 København K

Tlf. 3336 4040 • [www.ffd.dk](http://www.ffd.dk)

**HØJSKOLERNE**  
Det du ikke lærer andre steder