

3x3-projektet

Forsøg med uddannelsessamarbejde og hovedsigte

Dokumentation og status 2007

Udgivet af

Camilla Hutters

Folkehøjskolernes Forening i Danmark

Foreningen af Husholdnings- og Håndarbejdsskoler

2008

Indholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| INDLEDNING | 3 |
| 1: BAGGRUND OG FORMÅL | 4 |
| De to nyskabelser i højskoleloven | 4 |
| Højskoleudvalgets arbejde | 4 |
| Formål og projektramme..... | 6 |
| Procedurer og kriterier for støtte..... | 7 |
| Evaluering og dokumentation | 7 |
| 2: STATUS OG FORLØB 2007 | 10 |
| Status pulje 1 | 11 |
| Fokus: Omfanget af undervisning efter anden lov | 12 |
| Status pulje 2..... | 15 |
| Projektramme og projektstyring..... | 15 |
| Barrierer og udfordringer i forbindelse med projektrammen..... | 16 |
| Anbefalinger til det videre arbejde..... | 18 |
| 3: NYE VEJE FOR UNGE UDEN UNGDOMSUDDANNELSE..... | 20 |
| Fokus på tværgående veje | 21 |
| Fokus for erfaringsindsamlingen | 22 |
| Kompetencelinjen på Askov: Det bedste fra to verdener | 22 |
| Brasil – læringsforudsætninger og brobygning..... | 23 |
| Klog og kreativ – tre-årigt Design HF på Odense Fagskole | 24 |
| Opbygning af en fælles organisation | 24 |
| Etablering af et fælles læringsrum | 25 |
| Rekruttering og volumen | 27 |
| At skabe sammenhængende forløb | 28 |
| Problemer med finansiering og lovgivning..... | 30 |
| Samarbejde koster | 31 |
| Manglen på alternativer – samarbejdet set fra elevernes perspektiv | 32 |
| Et godt miks | 34 |
| Problemer med rammer og strukturer | 35 |
| Økonomiske og rekrutteringsmæssige problemer..... | 37 |
| Udfordringer i det videre arbejde..... | 38 |
| 4: DOKUMENTATION AF SKOLEFORMERNES REALKOMPETENCER | 40 |
| Realkompetencer på dagsordenen..... | 41 |
| Fokus i erfaringsindsamlingen | 42 |
| Vallekilde mfl: Realkompetencer før, under og efter et skoleophold..... | 42 |
| Køng mfl: Udvikling af højskolernes kompetenceportfolie | 43 |
| Idrætshøjskolen i Sønderborg: Udvikling af model for meritgivende undervisning | 44 |
| Dokumentation af realkompetencer, men hvordan? | 44 |
| Det du ikke lærer andre steder | 47 |
| Forankring af dokumentationsarbejdet | 48 |
| Motivation og involvering af eleverne..... | 49 |
| Udfordringer i det videre arbejde..... | 51 |
| 5. TVÆRGÅENDE UDFORDRINGER OG PEJLEMÆRKER I SKOLERNES | |
| UDVIKLINGSARBEJDE | 53 |
| Udviklingsarbejdet i kort og langt perspektiv..... | 56 |
| BILAG 1: OVERSIGT OVER STYREGRUPPENS SAMMENSÆTNING 2007..... | 58 |

INDLEDNING

Undervisningsministeriet har i perioden 2007 – 2009 afsat en særlig pulje midler til at styrke højskole- samt husholdnings- og håndarbejdsskole- udviklingsarbejde. 3 millioner kroner i hvert af de tre år – i daglig tale kaldet 3x3-midlerne. Midlerne kan søges i to puljer:

Pulje 1 støtter projekter, der sigter mod at fremme uddannelsessamarbejde mellem formelle uddannelsesinstitutioner og højskole, husholdnings- og håndarbejdsskole.

Pulje 2 støtter projekter, der sigter mod at konkretisere og udvikle de to skoleformers hovedsigte; livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse.

Sigtet med denne rapport er at gøre status over det første år med 3x3-midlerne.

- Hvor mange projekter er kommet i gang i løbet af året?
- Hvordan har den overordnede projektramme og – styring fungeret?
- Hvad er de foreløbige erfaringer og resultater fra udviklingsarbejdet?

To fokusområder har stået centralt i årets erfaringsindsamling. Nye veje til unge uden ungdomsuddannelse samt dokumentation af skoleformernes realkompetencer. Begge fokusområder relaterer sig til uddannelsespolitiske udfordringer, der har været højt placeret på den politiske dagsorden i 2007 - både landspolitisk og i de to foreninger. Samtidig (og måske af samme grund) er det områder og problemstillinger, som mange af de igangsatte projekter relaterer sig til. Det er områder med mange udfordringer, men samtidig også områder, hvor der i høj grad mangler nye tilbud og svar. Sigtet med erfaringsrapporten er at dokumentere, hvordan 3x3 projekterne kan indgå i dette arbejde.

Målgruppen for statusrapporten er primært Undervisningsministeriet, projektets styregruppe samt bestyrelserne i Folkehøjskolernes Forening i Danmark (FFD) og Foreningen af Husholdnings- og Håndarbejdsskole (FaHH). Rapporten kommer derfor med anbefalinger til den videre proces i projektet; både hvad angår politikudvikling og projektstyring. Rapporten udgør desuden første del af den samlede afrapportering til Undervisningsministeriet.

Samtidig er det også tanken, at rapporten kan bidrage med inspiration til fremtidige udviklingsprojekter samt medvirke til at sikre overføringsværdien og anvendeligheden af de enkelte projekter til gavn for hele skoleformen.

Projektleder Camilla Hutters, juli 2008

1: BAGGRUND OG FORMÅL

De to nyskabelser i højskoleloven

Baggrunden for 3x3-midlerne er den nye højskolelov, der trådte i kraft den 1. januar 2007. I forhold til tidligere lovgivninger på området rummer den nye højskolelov to nyskabelser.

For det første giver den nye lov mulighed for, at elever på højskoler samt husholdnings- og håndarbejdsskoler (hh-skoler) som en del af deres ophold kan følge prøveforberedende og kompetencegivende undervisning efter anden lov i op til 15 timer om ugen¹. Ændringen betyder at eleverne kan tage hele eller dele af en formel uddannelse, mens de er på høj/hh-skole. Det lægger op til et øget samarbejde mellem højskolerne og det formelle uddannelsessystem. Prøver og eksaminer kan dog forsat ikke tages på en højskole².

For det andet er der i den nye lov indført et nyt, udvidet formål. Højskoler og hh-skoler skal således fremover tilbyde undervisning og samvær, hvis hovedsigte er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse³. Samtidig udvides skolernes dokumentationspligt. Den enkelte skole skal således fremover dokumentere, hvordan hovedsigtet indgår på hvert enkelt af højskolens kurser. Blandt andet gennem udarbejdelse af en årlig plan for skolens kursusudbud (årsplan) samt en plan for indholdet af det enkelte kursus (indholdsplan)⁴.

Højskoleudvalgets arbejde

Lovændringerne har sit afsæt i arbejdet i det særlige højskoleudvalg, som aflagde rapport i 2005⁵. Baggrunden for udvalget er et fald i antallet af årselever på højskolerne på ca. 30% i perioden 1994 – 2004. I samme periode er antallet af højskoler faldet med 15 %. Udvalget havde derfor til formål at diskutere højskolernes placering i det danske samfund, herunder højskolernes rolle i det danske uddannelsesbillede.

En vigtig del af udvalgets kommissorium var at komme med forslag til, hvordan høj- og hh-skolerne kan medvirke til elevernes uformelle og formelle uddannelse, eventuelt ved at tilbyde hele eller dele af formelt kompetencegivende forløb. I sin rapport lægger udvalget vægt på, at højskolerne fra sin start har haft to ben at gå på; et dannelsesben og et uddannelsesben. For mange landbo-unge var højskolen den eneste mulighed for at uddanne sig ud over landboskolen. Helt frem til 1970'erne tilbød mange højskoler derfor erhvervsfaglig og studieforberedende undervisning

¹ ”Uddannelse efter anden lov” henviser i det følgende til undervisning gennemført efter andre uddannelsesinstitutioners lovgivning. For en uddybning af lovgrundlaget se LBK nr 1149 af 21.11.2006. Her fremgår det desuden, at eleverne skal have minimum 15 timers undervisning på høj/hh-skolen om ugen, heraf skal de 11 timer være af bred, almen karakter. Højskolens taxameter reduceres i den periode, eleverne følger kompetencegivende undervisning.

² Undtaget er dog prøver til forberedende voksen undervisning (FVU), som godt kan afholdes på en højskole. Håndarbejds- og husholdningsskoler er ikke omfattet af forbuddet mod prøveafholdelse.

³ Tidligere var hovedsigtet kun folkelig oplysning.

⁴ Jvfr. højskoleloven §17 stk. 2

⁵ Rapport fra Højskoleudvalget, Undervisningsministeriet 2005. Rapporten kan downloades på <http://pub.uvm.dk/2005/hoejskole/>

sideløbende med den almendannende undervisning. Herefter gled disse muligheder ud af højskolesektoren og blev i stedet integreret i det formelle uddannelsessystem⁶.

Udvalget peger imidlertid på, at der er behov for, at højskolerne igen udbygger sit ”uddannelsesben”. Blandt andet med henblik på at kunne spille en aktiv rolle i udviklingen af videnssamfundet, hvor både formelle, uformelle og informelle kompetencer i stigende grad bliver efterspurgt. Det kræver, at højskolerne ikke udelukkende koncentrerer sig om at tilbyde dannelsesaspekter, men tillige styrker mulighederne for at kombinere disse med kompetencegivende uddannelseselementer.

Dels ved at tydeliggøre de eksisterende muligheder, hvor høj og hh-skoler allerede i dag kan medvirke til elevernes formelle uddannelse. Udvalget anbefaler her, at Undervisningsministeriet udarbejder en vejledning i samarbejde mellem højskoler og det formelle uddannelsessystem⁷. Derudover anbefaler udvalget, at højskolerne begynder at beskrive og dokumentere det enkelte højskoleopholds indhold med henblik på at tydeliggøre hvilke kompetencer, den enkelte elev har haft mulighed for at udvikle under sit ophold.

Et flertal af udvalgets medlemmer finder desuden, at der er behov for gennem lovændringer at give højskolerne mulighed for at tilbyde kompetencegivende undervisning i samarbejde med formelle uddannelsesinstitutioner. Derved vil højskolerne kunne medvirke til at løse en række aktuelle, uddannelsespolitiske udfordringer. Blandt andet i forhold til at få flere unge gennem uddannelsessystemet samt i forhold til at styrke elevernes sociale og personlige kompetencer. Den kompetencegivende undervisning skal kunne tilrettelægges fleksibelt og indregnes i elevens ugentlige lektionstal. Udvalget understreger dog, at den almindelige højskoleundervisning forsat skal udgøre hovedparten af undervisningen. Tilsvarende skal højskolerne forsat være prøve – og eksamensfri. Både fordi afholdelse af eksaminer vil medføre en øget administrationsbyrde, men også fordi det vil indskrænke skolernes frihed.

Et andet vigtigt punkt i udvalgets kommissorium omhandler en vurdering af højskolens mulighed for at påtage sig nye opgaver eller genfortolke hidtidige opgaver. Et flertal af udvalgets medlemmer finder i denne sammenhæng, at der er behov for at udvide skoleformernes daværende hovedsigte omkring folkelig oplysning, således at hovedsigtet fremover både kommer til at omfatte livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse. Livsoplysning skal i denne sammenhæng forstås som aktiviteter, der rummer universelle og almenmenneskelige problemstillinger. Folkelig oplysning relaterer sig til oplysning om små og store fællesskaber, mens demokratisk dannelse relaterer sig til opgaven med at fastholde og udvikle en proces, der fører frem mod demokrati.

Både hvad angår mulighederne for kompetencegivende undervisning og udvidelsen af hovedsigtet er højskoleudvalgets anbefalinger i store træk indbygget i den nye højskolelov. Udvalgets arbejde udgør således en væsentlig baggrund for at forstå intentionen og sigtet med de aktuelle lovændringer.

⁶ Det gælder eksempelvis de særlige præperandklasser til sygeplejerske- og læreruddannelserne, som i 1975 blev nedlagt i højskoleregi som følge af oprettelsen af HF (ibid s. 30)

⁷ Vejledningen blev færdig i foråret 2007 og kan downloades på

<http://us.uvm.dk/folkeoplysning/folkehoejskoler/documents/vejledning.pdf>.

Foruden vejledningen anbefaler udvalget, at der også arbejdes for, at de eksisterende samarbejdsmuligheder skrives ind i den relevante uddannelseslovgivning (ibid s. 58).

Formål og projektramme

Det primære formål med 3x3 midlerne er at understøtte arbejdet med at implementere den nye højskolelov. Det kommer til udtryk ved, at de to puljer relaterer sig til hver deres nyskabelse i loven.

Pulje 1 retter sig mod de nye muligheder for at tilbyde kompetencegivende undervisning. Puljen støtter således projekter, der ønsker at udvikle og afprøve konkrete uddannelsessamarbejder med formelle uddannelser. Både samarbejder, der var mulige før lovændringen, såvel som samarbejder, der ønsker at afprøve de nye muligheder i lovgivningen, kan søge puljen. Det overordnede mål med puljen er at fremme uddannelsessamarbejde, herunder formidlingen af og rekrutteringen til disse, indenfor en række prioriterede uddannelsesområder (se boks).

Prioriterede uddannelsesområder i 3x3:

- 1a. Samarbejde med gymnasiale uddannelser, VUC mfl. om gennemførelse af adgangsgivende fag.
- 1b. Samarbejde med CVU/professionshøjskoler om studieforbereelse (meritgivende), uddannelseselementer og praktikophold.
- 1c. Samarbejde med universiteter og kulturministeriets uddannelser om studieforbereelse (meritgivende), uddannelseselementer og praktikophold.
- 1d. Samarbejde med erhvervsskoler, SOSU mv. om FVU (meritgivende), uddannelseselementer og praktikophold.
- 1e. Andre former for uddannelsessamarbejde med andre uddannelsesinstitutioner.

Derudover lægges der i projektrammen vægt på projekter, der kan fremme udviklingen af realkompetencekomponenter samt projekter, der kan styrke samarbejdet med vejledningssystemet.

Samlet set skal projekterne under pulje 1 medvirke til at:

- sikre afprøvning og optimering af principper, regler og procedurer for uddannelsessamarbejde.
- udvikle og afprøve informationsmateriale - med fokus på at nå nye målgrupper.
- sikre dokumentation og evaluering af samarbejdet.

Pulje 2 retter sig mod det nye hovedsigte. Puljen støtter således projekter, der ønsker at gennemføre udviklingsarbejde i forhold til at konkretisere det nye hovedsigte og/eller som ønsker at afprøve nye tilgange til de to skoleformers dannelsesopgave. Herunder projekter, der fokuserer på samspillet mellem dannelse og faglighed samt på den kulturelle og interkulturelle dimension. Det overordnede mål med puljen er, at udvikle og styrke skoleformernes arbejde med forskellige dannelsesformer, herunder den eksistentielle, den folkelige og den demokratiske dimension.

Pulje 2 er overordnet set tænkt som en friere pulje, som skal støtte projekter, der fokuserer på de to skoleformers (alment) dannede kerneydelse. Puljen giver således også mulighed for udviklingsarbejde, der kan pege på og dokumentere, at høj- og hh-skolernes nytte i høj grad også ligger ”hinsides” det uddannelsesmæssige. For at strække bevillingen fra Undervisningsministeriet finansieres projekterne i pulje 2 af de to skoleformers ordinære forsøgs- og udviklingsmidler. Det betyder, at der samlet set er 10,9 mio. kr. til at finansiere aktiviteterne i de to puljer i de tre år, projektrammen løber.

Procedurer og kriterier for støtte

Fordelingen af midler i de to puljer varetages af en styregruppe bestående af tre repræsentanter fra de to skoleformers bestyrelser⁸, tre eksterne medlemmer samt fire ansatte fra de to organisationers sekretariat (uden stemmeret). Derudover deltager Undervisningsministeriet med en observatør.

Styregruppens hovedopgaver er:

- at godkende projektansøgninger og afrapporteringer
- at vurdere muligheder og tage initiativ til sammentænkning af projekter.
- at behandle og vurdere den samlede afrapportering og evaluering af 3x3-rammen.

Som udgangspunkt for vurderingen af projektansøgninger har styregruppen opstillet tre, overordnede kriterier for projektstøtte:

Spredning og bredde. Projektmidlerne skal fordeles med henblik på at igangsætte en mangfoldighed af udvikling på en mangfoldighed af skoler uden at slække på kravet om kvalitet. Midlerne skal desuden så vidt muligt fordeles sådan, at alle prioriterede områder i projektrammen tilgodeses. Tilsvarende skal der sikres en fornuftig fordeling af projektmidler mellem de to skoleformer i forhold til skoleformernes størrelse.

Kvalitet og relevans. Fordelingen af projektmidlerne skal samtidig sikre, at der genereres projektræsultater af tilstrækkelig kvalitet og tyngde. For at sikre en tilstrækkelig kvalitet i ansøgningerne kan skolerne søge om midler til et forprojekt. Kvalitetskriterier er i denne sammenhæng:

- At projektbeskrivelsen er forberedt og gennemtænkt.
- At projektets indsatser er relevante i forhold til mere overordnede udfordringer i uddannelsessystemet/ højskolesektoren.
- At der sikres tilstrækkelig dokumentation og evaluering af projektet.
- At budget og aktivitetsplan er tilstrækkelig underbygget.
- At projektbeskrivelsen redegør for, hvordan ansøgerens særlige pædagogiske kvaliteter indgår i projektet.

Overføringsværdi og anvendelighed. Endelig skal fordelingen af projektmidler sikre, at der genereres projektræsultater, der har størst mulig overføringsværdi og anvendelighed i forhold til skoleformerne som helhed. I den forbindelse kan styregruppen prioritere tværgående/fælles ansøgninger, der involverer mere end én skole. Tilsvarende kan styregruppen tage initiativ til, at indsendte ansøgninger sammentænkes. For at sikre tilstrækkelig tværgående evaluering og dokumentation, kan den samlede evaluering desuden medtage erfaringer fra udviklingsprojekter, som ikke har modtaget støtte.

Evaluering og dokumentation

Evaluering og dokumentation af udviklingsprojekternes resultater og erfaringer udgør et vigtigt indsatsområde i 3x3. Både undervejs og i forbindelse med den afsluttende afrapportering til Undervisningsministeriet.

⁸ Fordelt på to repræsentanter fra FFD (Folkehøjskolernes Forening) og en fra FAHH (Foreningen af Husholdnings- og Håndarbejds-skoler).

På den ene side tjener evaluerings- og dokumentationsindsatsen et udviklingsformål. Arbejdet med evaluering og dokumentation kan igangsætte og understøtte de enkelte udviklingsprojekter, og kan derigennem bidrage til at udvikle såvel de to skoleformer som den enkelte skolekontekst. På den anden side tjener evaluerings- og dokumentationsindsatsen et strategisk/foreningspolitisk formål. Ved at dokumentere effekten og resultaterne af de bevilligede forsøgs- og udviklingsmidler, kan evalueringen medvirke til at indplacere de to skoleformers særlige, pædagogiske kvaliteter. Herunder deres bidrag til løsningen af aktuelle uddannelsespolitiske udfordringer.

For at tilgodese de forskellige formål og aspekter vil evaluerings- og dokumentationsindsatsen i 3x3 blive gennemført på tre, overordnede niveauer: Selvevaluering, tværgående erfaringsindsamling og ekstern evaluering.

De enkelte projekters selvevaluering er kernen i dokumentations- og evalueringsindsatsen. Tanken er, at de enkelte projekter skal fungere som laboratorier for udvikling af nye metoder og praksisser, der efterfølgende kan spredes til skoleformen som helhed. Selvevalueringen gennemføres ofte af de projektansvarlige på den enkelte skole. Skolerne kan imidlertid også vælge at outsource hele eller dele af evalueringen til en ekstern evaluator, men vil også selv skulle levere inputs til denne proces.

Et centralt spørgsmål i selvevalueringerne er hvilken effekt, de enkelte projekter har i relation til de mål, projekterne har opstillet fra start. Effekt, forløb og erfaringer afrapporteres i en årlig statusrapport samt i en slutrapport⁹. Projekterne har desuden mulighed for at søge midler til supplerende udrednings- og evalueringsarbejde. For at understøtte de projektansvarliges arbejde afholdes der hvert år et temaseminar, hvor tværgående emner i forbindelse med evalueringsarbejdet tages op. Projekterne er desuden organiseret i mindre erfaringsnetværk, som mødes minimum en gang årligt omkring erfaringsudveksling i relation de enkelte indsatsområder.

Den tværgående erfaringsopsamling gennemføres og afrapporteres af projektledelsen i 3x3. Sigtet er dels at sammenfatte erfaringer og resultater, der går på tværs af de enkelte projekter og derigennem kan bidrage til udvikling og indplacering af de to skoleformer. Dels at indkredse tværgående udfordringer og problemstillinger og på den baggrund komme med anbefalinger til den videre politiske proces – både i de to foreninger og i det øvrige uddannelsespolitiske felt.

Centrale spørgsmål i erfaringsindsamlingen er:

- Hvordan har de to nyskabelser i højskoleloven fungeret? Herunder i hvilket omfang er intentionerne i lovændringerne blevet realiseret?
- Hvordan har projektrammen og projektstyringen fungeret? Hvad har projektrammen betydet for hvilke projekter blev sat i gang – og ikke sat i gang?
- Hvilke ”best/new practices” er udviklet i relation til de enkelte projekter? Hvilke barrierer og udfordringer har der været i forhold til at realisere projekternes mål?

Erfaringsindsamlingen afrapporteres en gang årligt i en statusrapport, som godkendes af styregruppen. Udgangspunktet for den tværgående erfaringsindsamling er de enkelte projekters statusrapporter, datamateriale samt halvårslige statussamtaler med de projektansvarlige. Derudover vælger styregruppen hvert år to – tre fokusområder, hvor

⁹ Hvis projekterne kun strækker sig over et år vil statusrapporten have karakter af en slutrapport.

projektledelsen gennemfører en supplerende dataindsamling. I 2007 har fokusområderne været:

- Nye veje for unge uden ungdomsuddannelse
- Dokumentation af skoleformernes realkompetencer

Endelig er der i det samlede budget afsat midler til at gennemføre *ekstern evaluering* på udvalgte områder. Den eksterne evaluering vil først blive iværksat fra efteråret 2008. Fokus for den eksterne evaluering vil være effekter og innovationer i forbindelse med pulje 1 om uddannelsessamarbejde. Teknologisk Institut vil stå for evalueringen, der vil blive afrapporteret i en selvstændig rapport i 2009.

2: STATUS OG FORLØB 2007

Der er i løbet af 2007 gennemført tre ansøgningsrunder, hvor der samlet set indkom 44 ansøgninger til pulje 1: *Uddannelsessamarbejde*. Samt syv ansøgninger til pulje 2: *Idémæssig og pædagogisk udvikling; hovedsigte og dannelsesformer*. I alt 28 af de indsendte projektansøgninger blev tildelt støtte af styregruppen¹⁰. 25 projekter i pulje 1, der tilsammen blev tildelt 4.055.052 kr. for perioden 2007- 2009. Samt tre projekter i pulje 2, der tilsammen blev tildelt 579.611 kr for perioden 2007-2009.

Nedenstående oversigt illustrerer projekternes fordeling på puljer, skoler og indsatsområder:

| Pulje 1: | Nye uddannelsesveje/dele | Bedre overgange/ brobygning | Realkompetence | Kompetence-givende/ merit |
|--|---|--|---|---------------------------------|
| Gymnasiale uddannelser, VUC og GSK | Snoghøj HS | Egå HS (Ribe HS) | | Askov HS Odense HH Vrå HS |
| CVU/professions-højskoler | Gerlev HS Performers House HS | Uldum HS | Vallekilde HS (Den rytmiske HS) (Suhrs HH) (Grundtvigs HS) (Thorstedslund HS) Odder HS | |
| Universiteter/ kulturministerielle institutioner | Silkeborg HS (Krogerup HS) | Hadsten HS Testrup HS (Odder HS) (Kalø HS) Krogerup HS | Design HS Rønde HS | |
| Erhvervsskoler/ SOSU-uddannelser | Engelsholm Kost- og Tekstil HH (Sansestormerne HH) (Struerskolen HH) | Suhrs HH Brande HS Samsø HS (Odder HS) (Egmont HS) (Linieskolen HH) | | |
| Øvrige | Brandbjerg HS | | Sønderborg HS | |

| Pulje 2 | Demokratisk dannelse | Dokumentation | Realkompetence |
|---------|-------------------------------|------------------------------------|--|
| | Krogerup HS (Silkeborg HS) | Nordjylland HS (Linieskolen HH) | Køng HS (Viborg HS) (Nordjylland HS) (Sønderborg HS) (Ollerup HS) (Gerlev HS) |

Højskoler er i oversigten forkortet til HS, men husholdnings- og håndarbejdsskoler er forkortet HH. Skoler angivet *uden* parentes har status som projektledere, mens skoler angivet *i* parentes indgår som projektdeltagere.

¹⁰ Heraf har to projekter fået tildelt støtte af to omgange – først til et forprojekt, dernæst til et egentligt udviklingsprojekt. I forbindelse med to projekter er flere ansøgninger blevet sammentænkt på styregruppens opfordring.

Som det fremgår af oversigten, er der otte skoler, der medvirker i flere forskellige projekter. Det betyder, at i alt 34 skoler medvirker i forsøgs- og udviklingsarbejdet. Heraf 29 højskoler og seks HH-skoler. Set i forhold til det samlede antal skoler betyder det, at omkring 37 % af skolerne er involveret i et eller flere projekter under 3x3¹¹. En så stor involveringsprocent må siges at være flot efter bare et år. Det vidner om, at kendskabet til forsøgs- og udviklingsmidlerne er nået bredt ud, og at de opstillede mål opleves relevante i forhold til skolernes praksis.

Både hvad angår skoleform, indsatsområde og pulje lever fordelingen af bevillinger således op til kriteriet om spredning og bredde. Det kan i denne sammenhæng ikke anses for problematisk, at nogle skoler deltager i flere projekter. Det er et velkendt fænomen i forbindelse med pædagogisk udviklingsarbejde, at nogle skoler er længere fremme i arbejdet med nye tendenser og udfordringer. De kan derfor virke som dynamoer i forhold til at udvikle nye metoder og praksisser, der efterfølgende kan spredes til andre skoler.

Hvis projekterne skal have en effekt i forhold til udvikle skoleformen som sådan, er det imidlertid vigtigt at endnu flere skoler melder sig i ansøgningsfeltet. Også skoler, der ikke har tradition for at søge forsøgs- og udviklingsmidler. I forbindelse med de kommende ansøgningsrunder er det derfor vigtigt at gøre en særlig indsats for at sprede kendskabet om 3x3-midlerne til de resterende 63% af skolerne. Det er i den forbindelse værd at bide mærke i, at ca. en tredjedel af de indsendte ansøgninger ikke blev tildelt støtte af styregruppen. En central begrundelse har i denne sammenhæng været, at ansøgningerne ikke i tilstrækkelig grad levede op til kriteriet om kvalitet og relevans. Det tyder på, at skolerne både har brug for information om mulighederne, men også hjælp til at konkretisere og udvikle ansøgninger, der har tilstrækkelig høj kvalitet.

Tilsvarende viser oversigten, at nogle prioriterede områder er mere søgte end andre. Tilsvarende er der igangsat flere projekter i pulje 1 end i pulje 2 - også set i forhold til de to puljers størrelse. I det følgende gennemgås den foreløbige fordeling af projekter i de to puljer med henblik på at komme med anbefalinger til indsatsområder i de kommende ansøgningsrunder.

Status pulje 1

Et vigtigt udgangspunkt for fordelingen af midler i pulje 1 har været at sikre spredning og bredde i relation til de prioriterede områder i projektrammen (område 1.a – e). Som det fremgår af den indledende oversigt er denne ambition i høj grad indfriet. Projekterne spreder sig over alle prioriterede områder, og gør det dermed muligt at afprøve de nye muligheder for uddannelsessamarbejde i relation til alle relevante dele af uddannelsessystemet.

Dog kan der i forhold til punkt 1c (universiteter og kulturministrielle institutioner) være behov for at gøre en særlig indsats for at generere flere projekter inden for navnlig det kulturministrielle område. På nuværende tidspunkt er det kun Den Skandinaviske Designhøjskoles projekt, der relaterer sig til dette ressortområde, og det har alene karakter af at være et forprojekt. Der er imidlertid inden for begge skoleformer en lang tradition for at samarbejde med de kreative uddannelser, ligesom mange skoler arbejder med at udvikle elevernes kreative kompetencer og med at forberede dem til en kreativ uddannelse. Set i dette perspektiv vil det være vigtigt at igangsætte flere projekter på dette område. Både med henblik på at kortlægge og dokumentere de eksisterende erfaringer og med henblik på at udvikle nye tiltag på området.

¹¹ Pr. 31.12 2007 var der 79 højskoler og 16 HH-skoler i Danmark.

Som det fremgår af oversigten, handler de igangsatte projekter og uddannelsessamarbejder ikke alene om bestemte uddannelsesområder. Projekterne retter sig også mod at løse en række tværgående udfordringer, der aktuelt gør sig gældende i uddannelsessystemet, hvor de to skoleformer kan spille en aktiv rolle i forhold til at udvikle løsninger.

Udfordringerne falder overordnet set ind under fire temaer:

1. Projekter, der sigter mod at udvikle nye *uddannelsesveje- og elementer* i samarbejde med det formelle uddannelsessystem.
2. Projekter, der arbejder med at skabe *bedre overgange og brobygning* mellem forskellige dele af uddannelsessystemet.
3. Projekter, der sigter mod at *dokumentere skoleformernes realkompetencer*.
4. Projekter, der sigter mod at opbygge uddannelsessamarbejde omkring *kompetencegivende undervisning og merit*.

Projekternes fordeling på de enkelte temaer ses på den indledende oversigt. De første tre temaer relaterer sig alle til samarbejdsformer, som de to skoleformer også havde mulighed for *inden* den nye højskolelov. Forsøgs- og udviklingsmidlerne har her først og fremmest gjort det muligt at udvikle, systematisere og dokumentere skolernes arbejde med at udnytte de eksisterende muligheder for uddannelsessamarbejde.

Tema fire er således det eneste tema, der relaterer sig direkte til de nye muligheder for kompetencegivende undervisning, som ændringerne af højskoleloven har åbnet op for. Hvis man ser på oversigten, er det samtidig det område, hvor der på nuværende tidspunkt er igangsat færrest projekter. Kun tre af de støttede projekter omhandler således uddannelsessamarbejde, hvori der indgår kompetencegivende undervisning og/eller merit. Dertil kommer, at der heller ikke blandt de afviste ansøgere er projekter, som relaterer sig dette tema. Oversigten rejser derfor et spørgsmål om hvorfor der ikke er flere skoler, der har søgt støtte til forsøg- og udviklingsarbejde indenfor dette område. Er det udtryk for, at der ikke er flere skoler, der er gået i gang med at implementere de nye muligheder? Eller er det udtryk for, at skolerne oplever barrierer i forhold til at kunne tilbyde undervisning efter anden lov?

Fokus: Omfanget af undervisning efter anden lov

For at følge op på omfanget og karakteren af undervisning efter anden lov, gennemførte projektledelsen omkring årsskiftet 2007-2008 en telefonisk rundspørge blandt samtlige høj og hh-skoler¹². Her blev de uddannelsesansvarlige fra de enkelte skoler bedt om at besvare følgende spørgsmål:

1. Har skolen formaliserede samarbejdsaftaler med formelle uddannelsesinstitutioner?
Formaliserede aftaler forstås her som skriftlige aftaler.
2. Er det muligt at følge kompetencegivende undervisning i forbindelse med et ophold på skolen?
Hvis ja: Hvilken form for undervisning er der mulighed for? Er der tale om et organiseret tilbud eller en ad hoc mulighed, som oprettes på baggrund af konkrete elevforespørgelser?

¹² I alt 72 højskoler deltog i undersøgelsen. Af de resterende er fire ældrehøjskoler, én svensk og én frafaldt. For HH-skolernes vedkommende deltog 14 skoler, mens to frafaldt.

Hvis nej; Hvad er baggrunden for, at skolen ikke tilbyder kompetencegivende undervisning, herunder evt. barrierer i forhold til at benytte de nye muligheder i loven?

Omfanget af undervisning efter anden lov, oversigt pr. 1. februar 2008

| Skoleform | Organiseret tilbud | Mulighed for kursus | Ingen kompetencegivende undervisning |
|-----------|--------------------|---------------------|--------------------------------------|
| Højskoler | 12 | 9 | 53 |
| HH-skoler | 4 | 0 | 10 |
| Total | 16 | 9 | 63 |

Som det fremgår af oversigten er der en del flere skoler, der taget de nye muligheder til sig end de to skoler, der aktuelt er involveret i forsøgs- og udviklingsarbejdet under 3x3. I det videre arbejde med projektet er det derfor vigtigt at sikre en bred erfaringsopsamling og dokumentation af skolernes erfaringer med undervisning efter anden lov. Dels ved at initiere og understøtte mere tværgående projektansøgninger på området, der kortlægger de forskellige modeller for kompetencegivende undervisning og deres betydning for skolernes praksis. Dels ved at sikre information om mulighederne for kompetencegivende undervisning til relevante uddannelses- og vejledningsinstitutioner¹³.

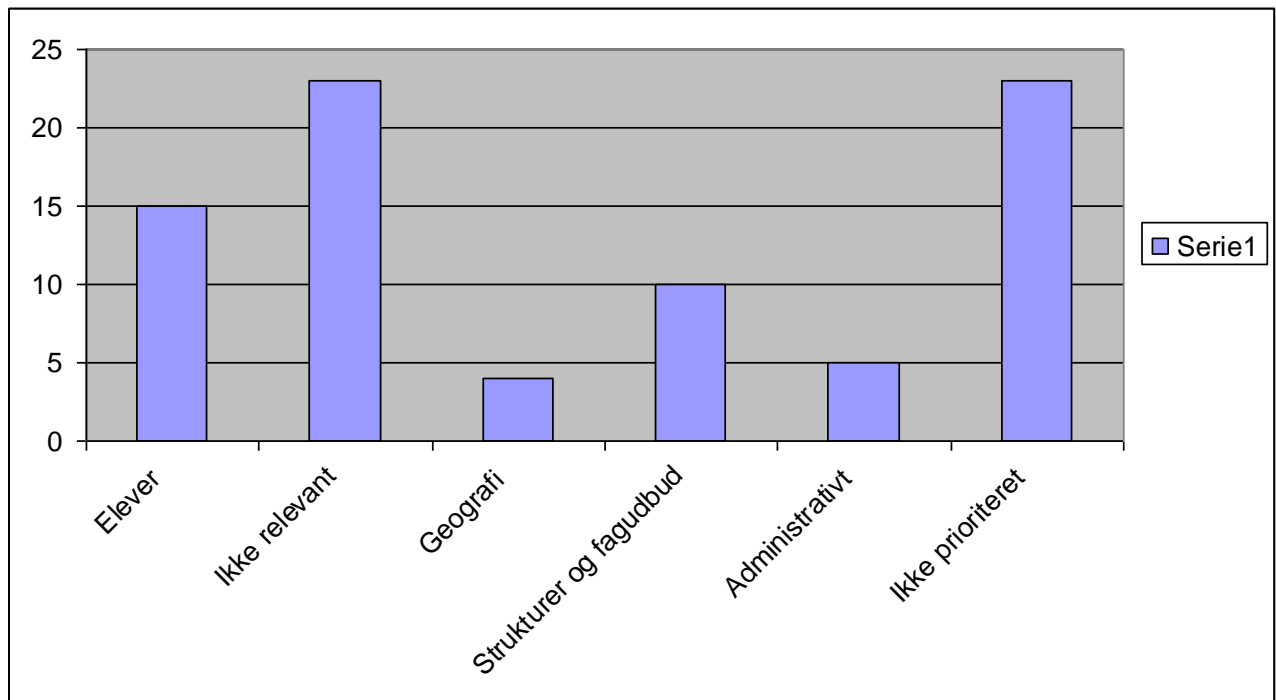
Der er imidlertid forsat en overvægt af skoler, der *ikke* tilbyder undervisning efter anden lov. De uddannelsesansvarlige peger her på seks former for barrierer, der på forskellig måde har betydning for skolernes beslutning om ikke at tilbyde kompetencegivende undervisning:

1. **Elever:** Manglende interesse fra elevgruppen, for få elever til at etablere et hold eller ikke relevant i forhold til elevtypen (fx udviklingshæmmede).
2. **Ikke relevant:** Imod skolens værdier eller ikke behov for det.
3. **Geografi:** Langt til nærmeste uddannelsessted.
4. **Strukturer og fagudbud:** Vanskeligt at indpasse undervisning efter anden lov i det fastlagte skema eller upassende i forhold til fagudbud.
5. **Administrativt:** Økonomiske og/eller juridiske barrierer.
6. **Ikke prioriteret:** Skolen er ikke imod, men har ikke overvejet eller ikke prioriteret at benytte de nye muligheder. Nogle skoler overvejer at søge næste pulje.

Fordelingen på de forskellige svarmuligheder ses på nedenstående søjlediagram. Flere skoler nævner flere grunde til ikke at have kompetencegivende undervisning, hvorfor det samlede antal svar overstiger antallet af skoler:

¹³ Dette er helt i tråd med Højskoleudvalgets rapport, der bla. anbefaler, af FFD kortlægger ”i hvilket omfang højskolerne anvender alle de eksisterende muligheder for at bidrage til elevernes formelle uddannelser, og at offentliggøre disse informationer med henblik på, at højskoler og uddannelsesinstitutioner bliver bekendt med dem”(2005 s. 59)

Barrierer for kompetencegivende undervisning



Som det fremgår af diagrammet fylder strukturelle barrierer som geografi og administration relativt lidt i skolernes begrundelser. Til gengæld peger mange skoler på manglende relevans, prioritering eller elevinteresse som væsentlige barrierer for at udbyde kompetencegivende undervisning. Svarfordelingen illustrerer på den måde, at de nye muligheder ikke forekommer lige relevante for alle høj- og hh-skoler. Nogle skoler har således en elevgruppe eller et værdigrundlag, der ikke umiddelbart lægger op til eller spiller sammen med et tilbud om undervisning efter anden lov.

Spørgsmålet er imidlertid, om de nye muligheder på sigt kunne blive relevante for flere skoler og i så tilfælde hvordan? Rundspørgen peger i den forbindelse på et behov for øget information – både til skolerne og til de potentielle elever. Mange skoler giver udtryk for, at de mangler viden om de nye muligheder og især om hvilke konsekvenser, det får for skolens virksomhed at gøre brug af dem. Her vil Undervisningsministeriets netop udsendte vejledning i samarbejde mellem uddannelsesinstitutioner og folkehøjskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler være et godt redskab.¹⁴

Samtidig er der behov for at følge vejledningen op med konkrete eksempler på best - og new practice for uddannelsessamarbejde, efterhånden som erfaringerne indsamles i de konkrete forsøgs- og udviklingsprojekter. Tilsvarende kan implementeringen af de nye muligheder kræve, at skolerne retter deres tilbud mod nye elevgrupper. Det vil i mange tilfælde kræve ændringer både i forhold til, hvordan skolerne rekrutterer elever og i forhold til deres pædagogiske virksomhed. Endelig vidner svarfordelingen om, at der forsat på foreningsniveau er behov for debat om hvilken status og placering kompetencegivende undervisning fremover skal have i relation til de to skoleformer.

¹⁴ Vejledningen kan downloades på <http://us.uvm.dk/folkeoplysning/folkehoejskoler/documents/vejledning.pdf>

Status pulje 2

Overordnet set er pulje to tænkt som en mere fri pulje, hvor formålet er at konkretisere det nye hovedsigte om livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse. Som det fremgår af den indledende oversigt har søgningen til pulje 2 været mere begrænset end til pulje 1. Samlet set indkom der syv ansøgninger til puljen, hvoraf kun de tre blev tildelt støtte fra styregruppen. Til gengæld er der i alle tre tilfælde tale om tværgående projekter, der involverer flere skoler, og på den måde kan være eksemplariske for udviklingen af skoleformen som sådan.

De igangsatte projekter retter sig mod ret forskellige aspekter af puljens formål. Et projekt retter sig mod at konkretisere sigtet omkring demokratisk dannelse. Et andet projekt har til formål at udvikle værktøjer, som skolerne kan bruge i deres nye arbejde med at dokumentere indholdsplaner. Mens det tredje projekt sigter mod at udvikle et portefolieredskab til dokumentation af realkompetencer. Sidstnævnte projekt vil også kunne søge støtte i pulje 1, hvor realkompetence ligeledes indgår som et centralt fokusområde.

Spredningen i projektemaer vidner om, at arbejdet med at konkretisere det nye hovedsigte er mangfoldigt. Men det vidner også om at pulje to er koblet til en meget bred begrebsdiskussion, som det til tider kan være svært at konkretisere i forhold til de enkelte skolars praksis, herunder arbejdet med at ”brande” skolen overfor kommende elever. Hvis mængden af ansøgninger til puljen skal øges kan der derfor være behov for, at formålet med puljen konkretiseres og fokuseres yderligere.

Dels i forhold til at sætte fokus på skolernes pædagogiske virksomhed. Hvad kendetegner de to skoleformers læringsrum? Hvilke didaktiske tilgange er og skal i spil for at sikre det nye hovedsigte? Hvordan skal skoleformerne forholde sig til de øgede dokumentationskrav? Dels i forhold til at få beskrevet skoleformens placering i det lokale, nationale og globale uddannelseslandskab. Hvad er skoleformernes rolle og funktion i en forandret, global verden? Hvad er det de to skoleformer kan bidrage med som andre uddannelsesformer og tilbud ikke tager højde for? Der er på den måde en tæt forbindelse mellem de to puljer i og med at de begge rejser et grundlæggende spørgsmål om, hvilken platform høj – og hh-skolerne skal stå på fremover. For i hvilket omfang de to skoleformer skal tilnærme sig det formelle uddannelsessystem og i hvilket omfang, de skal søge og opbygge alternativer til tilbuddene i det formelle system.

Det er disse vigtige spørgsmål, som projekterne i pulje to kan medvirke til at besvare. Der er derfor i det videre arbejde brug for at gøre en indsats for at få flere ansøgninger til pulje 2. Gerne projekter, der involverer flere skoler og sigter mod at bidrage til en udvikling af hele skoleformen. Med de nuværende erfaringer in mente er det imidlertid langt fra sikkert, at sådanne projekter genereres af de enkelte skoler alene. I de næste ansøgningsrunder er der derfor behov for, at projektledelsen i samarbejde med styregruppen tager initiativ til tværgående og eksemplariske projektansøgninger. Tilsvarende er det vigtigt sikre en større kobling mellem projekterne i pulje to og de to foreningers øvrige diskussioner og indsatsområder. Fx ved at bruge workshops på årsmøder og medlemsmøder til at udvikle projektideer til pulje 2.

Projektramme og projektstyring

I forhold til de 28 projekter, der *har* fået bevilliget støtte i 2007, har et vigtigt indsatsområde været at etablere en fælles ramme for vidensdeling og erfaringsudveksling. Både i forhold til at understøtte gennemførelsen af det enkelte

projekt og i forhold til at sikre et tilstrækkelig grundlag for evaluering og dokumentation.

I projekternes bevillingsbreve er det derfor gjort til en betingelse for støtten, at alle projekter deltager i et årligt temaseminar samt indgår i et tværgående erfaringsnetværk. Derudover skal projekterne udarbejde en årlig statusrapport, der sammenfatter de vigtigste resultater og erfaringer fra udviklingsarbejdet. Endelig gennemfører projektledelsen løbende statusamtaler med de enkelte projektansvarlige. Både for at få indsigt i den løbende udvikling i projekterne, men også for at kunne yde sparring i forhold til problemer og udfordringer i forbindelse med projekternes gennemførelse.

Det første temaseminar blev afholdt 31. maj 2007 på Odense Fagskole. Temaet for seminariet var selvevaluering. 19 ud af 21 projekter, der på daværende tidspunkt var igangsat, deltog. Såvel projektskolerne som deres samarbejdspartnere var repræsenterede. Formålet med seminariet var dels at etablere en ramme for evaluering og dokumentation - både i de enkelte projekter og på tværs af projekterne. Dels at etablere erfaringsnetværk mellem de projektansvarlige, der kan understøtte videndeling og erfaringsudveksling mellem projekter inden for samme område.

Inddelingen i erfaringsnetværk skete dels på baggrund af de enkelte projekters fokusområder. Dels på baggrund af de uddannelsespolitiske udfordringer, som projekterne relaterer sig til. I alt tre netværk er oprettet med følgende temaer:

- Nye veje for unge uden uddannelse
- Bedre overgange til videre uddannelse
- Realkompetencer og dannelsesformer

Tanken er, at netværkene mødes mindst én gang årligt omkring aktiviteter som fx projektfremleggelse, sparring, tværgående metodeudvikling samt fælles møder med interessenter og samarbejdspartnere. Derudover har hvert netværk en mailingliste, som deltagerne kan benytte til løbende erfaringsudveksling og sparring. Alle tre netværk har afholdt møder i løbet af efteråret 2007. Temaer på møderne har dels været udveksling af erfaringer og ideer fra de enkelte projekter. Dels tilbagemeldinger fra projekterne omkring barrierer og udfordringer i forbindelse med realiseringen af de enkelte projekter.

Ud over netværksmøderne har flere netværk også arbejdet sammen omkring tværgående initiativer inden for deres område. Fx har netværket omkring nye veje for unge uden uddannelse arbejdet sammen om at gøre 17 nye modelkommuner opmærksomme på de nye initiativer omkring uddannelsessamarbejde. Tilsvarende har projekterne i realkompetence-netværket afholdt en fælles konference omkring dokumentation af realkompetence i løbet af foråret 2008.

Barrierer og udfordringer i forbindelse med projektrammen

Både i forbindelse med temaseminariet, netværksmøderne samt de løbende samtaler og rapporter fra projekterne er forskellige barrierer og udfordringer i forbindelse med styringen og rammesætningen af projekterne blevet berørt. Nogle barrierer knytter sig til den overordnede projektramme og til styregruppens forvaltning af denne. Andre knytter sig til de rammer, der findes for at gennemføre projekterne ude på de enkelte

skoler. Projekternes tilbagemeldinger giver på den måde et indblik i, hvor der fremover er brug for en forstærket og måske på nogle punkter forandret indsats.

Nogle af de problemer, der går igen i tilbagemeldingerne er:

- Forankring i den pædagogiske praksis
- Projektorganisering og styring
- Den økonomiske ramme
- Koordination og videndeling

Forankring i den pædagogiske praksis. Der stor forskel på, hvor forankrede projekterne er i den konkrete skolepraksis. På nogle skoler spiller udviklingsarbejdet en central rolle for skolens generelle udvikling. På andre skoler er projektet koblet til enkelte personers arbejde og er derfor langt mindre forankret i skolens generelle praksis og udvikling. Mange projekter oplever derfor udfordringer i forhold til at skabe ejerskab til projektet blandt deres kollegaer, ligesom det for mange kan være vanskeligt at finde tid til udviklingsarbejdet midt i en travl hverdag.

Det er i det videre arbejde vigtigt at understøtte de projektansvarlige i, at de får den tid til frikøb, som rent faktisk er blevet bevilliget. Fx ved at bede projekterne udarbejde mere detaljerede planer for, hvordan de tænker at anvende deres midler til frikøb. Tilsvarende vil mere tværgående projekter, der involverer flere skoler, have flere midler til at ansætte en projektleder, hvis hovedopgave er at gennemføre projektet.

Projektorganisering og styring. Der er stor forskel på hvilke erfaringer og kompetencer, de projektansvarlige har i forhold til projektledelse, samt hvilke ressourcer projekterne har til ekstern konsulentbistand. Nogle projektansvarlige har stor erfaring og/eller midler til at inddrage eksterne konsulenter i arbejdet. Andre er mindre rutinerede og oplever vanskeligheder i forhold til at bruge de fælles værktøjer til projektstyring; fx skabelonerne til evalueringsdesign og statusrapport.

Der er derfor stor forskel på, hvor meget støtte og sparring de forskellige projekter har behov for. Nogle projekter er selvkørende. Andre har brug for jævnlig sparring og konsulentbistand. Det er vigtigt, at den tværgående erfaringsindsamling tager højde for disse forskelle. Det betyder blandt andet, at den supplerende dataindsamling primært bliver gennemført på skoler, der ikke har eksterne konsulenter tilknyttet projektet.

Tilsvarende har mange projekterne vist sig at være personafhængige. Det kan gøre det vanskeligt at sikre en forankring af projekterne, hvis en projektleder eller samarbejdspartner stopper. For nogle projekter har det betydet, at der må findes en ny samarbejdspartner. Det er derfor vigtigt – men svært – at få samarbejdet bredt ud, sådan at det forplanter sig i organisationen. Fx kan en udvikling af den administrative praksis være en forudsætning for det pædagogiske udviklingsarbejde. Det er derfor vigtigt, at der i forbindelse med kommende ansøgningsrunder er fokus på at sikre en bred organisatorisk forankring af projekterne. Samtidig viser tilbagemeldingerne, at der på foreningsplan er behov for at skabe øgede muligheder for kompetenceudvikling inden for fx evaluering og projektledelse.

Den økonomiske ramme. Flere projekter har ikke fået de midler, de ansøgte om. Det kan betyde, at der ikke er midler til at ansætte en egentlig projektleder, og at en stor del af projektledelsen derfor kommer til at ligge hos forstanderen. Projektet bliver derved et blandt mange gøremål, hvilket kan gøre det svært at sikre en kontinuerlig indsats. Omvendt oplever projekter med flere skoler problemer i forhold til at dele økonomien, sådan at både projektleder og projektansvarlige får de nødvendige ressourcer. Som en projektdeltager udtrykte det, kan det godt være ”grænseoverskridende” at samarbejde med nogle, der normalt er ens konkurrenter. Endelig oplever mange forprojekter et tidspres i forhold til at få gennemført den planlagte forundersøgelse inden næste ansøgningsfrist. Det har betydet, at nogle forprojekter har måttet opgive at indsende en ny ansøgning.

Tilbage meldingerne fra skolerne viser, at det kan være problematisk at sprede støtten ud over for mange, små projekter. Mange projekter kræver en bestemt ekspertise, som det kan være vanskeligt at bygge op inden for en kort tidsramme. I forbindelse med de fremtidige ansøgningsrunder er det derfor vigtigt at arbejde for, at projekterne dels får tilstrækkelig volumen til at kunne ansætte den fornødne ekspertise. Dels tager afsæt i den viden og erfaring, der allerede findes på de enkelte skoler. Flere skoler efterlyser desuden information om andre finansieringsmuligheder, som kan supplere støtten fra de to puljer, fx EUs socialfond og Nordplus voksen.

Koordination og videndeling. Endelig viser tilbage meldingerne, at der er behov for at koordinere arbejdet i forskellige projekter ud over temaseminarier og netværksmøder. Dels mellem de projekter, der samarbejder med samme samarbejdspartner og/eller inden for samme uddannelsesområde. Fx er der flere projekter, der har Jysk CVU som samarbejdspartner. Tilsvarende kunne de projekter, der samarbejder med universitetssektoren med fordel arbejde sammen i forhold til at koordinere deres indsats. Dels er der behov for øget samarbejde og koordination mellem projekter inden for samme regionale område. De nye regioner har fået ansvaret for at koordinere uddannelsesindsatserne i deres område, og her er det vigtigt at både høj og hh-skoler melder sig som aktører.

Det er derfor vigtigt at, der i løbet af næste projektår udvikles nye fora for videns- og erfaringsdeling, der kan supplere de nuværende erfaringsnetværk. Tilsvarende er der behov for, at de to foreninger styrker deres kontakt til alle relevante ministerier på uddannelsesområdet. Det vil sige både Undervisningsministeriet, Videnskabsministeriet og Kulturministeriet.

Anbefalinger til det videre arbejde

Samlet set viser de foreløbige erfaringer, at det i kommende arbejde vil være vigtigt med en særlig indsats på følgende områder:

- Styregruppen kan på udvalgte områder tage initiativ til tværgående projekter, der involverer flere skoler med henblik på at sikre ekspertise og volumen i projekterne.
- Der skal gøres en særlig indsats i forhold til at igangsætte projekter indenfor pulje 2, i forhold til samarbejde med kulturministeriets område samt i forhold til

at sikre en tværgående opsamling af erfaringerne med at tilbyde undervisning efter anden lov.

- I samarbejde med de to foreninger skal der sikres øget og koordineret information om mulighederne for kompetencegivende undervisning – både til skolerne, potentielle elever samt vejledningssystemet.
- Der skal igangsættes tiltag, der kan styrke kompetenceudvikling og vidensdeling i relation til de projektansvarlige.

3: NYE VEJE FOR UNGE UDEN UNGDOMSUDDANNELSE

Alle unge skal have en ungdomsuddannelse. Det har gennem en årrække og på tværs af skiftende regeringer været en central, uddannelsespolitisk målsætning. Senest i regeringsgrundlaget fra november 2007, hvor det opstilles som mål at mindst 85% af alle unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2010 og mindst 95 % i 2015. De seneste opgørelser viser imidlertid, at der endnu er et stykke vej til målet. I 2005 var det således kun 81% af en årgang, der gennemførte en ungdomsuddannelse. Opgørelserne viser desuden, at befolkningens uddannelsesniveau ikke er steget siden år 2000.¹⁵ Uddannelse til alle unge er derfor stadig en af de helt centrale og uløste udfordringer, som uddannelsessystemet aktuelt slås med.

Det er da også en udfordring, der danner udgangspunkt for en række projekter i 3x3. I alt 9 af projekterne i pulje 1 har således som et væsentligt formål at øge andelen af unge, der gennemfører en ungdomsuddannelse. Både ved at styrke samarbejdet mellem de forskellige dele af uddannelsessystemet, blandt andet i forbindelse med overgange og brobygning. Og ved at samarbejde med det formelle uddannelsessystem om at udvikle nye veje gennem uddannelsessystemet, som matcher behovene hos de unge, der ikke i dag får en ungdomsuddannelse.

Nedenstående oversigt viser projekternes indsatsområder og samarbejdspartnere:

| Projektansvarlig | Indsatsområde | Samarbejdspartner |
|-----------------------------|---|---|
| Askov Højskole | Kvalitetsudvikling og formidling af Kompetencelinjen, der kombinerer højskoleophold med HF enkeltfag. | VUC Vest |
| Odense Fagskole | Udvikling og afprøvning af Klog og kreativ - et tre årigt Design-HF forløb | VUC FYN |
| Ribe Ungdomshøjskole mfl. | Ungdomshøjskolen som brobygger mellem almindelig skolegang og ungdomsuddannelse | Ingen samarbejdspartner endnu (forprojekt) |
| Højskolen Snoghøj | Unge i fokus – samarbejde om nye veje i Fredericia Kommune | VUC Fredericia, Fredericia-Middelfart Tekniske skole mfl. |
| Suhrs Husholdningsskole | Bedre overgang til videre uddannelse. Udvikling af mulighed for at kombinere hh-ophold med HF enkeltfag | Københavns VUC |
| Brande Højskole | BraSil – udvikling af brobygning mellem højskolen og teknisk skole | Silkeborg Tekniske Skole |
| Linieskolen mfl. | Forberedelse og fastholdelse af unge i SOSU-uddannelserne | Århus Social og sundhedsskole |
| Kost- og tekstilskolen mfl. | Fastholdelse af unge med særlige behov i erhvervsuddannelsessystemet | EUC Syd, Århus tekniske skole mfl. |
| Vrå Højskole | Lyst til at lære. Opkvalificering og udvikling af læringsforudsætninger gennem FVU | EUC Nord |

¹⁵ UNI-C Statistik og Analyse, maj 2007.

<http://www.uvm.dk/statistik/documents/Befolkningensuddannelsesprofil2005medregionaltalRevideret.pdf>

Fokus på tværgående veje

Fælles for projekterne er, at de sigter mod at udvikle tværgående veje og initiativer, der udnytter og sikrer samspillet mellem forskellige uddannelsesformer og -institutioner. De forskellige aktører i uddannelsessystemet ses i dette perspektiv som *komplementære*, netop i kraft af deres forskellige tilgange og tilbud overfor de unge, og ikke som modsatrettede eller konkurrerende institutioner. Ved at styrke samarbejdet mellem de forskellige aktører bliver det muligt at binde forskellige elementer og overgange sammen, samt etablere broer og sammenhænge, som understøtter de unges vej gennem uddannelsessystemet.

Også i det øvrige uddannelsessystem er der øget fokus på at skabe nye, tværgående veje for unge uden ungdomsuddannelse. I 2007 søsatte Undervisningsministeriet et projektsamarbejde, hvor 17 såkaldte modelkommuner over en tre-årig periode arbejder med at udvikle nye samarbejdsmodeller, værktøjer og metoder i samspil, som kan nedbringe antallet af unge uden ungdomsuddannelse¹⁶. Et vigtigt element er at skabe rammer for samarbejde, der knytter de relevante, lokale aktører sammen i et målrettet, forpligtende og udviklingsorienteret samarbejde. Herunder også søger at overvinde eventuelle barrierer af organisatorisk, økonomisk, kulturel eller anden art, der hindrer at de unge fastholdes i uddannelsessystemet. Indsatserne forankres i de enkelte kommuner, sideløbende med at KL har etableret et projektsekretariat. Det er i den forbindelse vigtigt at gøre de involverede modelkommuner opmærksomme på hvordan høj- og hh-skoler kan indgå i dette arbejde, herunder de nye muligheder for kompetencegivende undervisning. Flere 3x3-projekter har allerede taget kontakt til relevante kommuner, og det er et arbejde, det er vigtigt at forsætte i de kommende år.

Tilsvarende er der i 2007 vedtaget en ny lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov¹⁷. Loven giver alle unge et retskrav på at få en ungdomsuddannelse. Her forpligtes kommunerne på at udarbejde individuelle uddannelsesplaner for unge, der ikke har mulighed for at gennemføre de eksisterende ungdomsuddannelser. Planen skal indeholde en oversigt over alle de aktiviteter, som den unge tilbydes. Heri kan også indgå elementer, der tilbydes af høj- og hh-skoler. Både i form af særligt tilrettelagte forløb, afklaringsforløb og supplerende undervisningstilbud. Den unges hjemkommune skal dække udgiften til afvikling af planen. Ved uddannelsens afslutning udarbejder kommunen et kompetencepapir, som beskriver de kompetencer, den unge har opnået gennem sit forløb. Loven er et godt eksempel på, at de to skoleformers tilbud til unge uden ungdomsuddannelse skrives ind i andre dele af uddannelseslovgivningen.

Endelig eksisterer der allerede i dag en række tilbud og støtteordninger for unge uden ungdomsuddannelse, der vil på høj eller hh-skole. Unge under 25 år, som ikke har en kompetencegivende uddannelse, kan søge om at få nedsat egenbetalingen i forbindelse med et (højskole)ophold. Tilsvarende findes der særlige støtteordninger for indvandrere og deres efterkommere. Endelig kan et høj- eller hh-skoleophold indgå i et såkaldt EGU-forløb, som er et individuelt, sammensat uddannelsesforløb af 2- 3 år varighed¹⁸.

¹⁶ Læs mere om projektet på <http://www.kl.dk/ncms.aspx?id=ce909dd9-3815-48a4-9dec-31adeb261fb4>. FFD er desuden repræsenteret i projektets referencegruppe.

¹⁷ Lov nr 564 af 06/06/2007

¹⁸ Læs mere om højskolernes tilbud og støtteordninger i folderen "Genvej til en ungdomsuddannelse" <http://www.hojskolerne.dk/media/3626633/pugbrochureweb.pdf>

Fokus for erfaringsindsamlingen

Et centralt sigte med dette års erfaringsindsamling har været at undersøge og dokumentere, hvordan 3x3 projekterne medvirker til at skabe nye veje for unge, der i dag ikke får en ungdomsuddannelse. Herunder hvordan de to skoleformer kan medvirke til at realisere den politiske målsætning om, at mindst 95% af en ungdomsårgang gennemfører en ungdomsuddannelse. Dels ved at sætte fokus på hvilke ”best” og ”new” practices, der udvikles i de enkelte projekter i forhold til at få nye målgrupper igennem uddannelsessystemet. Dels ved at sætte fokus på hvilke barrierer og udfordringer, der har været i forhold til at realisere projekternes mål. For den baggrund at pege på initiativer og tiltag, der kan være med til at styrke mulighederne for uddannelsessamarbejde i det videre arbejde.

Udgangspunktet for erfaringsindsamlingen er dels statusrapporter og dokumentationsmateriale fra de enkelte projekter. Dels casestudier i relation til tre projekter. Kompetencelinjen på Askov Højskole, Design-HF på Odense Fagskole samt Brasil på Brande Højskole. De tre projekter er udvalgt, fordi de repræsenterer nogle forskelle i projektporteføljen i forhold til skoleform, geografi og samarbejdsform. I relation til hver case er der gennemført interviews med projektansvarlige, samarbejdspartnere og elever samt gennemført observation af undervisning.

Sigtet med erfaringsindsamlingen er ikke at evaluere de enkelte projekter eller forklare enkeltstående hændelser. I stedet har fokus været at afdække tværgående tendenser og erfaringer fra projekterne. Både i form af nye muligheder og uddannelsesveje, som samarbejdsprojekterne har været med til at udvikle. Og i forhold til de udfordringer og barrierer skoler, samarbejdspartnere og elever oplever i relation til projekterne.

I det følgende sammenfattes de vigtigste pointer fra casestudierne.

Kompetencelinjen på Askov: Det bedste fra to verdener

Formålet med projektet er at kvalitetsudvikle, dokumentere og profilere uddannelsessamarbejdet mellem Askov højskole og VUC Vejen omkring en særlig kompetencelinje. Linjen kombinerer et ophold på Askov Højskole med muligheden for at følge fag på VUC i op til 15 timer om ugen. Eleverne sammensætter selv deres skema, og kan vælge fag både på AVU og HF niveau. Tilsvarende vælger eleverne selv hvilke af højskolens almene fag og fællesfag, de ønsker at følge; dog min. 15 lektioner om ugen. De kan desuden deltage i højskolens fælles aktiviteter så som morgensamlinger, fællestimer, kulturaftener og ekskursioner. Eleverne støttes gennem hele perioden med lektiestøtte, studievejledning og særlige forløb med eksamenstræning.

Sigtet er at forene ”det bedste fra to verdener”. På den ene side højskolens frie undervisning, kulturtilbud og stærke sociale fællesskab, der både vægter dannelse og personlig udvikling. På den anden side VUCs studieforberedende og eksamensgivende undervisning i et voksenpædagogisk miljø. Derved søger linjen at skabe et nyt læringsrum, hvor unge kan tage dele af en ungdomsuddannelse, samtidig med at de udvikler deres personlige og sociale kompetencer. Målgruppen for linjen er både unge, der har brug for særlige indsatser og støtte i forhold til at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse. Samt helt ”almindelige” unge, der søger en ekstra mulighed for at kunne kombinere et højskoleophold med et formelt, kompetencegivende forløb - enten før, under eller efter en ungdomsuddannelse.

Status på projektet: Kompetencelinien blev i første omgang gennemført som et pilotforløb i foråret 2007 med i alt fem elever. På baggrund af erfaringerne herfra blev linjen tilpasset og derefter udbudt som en egentlig højskolelinje fra august 2007, hvor i alt otte elever tilmeldte sig linjen. Ledelsesproblemer på højskolen betød imidlertid, at højskolens øvrige linjer først startede op 1. oktober. Dermed kunne linjen ikke leve op til lovens minimumskrav om mindst 12 gennemgående elever. De første 7 uger af forløbet blev derfor gennemført som et internatstilbud, hvor eleverne udelukkende modtog undervisning på VUC og alene fik kost og logi på højskolen. Den manglende integration i opstarten var medvirkende årsag til, at fem ud af de otte elever enten faldt fra eller blev bortvis i løbet af efteråret. Samtidig er den lave interesse forsat i løbet af efteråret med kun to yderligere tilmeldinger. I november 2007 besluttede Askov højskole, at Kompetencelinjen nedlægges, når dette års årskursus er afsluttet i maj 2008.

Brasil – læringsforudsætninger og brobygning

Brasil er et samarbejde mellem Brande Højskole og Silkeborg Tekniske Skole. Projektets formål er, at bygge bro mellem de to skoleformer og på sigt også udvikle dem, så de ikke bare løber side om side, men også fletter sig ind i hinanden som to, supplerende tilbud. Sigtet er derigennem at skabe nye veje for de unge, der i dag er i fare for ikke at få en ungdomsuddannelse. Fx fordi de falder fra, er socialt udsatte, er ordblinde eller skoletrætte. Det overordnede mål er, at udvikle de to skolars læringsmiljø, så vejledere og lærere bliver bedre til at takle målgruppen og give de unge det tilbud, de behøver.

Brobygningen søges etableret på flere forskellige niveauer. For det første søger projektet at skabe en vej for højskolens elever til Silkeborg Teknisk skole, der understøtter elevernes overgang til og efterfølgende gennemførelse af en ungdomsuddannelse. Blandt andet ved at tilbyde realkompetenceafklaring, studieforberedende vejledning og afklaringspraktik på relevante virksomheder. For det andet søger projektet at skabe en vej for de frafaldstruede elever fra Silkeborg Tekniske skole til Brande Højskole. Gennem et ophold på højskolen kan eleverne udvikle de læringsforudsætninger, der er nødvendige for at de efterfølgende kan gennemføre deres erhvervsuddannelse. Et vigtigt element er her Brande Højskoles særlige pædagogik, der retter sig mod at udvikle de unges læringsforudsætninger inden for fire søjler: Helbred, personlige kompetencer, faglige kompetencer og praktiske kompetencer. Skolen har desuden stor erfaring med undervisning af ordblinde.

Status på projektet: BraSil startede op i efteråret 2006 som et samarbejde mellem de to skolars ledelser. Herefter blev der i løbet af foråret 2007 gennemført lærer- og vejlederudvekslinger, hvor udvalgte lærere og vejledere tog på en uges studieophold på hinandens skoler. Studieopholdene gav et godt udgangspunkt for at udvikle en fælles strategi for rekruttering af elever til projektet samt i forhold at aftale de konkrete brobygningsaktiviteter.

I august 2007 gennemførte projektet en bustur til Brande Højskole for frafaldstruede elever fra Silkeborg Tekniske Skole. Her blev både elever og lærere introduceret til højskolen, ligesom de fik muligheder for at deltage i konkrete undervisningsaktiviteter. 23 elever deltog i busturen, og af dem var fem elever efterfølgende interesserede i at høre mere om muligheden for at indlægge et højskoleophold i deres grundforløb. To elever har efterfølgende været på et ophold på højskolen af hhv. én uge og fire ugers varighed. Opholdene blev gennemført som såkaldt forlagt undervisning, sådan at eleverne forsat kunne være indskrevet på teknisk skole. Den ene elev ville gerne have været længere tid på højskolen, men det har ikke kunne lade sig gøre at finde en model for finansiering af opholdet inden for de eksisterende muligheder.

Klog og kreativ – tre-årigt Design HF på Odense Fagskole

Klog og kreativ er et tre-årigt undervisningsforløb, der kombinerer undervisning på Odense Fagskole med HF enkeltfag på Odense VUC. Sigtet er at udvikle et nyt tilbud, der giver kreative unge mulighed for at få en kompetencegivende ungdomsuddannelse i et kunstnerisk miljø. Erfaringerne viser at mange af disse unge i dag falder fra de eksisterende ungdomsuddannelser, fordi de mangler kunstneriske udfordringer og muligheder. Projektet ønsker at mindske frafaldet blandt kreative elever samt give dem forudsætninger og kompetencer i forhold til at søge om optagelse på videregående, håndværksmæssige og kunstneriske uddannelser i Danmark og udlandet.

Design HF gennemføres efter lov om enkeltfag, hvor fagene pakkes i et samlet forløb for den samme klasse. Holdet lejer sig fysisk ind i fagskolens lokaler. Derved får HF-fagene en designprofil, samtidig med at lokalerne kan fungere som en fast base i elevernes forløb. Forløbet gennemføres som et vekselsforløb mellem kurser afholdt af Odense fagskole og HF-fag afholdt af VUC. Hver af de tre undervisningsår er bygget op af følgende moduler: 4 ugers håndarbejdsskole, 4 måneders HF-undervisning, 4 ugers håndarbejdsskole, 4 måneders HF-undervisning. Modulerne gennemføres efter den ansvarlige institutions lovgivning. Opbygningen gør det muligt for eleverne at modtage SU og transportstøtte i de perioder, de følger HF-undervisning.

Status på projektet: Design HF fik først deres bevilling i løbet af foråret 2007, hvilket betød, at markedsføringen af projektet kom for sent i gang, set i forhold til tilmeldingsfristen til de øvrige ungdomsuddannelser¹⁹. Dette kan være en medvirkende årsag til, at der ved forløbets opstart kun var tilmeldt 10 elever, hvor den oprindelige forventning lød på 24 elever. Yderligere én elev var tilmeldt, men faldt fra inden kursusstart på grund af problemer med at finansiere egenbetalingen. I begyndelsen af 2008 var deltagerantallet reduceret til syv elever, hvoraf kun fem deltog i fagskolemodul i januar måned.

Selve samarbejdet og koordinationen mellem de to skoler er til gengæld forløbet efter planen. Der er afholdt tre lærermøder og gennemført flere fælles tema- og undervisningsforløb, blandt andet om renæssancen. Der er etableret en fælles IT platform, som er ved at blive implementeret. I løbet af foråret 2008 gennemføres der en forstærket indsats i forhold til at markedsføre Design HF. Forløbet er desuden godkendt som et brobygningsforløb for de nye 10. klasser under UU Odense. VUC modtager normalt brobygningstaxameter, som deles med Fagskolen.

Opbygning af en fælles organisation

En gennemgående erfaring fra de tre projekter er, at det kræver en tæt og løbende kontakt mellem både ledelse, vejledere og lærere, når et uddannelsessamarbejde skal etableres og føres ud i livet. Hvis uddannelsessamarbejdet skal lykkes, er det derfor vigtigt at opbygge en fælles organisation. Dels fordi et samarbejde på tværs af – og nogle gange også på trods af – de eksisterende opdelinger i uddannelsessystemet kræver en høj grad af pionerånd og nytænkning. Dels fordi en vigtig forudsætning for at gennemføre projekterne er, at samarbejdet forankres bredt i de involverede institutioner. Som en samarbejdspartner udtrykker det:

”Man skal virkelig være indstillet som institutioner på at bøje sig mod hinanden. Og det er også derfor, at en af de vigtigste forudsætninger for at etablere et samarbejde, det er, at man kender hinandens kultur. Og der tror jeg da, det er utrolig vigtigt, at vi har haft nogle lærere på Brande. Og være dernede og se på deres kultur. Og jeg tror da også det har givet meget for de lærere fra Brande, at de har gået her en hel uge og set forskellige former for undervisning”.
(Ledelse, Silkeborg Tekniske Skole).

¹⁹ Tilmeldingsfristen er 15. marts.

I forbindelse med BraSil er kendskabet til samarbejdspartnerens kultur især søgt etableret gennem hyppige møder i projektgruppen, samt gennem udveksling af lærere og vejledere. Udvekslingerne har betydet, at det pædagogiske personale på de to skoler har fået øjnene op for, hvad den anden part kan, og hvordan de to skoleformer kan supplere hinanden. Som forstanderen fra Brande udtrykker det, har det været *"helt afgørende, at vi ved, hvad hinanden laver, og hvordan de forskellige læringsmiljøer virker i praksis"*. Fx fik vejlederne fra Brande gennem udvekslingen en klar fornemmelse af, hvad det er for et læringsmiljø, de sender eleverne hen til. Hvad det er, eleverne så og sige skal gøres parate til. Tilsvarende fik lærerne fra Silkeborg Tekniske Skole mulighed for i praksis at erfare, hvad højskolens læringsmiljø og pædagogiske metoder kan bidrage med. Som én af lærerne udtrykte det efter sit besøg: *"Hvis jeg ikke selv havde besøgt skolen, kunne jeg ikke vide, hvad den stod for"*.

Også i forbindelse med Design HF har det været vigtigt at opbygge en fælles organisation omkring projektet. Dels gennem afholdelse af fælles lærermøder, hvor de involverede lærere og de to skolers ledelse løbende mødes og evaluerer erfaringerne med Design HF. De foreløbige erfaringer viser, at det har skabt et nyt mødeforum - også for VUC lærerne, der som følge af organiseringen omkring enkeltfag ikke har tradition for at mødes. Dels gennem etablering af et fælles, IT-baseret dialogforum og et fælles redskab til elevportfolier. Der har dog vist sig tekniske opstartsproblemer med begge redskaber, men man håber systemet kommer til at køre i købet af 2008. Et vigtigt element i undervisningen på Design HF er desuden fælles, tværfaglige temaforløb samt afholdelse af fælles arrangementer. Fx afholdt de to skoler i januar 2008 en fælles fernisering af elevernes værker, hvor elevernes forældre blev indbudt til at se "frugten" af deres børns arbejde.

Tilsvarende har Kompetencelinjen på Askov Højskole i sin projektplan lagt vægt på lærerudveksling, samordning af undervisningen samt jævnlige lærermøder. Det lave deltagerantal har imidlertid betydet, at der ikke har været ressourcer til at gennemføre disse aktiviteter. Lærersamarbejde og udvikling af fælles pædagogiske redskaber er noget, der koster mandetimer, og det har der ikke kunnet findes midler til i skolernes nuværende økonomi. Der har dog gennem hele forløbet været jævnlig kontakt mellem de to skoler omkring elevernes fremmøde og faglige niveau.

Etablering af et fælles læringsrum

Et vigtigt udgangspunkt for de tre projekter er ideen om at bruge uddannelsessamarbejdet til at etablere nye veje og tilbud for unge uden ungdomsuddannelse. Erfaringerne viser her, at det er en forudsætning for samarbejdet, at skolerne anerkender hinandens styrker og forskelligheder og aktivt bruger dem til at etablere et fælles, men samtidig komplementært læringsrum. Det kommer i høj grad til udtryk i de formelle uddannelsers motivation for at indgå i et uddannelsessamarbejde. Når de ønsker at samarbejde, så er det først og fremmest fordi, de anerkender, at de to skoleformer kan bidrage med et andet læringsmiljø og dermed også kan nå nogle andre målgrupper, end de formelle uddannelser kan. Det kommer blandt til udtryk i VUC Vejens begrundelse for at indlede et samarbejde med Askov Højskole:

"Altså der er jo den her målsætning om, at 95 % skal have en ungdomsuddannelse, og den er jo svært at nå. Vi kan jo se, at der er en stor målgruppe, som har svært ved mange ting. Altså de kan have svært ved at komme op om morgenen, og de kan have svært ved at komme i seng om aftenen, og de kan have alkohol/narkoproblemer, og de kan have psykiske problemer. (...) Så har vi en anden gruppe unge også, for hvem det etablerede uddannelsessystem er for kedeligt. De kan godt finde ud af at være socialt velfungerende og komme op og gå i seng, men de synes måske, det er sjovere at fotografere. Eller de synes det er sjovere at tage på højskole.. Men vi skal jo så have nogle samarbejdspartnere, der får skabt

et miljø ude omkring selve undervisningen. Og der er sådan en højskole jo et godt bud (...) Så derfor synes vi at det er en rigtig, rigtig god idé.”
(Ledelse VUC Vejen)

Selvom forløbet på Askov Højskole ikke helt har kunnet realisere de oprindelige intentioner, har uddannelsessamarbejdet heller ikke påvirket højskolens læringsmiljø negativt. Der har været en lille tendens til, at kompetencelinjens elever har prioriteret deres VUC-fag højere med hensyn til fremmøde og hjemmearbejde end de har prioriteret deres højskolefag. Denne forskydning forekommer imidlertid også i de øvrige højskoleelevers prioriteringer af hhv. linjefag og valgfag. Omvendt har det vist sig, eleverne faktisk har kunnet bruge deres erfaringer fra VUC-undervisningen i deres højskole-undervisning og visa versa:

”Generelt har der ikke vist sig nogen formålmæssige modsætninger i dette samarbejde. Det faglige indhold og de pædagogiske metoder ved VUC kan bidrage positivt til det samlede læringsforløb ved højskolen. Eleverne kan trække på den viden og de metoder, de lærer ved VUC og omvendt. (...) Det kan hænge sammen med, at hovedparten af de valgte fag ved VUC er de alment humanistiske og samfundsteoretiske fag, hvor eleverne kan blive ekstra motiverede for at beskæftige sig med og diskutere de almene emner, de allerede er i gang med at studere.”
(Projektleder Askov)

Tilsvarende oplever samarbejdspartnerne, at høj- og hh-skoler kan være med til at løse nogle af de udfordringer, som det formelle uddannelsessystem i dag slås med. Fx frafald, faglige og sociale problemer samt mangel på motivation hos eleverne. Baggrunden for Design HF var således et pilotforløb, hvor eleverne samtidig med deres forløb på Fagskolen tog dansk og engelsk på VUC. Denne kombination er i mange tilfælde tilstrækkelig til at blive optaget på en kreativ uddannelse. Erfaringerne fra pilotforløbet er markante. Ud af 12 påbegyndte elever afsluttede de 11 uddannelsen, og af dem er de 10 forsat i videre uddannelse. Eleverne har desuden gennemgående fået høje karakterer i deres HF fag. Ved at kombinere de to læringsrum, har skolerne således fået skabt en vej gennem uddannelsessystemet, som ikke tidligere var der.

Denne erfaring er søgt videreført i det nuværende Design HF. Her viser de foreløbige erfaringer, at kombinationen af små hold og kontinuerlig inddragelse af de kreative fag – også i den øvrige undervisning - er med til at fastholde og motivere eleverne. Både fordi holdstørrelsen muliggør større dialog og involvering af eleverne, men også fordi eleverne i højere grad kan koble undervisningen til deres egne interesser. Som en VUC-lærer udtrykker det:

”De fagligt stærke elever vil sagtens kunne gå ind på et enkeltfagskursus. De vil så ikke få den samme tværfaglighed (...) Men jeg tror, at hvis man slap nogen af de andre elever løs på VUC, så tror jeg nogle af dem i endnu højere grad ville falde fra og være demotiverede. Jeg tror at det, at de er tændt på design som et tema, og det at holdet ikke er så stort, det giver en væsentlig grad af tryghed og fællesnævner for dem, som fastholder nogle af dem.”
(VUC lærer).

Fordelene ved den lille klassestørrelse er således, at klassen kommer tættere på hinanden og at det bliver svært at ”sidde og putte sig”. Tilsvarende er det lettere at gennemføre en dialogbaseret og involverende undervisning. Ulempen kan omvendt være, at undervisningen bliver mere sårbar, fx hvis nogle elever ikke har forberedt sig, eller hvis der er mange fraværende elever. En anden erfaring er, at der er mange fordele ved det tværfaglige samarbejde mellem fagene. Eleverne lærer meget af at få gentaget de samme pointer flere gange i flere forskellige sammenhænge. Tilsvarende har HF-lærerne gode erfaringer med at inddrage flere billeder i undervisningen end normalt. Det medvirker til, at eleverne lever sig meget mere ind i undervisningen end på de almindelige HF-hold.

Også Silkeborg Tekniske skole oplever, at deres samarbejde med Brande gør det muligt at nå elevgrupper, der i dag er frafaldstruede. Både de elever, der har faglige problemer i forhold til at gennemføre Teknisk skole, fx i form af ordblindhed. Og dem, der mangler personlige og/eller sociale kompetencer for at kunne fuldføre. Det skyldes først og fremmest det særlige pædagogiske rum, som højskolen formår at skabe. Noget af det, som både lærere og vejledere bemærker i forbindelse med deres besøg, er højskolens evne til at skabe ro og faste rammer gennem en tydelig og handlingsanvisende pædagogik. Samt ikke mindst det faktum, at højskolen får eleverne til at acceptere reglerne:

”Noget af det, der gjorde mest indtryk på lærerne var den ro, der var omkring læringsmiljøet på Brande. Hvor der heroppe er mere larm, så har de formået at skabe den der ro omkring undervisningssituationen, som faktisk gør, at de kan formå at koncentrere sig omkring det, de nu er sat til. Og det er så den pædagogik de har. At de kan skabe den ro og også går tæt på den enkelte elev og også siger meget kontant, hvad det er man skal arbejde med, og hvad det er man ikke skal arbejde med.”
(Ledelse Silkeborg Tekniske Skole).

Et sådan tilbud er vanskeligt at oprette på de tekniske skoler. Både fordi de tekniske skoler har tradition for at tage udgangspunkt i elevernes faglige indlæring. ”*Man har derimod mindre erfaring i at tackle elever, der kan virke opgivende, og som ikke har nogen umiddelbar motivation for læring*”, som en repræsentant fra ledelsen udtrykker det. Men også fordi teknisk skole ikke har ressourcerne, tiden og mulighederne til at tage hånd om en ”ikke læringsparat elev” i samme grad som på en højskole, hvor eleverne er på skolen døgnet rundt. Endelig vil en mere struktureret og handlingsanvisende undervisning potentielt kunne frastøde nogle af de elever, der ikke har problemer med det faglige og som gerne vil arbejde selvstændigt.

Et vigtigt resultat af de igangsatte uddannelsessamarbejder er således, at både samarbejdspartnerne og de involverede høj/hh-skoler er blevet mere opmærksomme på, hvad de to skoleformer kan. Samt hvordan de kan bidrage til at få flere unge til i gang og igennem en ungdomsuddannelse. Det hænger først og fremmest sammen med det læringsrum, som skoleformerne kan tilbyde. Selv om det konkrete læringsrum varierer fra skole til skole, så er nogle af de ting, der går igen: Den dialogorienterede pædagogik, små holdstørrelser, klare og trygge rammer og stor inddragelse af elevernes behov og interesser. Der er således et stort potentiale i forhold til at indtænke høj- og hh-skolerne som aktører i forhold til at løse 95 % målsætningen. Som erfaringerne fra projekterne viser, er det imidlertid et potentiale, som det ikke altid er let at indfri.

Rekruttering og volumen

Som det fremgår af den foreløbige status har alle tre projekter haft problemer med at sikre tilstrækkelig rekruttering til samarbejdsprojekterne. Dels har det været svært at få tilstrækkeligt mange betalingsdygtige elever til at søge tilbuddene. Dels har der i alle projekterne været problemer med frafald. Projekterne har derfor haft svært ved at få den volumen, der skal til, hvis de på sigt skal være økonomisk bæredygtige.

På Askov højskole har tilmeldingerne både til pilotforløbet og til efterårsholdet 07 været væsentligt lavere, end skolen havde forventet. Det har vist sig at være svært at nå ud til målgruppen og vejledningssystemet, og den udsendte informationsfolder har ikke været tilstrækkelig. Samtidig har det haft betydning, at højskolen i foråret 2007 var ramt af en negativ presseomtale som følge af økonomiske og ledelsesmæssige problemer. Alt sammen faktorer, der har betydet, at Kompetencelinjen ikke har fået den volumen, som var nødvendig for at kunne udbyde de planlagte forløb. Den oprindelige tanke var at udbyde to fagpakker. Dels et brobygningsforløb til en ungdomsuddannelse. Dels en pakke med HF-enkelt fag, rettet mod unge, der enten ikke er startet på

en ungdomsuddannelse eller som har afbrudt en gymnasial uddannelse. Begge pakker kræver imidlertid et deltagerantal på min. 20 for at kunne løbe rundt. Skolerne har derfor måttet opgive ideen om fagpakker, og i stedet lade eleverne sammensætte deres forløb individuelt. Det har til gengæld gjort det sværere at skabe en sammenhæng i elevernes forløb.

Også Design HF har fået færre elevtilmeldinger end forventet. Hvis linien skal løbe rundt er der behov for en volumen på 24 elever, men ved opstarten i august var der kun tilmeldt 10 elever. Heraf er de tre elever faldet fra i løbet af det første halvår. Projektet fastslår i sin statusrapport, at det blandt andet skyldes, at den opsøgende virksomhed i foråret 2007 kom for sent i gang, fordi bevillingen først gik igennem i april. Projektet vil derfor forstærke sin opsøgende virksomhed og markedsføring i 2008, men efterlyser i den forbindelse muligheder i forhold til at kunne søge midler til markedsføring flere gange. Når et nyt projekt skal startes op, er den opsøgende virksomhed er ikke en engangsfortællelse, men i stedet en kontinuerlig proces. Projektet opfordrer derfor til:
”forståelse hos bevillingshaverne for, at der skal bevilges ressourcer til markedsføring, herunder opsøgende virksomhed, når nye målgrupper skal nås. Bevillingerne skal give midler til markedsføring ikke bare én gang, men flere gange.”

I Brasil har en af udfordringerne været, at det kan være svært at spotte de rette elever. Hvilke elever vil kunne drage nytte af et ophold på Brande Højskole, og hvem skal spotte og visitere dem? Problemet er i denne sammenhæng, at det generelt er svært at screene de elever, der har særlige behov og mangler læringsforudsætninger. Som ledelsen på Silkeborg Tekniske skole påpeger: *”Det har også UUerne problemer med. Eleverne er svære at få øje på, før de har givet op og dropper ud”*.

Et udbygget samarbejde med UU er her en vigtig forudsætning for at sikre tilstrækkelig rekruttering til projektet; netop fordi UU har det formelle ansvar for visiteringen. Det kan imidlertid være svært at definere det geografiske opland – og dermed den relevante UU-partner, da både Brande og Silkeborg har elever, der kommer fra hele landet.

En ting er at ”spotte” eleverne. Noget andet at overbevise de elever, der er spottet, om at et højskoleophold vil være en god idé. Samt i forlængelse heraf at få overbevist elevernes forældre. I Brasil arbejder man med en ”fleurtrinet”, hvor de frafaldstruede elever spottes i løbet af det første halve år af deres forløb på teknisk skole. Herefter skal eleverne selv erfare, de har et problem i forhold til læringsforudsætninger (eller vide det på forhånd). Og endelig skal de på en ekskursion til Brande *”så der kommer kød på mulighederne, og så de kan fornemme, hvilke kompetencer, de kan få hjælp til at opnå”*. Samtidigt er det vigtigt, at opholdet lanceres som noget eksklusivt - som et tilbud og en mulighed for eleverne. Ikke som et ”hjælpeklasseprojekt”, som blot stempler eleven med et nyt nederlag. Rekrutteringen hænger således også sammen med at skabe en interesse og motivation hos eleverne.

At skabe sammenhængende forløb

En vigtig forudsætning for elevernes motivation og fastholdelse er, at der bliver skabt sammenhæng i de udbudte forløb. Netop fordi uddannelsessamarbejdet involverer flere aktører og kulturer, er det vigtigt med initiativer, der sikrer sammenhængen og tilhørsforholdet i elevens hverdag. I Brasil lægges der derfor vægt på, at de elever, der får et ophold på Brande, beholder deres kontaktlærer på Silkeborg Tekniske Skole. Samt at der hyppigt afholdes ”tag hjem dage”, sådan at eleverne forsat føler, at de er i gang med en faglig uddannelse. Som ledelsen på Silkeborg udtrykker det: *”Så de ligesom kan holde deres identitet her (...) De skal jo stadigvæk være automekaniker eller tømrer eller hvad det nu er”*. Tilsvarende er det vigtigt, at de højskoleelever, der efterfølgende begynder på Silkeborg, bibeholder en kontakt til deres højskolevejleder, sådan at overgangen til formel

uddannelse understøttes. Der gennemføres desuden en overdragelsessamtale mellem højskolevejlederen og vejlederen på Teknisk skole, blandt andet med henblik på at sikre den fornødne støtte, både teknisk (i form af en læsecomputer) og pædagogisk.

Askov er det projekt, der har haft størst problemer med frafald. Fem ud af otte elever er således stoppet indenfor de første måneder af forløbet, og flere af de resterende elever har problemer med for meget fravær. Det er, som VUC Vejen udtrykker det, ikke helt lykket at gøre eleverne ”studiestabile”. En væsentlig årsag er i den forbindelse forløbets opstart, der betød, at de første 7 uger blev gennemført som internat uden andre højskoleelever på skolen. Det betød samtidigt, at der ikke var tilstrækkeligt med lærerressourcer til at sikre ”en udbygget kostskolekontakt”. Eleverne var derfor meget overladt til sig selv:

”Flere af de svage elever kom dermed ikke ordentlig i gang med deres VUC-forløb. Gruppen som helhed udviklede i perioden en kultur, der vanskeliggjorde deres integration i det almindelige højskolekursus. (...) Den uheldige start bidrog i høj grad til, at halvdelen senere faldt fra/måtte bortvises”.

(Projektleder, Askov Højskole)

Også efter de øvrige elever var begyndt på højskolen, var interaktionen og involveringen mellem de to elevgrupper lille. Blandt andet som følge af kompetence-elevenes individuelle skemaer, der har gjort det vanskeligt at programsætte fælles aktiviteter. Det har i den sammenhæng haft betydning, at VUC Vejen er en lille skole med et lille fagudbud og med kun et hold pr. fag. Det har gjort det sværere for eleverne at sammensætte det ønskede skema, både ved VUC og ved højskolen. Desuden har det betydet, at eleverne har haft relativt meget spildtid.

Samtidig betød et generelt, lavt elevtal på højskolen, at udbuddet af valgfag var relativt lille, hvilket har gjort det svært - både at få elevernes skemaer til at passe med VUC, men også at leve op til minimumskravet om mindst 15. timers undervisning på højskolen om ugen. Der måtte derfor oprettes særlige valgfag til linjens elever for at få timetallet til at gå op, hvilket er en meget dyr løsning for højskolen. Tilsvarende har der været relativt få fritidstilbud, der kunne udvikle det sociale fællesskab mellem Kompetencelinjens elever og de øvrige elever på højskolen. Endelig har det haft en betydning, at Kompetencelinjens projektleder ikke kom fra den faste lærergruppe og derfor ikke havde sin daglige gang på skolen. Det har gjort det vanskeligt at yde den fornødne lektiehjælp samt den socialpædagogiske støtte, som flere af eleverne viste sig at have behov for. Det betød samlet set, at det fælles højskoletilbud blev for svagt, og at kompetenceeleverne havde svært ved at blive en del af det øvrige højskolefællesskab.

På Design HF har man søgt at overkomme nogle af de planlægningsmæssige problemer ved at udbyde forløbet som en samlet pakke, hvor de forskellige fag på forhånd er struktureret i moduler. Tilsvarende har eleverne en fast base på fagskolen, hvor de både modtager undervisning og indgår i fælles måltider og arrangementer med de andre fagskoleelever. Organiseringen betyder således, at det ikke er eleverne, der skifter lokale, men lærerne, hvilket er med til at skabe sammenhæng og tryghed i elevernes forløb. Til gengæld fylder praktiske problemer omkring skemalægning, IT-udstyr, bogudlån, lokaler og kopiering en del i lærernes hverdag og planlægning.

Selve problemerne omkring skemalægningen har projektet som nævnt løst ved at køre med opdelte moduler. Først en måned på fagskolen, så fire måneder på VUC og så fremdeles. Det betyder, at eleverne kan følges ad gennem hele forløbet. Til gengæld kan sammenhængen mellem de to skoledele til tider være vanskelig at se for eleverne. Som en VUC-lærer udtrykker det: ”*Jeg synes det er en udmærket ide – jeg synes bare, den er bygget forkert op. Jeg synes, den skulle mikses mere. (...) Altså det svarer til at man tog en fuld HF og så i juleferien, der tog man på et*

tegnkursus og det samme gjorde man så i sommerferien." Samtidig er der opdaget en skemateknisk fejl i løbet af skoleåret. Det oprindelige skema havde ikke taget højde for, at eleverne ikke modtager HF undervisning i januar, hvilket betød at kursisterne manglede 100 timer i deres skema, som de har skullet indhente som ekstraundervisning i slutningen af 2007.

Problemer med finansiering og lovgivning

En helt central udfordring i de tre projekter er, at den nuværende lovgivning gør det vanskeligt for mange af eleverne at få finansieret deres højskoleophold. Det er både med til at begrænse rekrutteringen til projekterne, ligesom det er med til at besværliggøre uddannelsessamarbejdet.

Askov Højskole peger i sin evalueringsrapport på, at selv om ideen med Kompetencelinjen var god, så har det været svært at ramme "en betalingsdygtig målgruppe". Både hvad angår finansieringen af elevernes ophold. HF enkelt fag er ellers gratis, ligesom elever med et timetal over 16 kan modtage SU. Men også i forhold til at bruge Kompetencelinjen som led i en brobygning til en ungdomsuddannelse. Her findes der allerede i dag en række gratis eller meget billige tilbud i det øvrige uddannelsessystem. Desuden udelukker højskolernes alderskrav unge, der skal i gang med en ungdomsuddannelse.

Projektets evalueringsrapport slår derfor fast, at der potentielt findes:

"en stor målgruppe af unge, der kunne være interesserede i at kombinere HF enkeltfag og et højskoleophold. Men denne mulige målgruppe mindskes væsentligt dels af *alderskravet* og dels af den *ulige konkurrence* med andre SU-givende tilbud. (...) Den resterende målgruppe består af unge, der har betalingsdygtige forældre, som er trætte af det almindelige gymnasium, som søger højskolens fællesskab og som gerne vil hjemmefra".
(Projektleder Askov Højskole)

Rapporten konkluderer derfor, at det vil være vanskeligt at sprede tilbuddet yderligere uden at dispensere fra gældende lovgivning. Dels i forhold til alderskravet sådan at elever kan optages allerede fra 16-års alderen. Dels i forhold til SU-reglerne. Hvis det skal være attraktivt at kombinere højskole og HF, skal det også være muligt eksempelvis at få en "procentandel af SU", der svarer til de antal fag, man er tilmeldt til ved VUC.

Også Design-HF oplever, at de nuværende SU-regler udgør en væsentlig barriere. Reglerne betyder, at eleverne ikke kan få SU i de uger, de går på Fagskolen, mens de til gengæld får fuld SU i de uger, de går på VUC. Det har betydet, at nogle elever springer fagskoledelen over - simpelthen fordi de ikke har råd til en måned uden indkomst. Tilsvarende kan eleverne ikke få transportstøtte i de perioder, de går på Fagskolen. Andre risikerer at begå socialt bedrageri, fordi de forsætter med at modtage SU i de perioder, hvor de går på Fagskolen. Det eneste skolen kan er at gøre eleverne opmærksomme på problemet.

Endvidere er det et problem, at optagelsesproceduren er meget tung og bureaukratisk på grund af forskelligheder i de to skolers lovgrundlag. VUC er i følge lovgivningen forpligtet på at optage eleverne på baggrund af en individuel vurdering, hvilket betyder, at eleverne er nødt til at tilmelde sig til forløbet på begge skoler. Både optagelsesproceduren og SU-reglerne betyder imidlertid, at eleverne opgiver at gennemføre undervisningen.

"Problemet er, at de bureaukratiske barrierer kan betyde, at nogle eleverne giver op og falder fra. Mange kreative unge er "sarte sjæle", der skal have hjælp til bureaukrati. Det ville være ideelt, hvis der fandtes en ordning med "enkeltfags SU", sådan at eleverne kunne få SU for HF-delen af deres forløb, selvom de samtidig følger undervisning på Fagskolen."
(Forstander Odense Fag)

De nuværende finansieringsmuligheder har også skabt en del problemer i BraSil-projektet. Blandt andet i forhold til at gøre det muligt for Silkeborg-eleverne at tage et ophold på Brande som led i deres erhvervsuddannelse. Den model, skolerne har brugt indtil nu, er at indlægge højskoleopholdet som forlagt undervisning. Eleven er stadig indskrevet på Silkeborg Teknisk skole og kan have sin identitet der, ligesom eleven forsat kan modtage SU. Problemet er så, at eleven ikke kan følge hele højskolekurset. Alternativt skal eleven skrives ud af teknisk skole og så enten selv betale for højskoleopholdet eller forsøge at få det finansieret af sin kommune. Erfaringerne viser imidlertid, at det kan være svært at få kommunerne til at betale for højskoleopholdet. Samtidig er det en dårlig signalværdi at udskrive eleverne. Som ledelsen ved Silkeborg udtrykker det: *”Der er en betydelig prestige forbundet ved at være indskrevet på en uddannelse. Hvis man skal have at vide nok en gang, at du duer ikke, du kan tage på højskole, kan du, så kan det være eleven tænker, at det er ikke det, jeg har valgt.”*

Tilsvarende skaber den nuværende lov barrierer i forhold til hvor lang tid en elev kan være på højskolen. Loven siger, at særligt tilrettelagte forløb ikke må udgøre et helt højskoleforløb (på 12 uger), men hvor meget må det så udgøre - 4 uger, 8 uger eller 10 uger? Teknisk Skole oplever, at det især er et problem, når eleverne har faglige problemer. Her er opholdet nødt til at være af en vis varighed, hvis det skal give eleven de nødvendige forudsætninger for at gennemføre et teknisk skoleforløb. Gruppen af unge uden ungdomsuddannelse har imidlertid ofte ikke muligheder for at rejse de fornødne midler til at finansiere et helt ophold. Fx ville en af de elever, der har været på besøg på Brande, gerne på et længere ophold på skolen for at ”få styr på” sin ordblindhed. Han måtte imidlertid opgive sine planer på grund af manglende og til dels uklare finansieringsmuligheder:

”Så den afklaring, der er kommet hos ham, som jeg kan se, når jeg snakker med ham. Og faktisk også når jeg snakker med hans mor. At han er klar over, at der et højskolesystem, som kan bibringe ham noget, som han ikke har kunnet få i sit tidligere uddannelsessystem. Og det er jo meget godt. Så skal vi bare finde modellen for ham. Og der snakkede moren så om, at det koster jo også penge. Og det gør det selvfølgelig så, for så er han jo så højskoleelev, men så må man jo se, hvor meget yder kommunen af bidrag.”

(Ledelse Silkeborg Tekniske skole).

På samme måde vurderer skolerne det heller ikke som en mulighed at tilbyde højskoleeleverne undervisning på Teknisk skole efter anden lov. Fx sådan at eleverne som den del af deres højskoleophold har undervisning et par dage om ugen i Silkeborg. Både fordi det igen vil rejse en udfordring i forhold til at få finansieret højskoleopholdet. Men også fordi, det vil betyde, at eleverne skal pendle mellem to skoleformer og to byer. Det vil skabe en meget opbrudt hverdag, som passer dårligt med det behov for sammenhæng og struktur, som elevgruppen har:

”Det bliver jo et problem. Altså dels er der den der transport, de skal finde sig i. Og jeg forsikrer dig – bare det vi skal ned i hallen med de her elever, så er de frafaldstruede. Så det med at tage frem og tilbage (...) Altså der er nogle komplikationer, når vi taler om den her gruppe.”

(Forstander Brande Højskole)

Samarbejde koster

En vigtig erfaring fra projekterne er, at uddannelsessamarbejde koster penge. Det betyder, at både højskolerne og deres samarbejdspartnere sætter penge til ved at samarbejde. Som ledelsen på Silkeborg Tekniske Skole udtrykker det: *”Hver eneste gang vi udveksler elever koster det os penge”*.

I dag er der ikke tilskud til samarbejde og brobygning mellem høj/hh-skolerne og det formelle uddannelsessystem. Det betyder, at samarbejdet afhænger (for) meget af den gode vilje. Og den slipper på et tidspunkt op. Som lederen ved Vejen VUC udtrykker det: *”For os har det været en investering. Og på et eller andet tidspunkt skal det gå over i drift. Ellers hænger det ikke sammen (...) Og det er jo også demotiverende for højskolen, at nu har de skaffet nogle elever, og så skal de bruge en stor del af deres taxameter på at eleverne tager VUCfag her hos os”*. Både projektskolerne og deres samarbejdspartnere peger derfor på, at der er behov for et særligt samarbejdstaxameter, hvis potentialet omkring uddannelsessamarbejdet skal indfries.

Samtidig peger VUC Vejen på, at der er behov for et øget samarbejde mellem de forskellige instanser, der har ansvaret for de unge; både formelle uddannelser, højskolesektoren og kommunerne:

”For det er jo tit sådan i forhold til den her gruppe, at der skal man have en socialrådgiver med. Både den socialrådgiver, der har det pågældende menneske, og så højskolen og så os. Altså hvis den her 95 filosofi skal lykkes, så er der virkelig nogle unge, der vil kræve, at der er mange, der arbejder sammen. Fordi det er jo komplekst. (...) Så man ikke bare bliver placeret. For det er jo nok det, der sker sommetider – at så sender man aben videre”
(ledelse VUC Vejen)

Erfaringerne fra udviklingsprojekterne viser således, at de eksisterende muligheder for uddannelsessamarbejde på flere punkter er utilstrækkelige. Dels fordi der mangler midler til at opbygge og vedligeholde et samarbejde. Dels fordi der mangler midler til at etablere samarbejde og sammenhæng omkring de unge og deres situation. Hvis der skal skabes fleksible og sammenhængende forløb for de unge, der i dag marginaliseres udenfor uddannelsessystemet, så forudsætter det, at de forskellige aktører i uddannelsessystemet understøttes i at samarbejde; både økonomisk og lovgivningsmæssigt.

Manglen på alternativer – samarbejdet set fra elevernes perspektiv

Så vidt de forskellige skolers perspektiv på og erfaringer med uddannelsessamarbejde. Spørgsmålet er så; hvordan oplever de involverede elever uddannelsessamarbejdet? Hvilke forventninger og overvejelser har de haft forud for forløbet? Hvilke erfaringer og oplevelser har de haft undervejs? Hvilke gode råd og anbefalinger har de til den fremtidige tilrettelæggelse af uddannelsessamarbejdet. Og i hvilket omfang oplever eleverne, at samarbejdsprojekterne har medvirket til at skabe nye og relevante veje i uddannelsessystemet²⁰.

Det er en gennemgående holdning hos eleverne, at samarbejdsprojekterne har givet dem nogle muligheder, de har manglet i det formelle uddannelsessystem. Samtlige interviewpersoner har således erfaringer fra en eller flere ordinære ungdomsuddannelser. Men alle har haft oplevelser, der har ført til, at de har besluttet ”at droppe ud” uden at fuldføre uddannelsen. Nogle har endog flere afbrudte forløb bag sig. Mange af interviewpersonerne angiver undervisningsformen på de ordinære uddannelser som den væsentligste årsag til deres ophør. Der er for mange elever i klassen, kontakten til lærerne er for upersonlig, og der er for ensidigt fokus på de boglige. Mange af eleverne oplever desuden, at undervisningen går for hurtigt og er ”for komprimeret” med mange lektier og opgaveafleveringer. Det gælder særligt de elever, der har erfaringer fra de gymnasiale uddannelser.

Nogle af eleverne fra Design-HF beskriver deres erfaringer på følgende måde:

²⁰ I alt 12 elever er blevet interviewet, enten alene eller i grupper. Alle elever på nær en enkelt var på interviewtidspunktet i gang med et høj eller hh-skoleforløb.

Elev 1: ”Altså det var jo meget terpen. De var jo lidt ligeglade med én. De tager i hvert fald ikke hensyn til hvordan man har det. Og det er sådan meget hurtigt det hele. Du får ikke særlig meget tid til det. Og så er det jo teori det hele. Man kunne godt have delt det lidt op, sådan at det både er kreativt og samtidig også fagligt.”

Elev 2: ”Jeg synes også, det var alt for meget fagligt. Og så var vi for mange i klassen til, at vi ligesom kunne lære noget alle sammen. Lærerne tog kun højde for dem, der kunne det i forvejen. Og hjalp dem, i stedet for at hjælpe dem, der ikke så godt kunne finde ud af det.”

Undervisningsformen betyder, at mange af eleverne har oplevet motivationsproblemer og skoletræthed. For nogle har det ført til, at de er kommet ind i ”en ond cirkel” med for meget fravær, hvor de er kommet bagud i undervisningen, hvilket igen har ført til øgede motivationsproblemer. Til sidst har eleven oplevet, at der ikke var anden udvej end at gå ud:

”Så fik jeg en ret dårlig start på 3g, hvor jeg mistede en hel masse dage. Så blev det ligesom en ond spiral, der var svær at komme ud af, med karakterer og sådan noget. Så jeg kunne se, det ville være bedre for mig at stoppe og så tage det på en anden måde” (Elev, Kompetencelinien).

”Jeg havde meget fravær. Jeg tror det var meget det med at åh – nu skulle man op og have endnu en dag, hvor man bare sad og gloede og ventede på, det skulle blive frikvarter. Sådan skal det jo ikke være” (Elev, Design-HF).

Flere af eleverne har desuden oplevet deciderede faglige problemer i forbindelse med de ordinære uddannelser, og mange har oplevet ikke at få den hjælp, de havde behov for. Som én elev på Brande højskole udtrykker det: *”Jeg gik jo ud fra, at hvis man skulle bruge hjælp, så ville lærerne komme til dig, men de sad inde på et kontor (...) Du kan ikke regne med hjælp, du skal hjælpe dig selv, og hvis man ikke har lavet sine ting, så er det bare ærgerligt.”*

Problemerne er for flere af eleverne blevet forværret af, at de er diagnosticeret ordblinde. To af eleverne har tillige psykiske diagnoser som ADHD og social fobi. Heller ikke disse elever har oplevet at få den fornødne hjælp i uddannelsessystemet. Det har betydet, at nogle af eleverne har haft nogle ganske turbulente forløb præget af mange skift og afbrud. Som en elev fra Brande udtrykker det: *”Jeg startede her, fordi jeg gerne ville blive mere social og opleve noget og komme ud af det mønster, hvor jeg stopper på en uddannelse og starter på en ny og så stopper igen”.*

Samtlige interviewpersoner giver udtryk for, at de oplever det som helt nødvendigt at få en ungdomsuddannelse, hvis man skal klare sig i dagens Danmark. Ungdomsuddannelse er blevet et krav, også på områder hvor det ikke tidligere har været det, fx de kunstneriske uddannelser og i forhold til mange ufaglærte jobs, og det er eleverne meget bevidste om. *”Det kommer sådan fra alle sider af, at det er godt at have en uddannelse”*, som en elev udtrykker det. De fleste af eleverne har imidlertid også oplevet, at der mangler muligheder for ”sådan nogle som dem” i det eksisterende uddannelsessystem. Det gælder både de elever, der har særlige, faglige behov. Samt de elever, der har særlige faglige interesser, fx for kreative fag. Mange elever har derfor oplevet det som særdeles vanskeligt at finde en uddannelse, der passede til deres behov og situation. Som en elev udtrykker det: *”Jeg vidste, jeg ville have en uddannelse. Så jeg prøvede og prøvede at finde en eller anden måde at gøre det på”.*

Netop presset i retning af at få en ungdomsuddannelse har betydet, at mange har oplevet, at deres forældre er blevet ”skuffede” eller ”bekymrede”, når de har fortalt om deres beslutning om at droppe ud. Mange forældre har derfor presset på for at få deres børn til at starte på en ny uddannelse. For nogle af elevernes vedkommende har det således været forældrene, der har organiseret, at deres børn kom på høj- eller hh-skole. Andre elever har selv fundet frem til

mulighederne for uddannelsessamarbejde. Enten gennem internettet eller gennem personer i deres netværk, der har kendt til de nye muligheder. Enkelte har også fundet frem til tilbuddet ved at kontakte Højskolernes sekretariat.

Til gengæld har det etablerede vejledningssystem ikke spillet nogen nævneværdig rolle i forbindelse med elevernes beslutningsproces. Kun en enkelt interviewperson har således fået kendskab til mulighederne gennem de formelle informationskanaler – i dette tilfælde hendes kommunale sagsbehandler. For resten af eleverne er det et valg, de enten har taget selv eller i samråd med deres forældre. Som en elev udtrykker det: *”Min studievejleder har været min mor. Fordi studievejlederen på sådan et kæmpestort gymnasium, de holder ikke rigtig til noget. Hun kan jo ikke sidde og vurdere, hvad der er bedst for mig”*.

Et godt miks

Grundlæggende synes eleverne, at samarbejdsprojekterne giver dem nogle muligheder, de ikke har haft før. Eleverne lægger i denne sammenhæng meget vægt på, at uddannelsessamarbejdet gør det muligt at kombinere forskellige uddannelses- og læringstilgange, som ellers er adskilt. Man kan både tage på højskole og få en HF-eksamen. Og man kan både få en ungdomsuddannelse og dyrke sine kreative interesser. Derved opstår der et læringsrum, som der ikke tidligere har været og som matcher elevernes behov. Som eleverne udtrykker det, så forener samarbejdsprojekterne ”det bedste fra to verdener”, og udgør på den måde et ”godt miks”. Både fordi de udgør et godt alternativ til en traditionel ungdomsuddannelse, fordi de giver den enkelte mulighed for også at få tid til andre sider af tilværelsen. Men også fordi kostskolemiljøet giver eleverne mulighed for at komme lidt væk hjemmefra, hvilket en del af interviewpersonerne fortæller, de har haft brug for.

”Det var fordi jeg gerne ville tage en gymnasial uddannelse. Og så synes jeg det lød som et godt miks, med højskole og uddannelse samtidig. (...) At komme væk hjemmefra og opleve noget andet samtidig med man gik i skole” (Elev, Kompetencelinien)

”Jeg synes det er fedt, hvis man gerne vil have en gymnasial uddannelse. Så synes jeg, det er en virkelig blid måde at gøre det på. Det er heller ikke så komprimeret som gymnasiet. Det er sådan lidt i mindre doser, men man får det samme ud af det”(Elev, Design-HF).

Nogle af de ting, som eleverne fremhæver som særligt positivt, er et mere overskueligt og trygt læringsmiljø med færre elever og mere dialog og inddragelse i undervisningen. Dertil kommer en mere personlig relation mellem lærere og elever som blandt andet kommer til udtryk ved, at man spiser sammen og på forskellig måde er involveret i hinandens hverdag – også uden for undervisningssituationen. For mange elever betyder det, at de tør sige mere, end de eller har gjort og derigennem også, at de tør engagere sig mere i undervisningen. Eleverne på Design HF er således rørende enige om, at de er meget mere aktive nu, end da de gik i gymnasiet:

Elev 1: ”Du har meget større chance for at blive hørt. Og meget større chance for at få svar på dine spørgsmål. Og det at vi kun er 9, det hjælper enormt meget på det. Man føler også meget mere, at man kan spørge ind til tingene, at man kan stille spørgsmål. Som man måske ikke lige kunne i gymnasiet”

Elev 2: ”Jeg synes også, vi har et godt forhold til hinanden. Altså man kan godt spørge, selvom vi er her alle sammen. Der er ikke nogen, der griner af det. Man kan også bedre hjælpe hinanden til at forstå det, når man er så få”

Elev 3: ”Jeg synes også her, at jeg får taget mig mere sammen til at få lavet lektier. Fordi når vi er så få, så bliver man ligesom nødt til at være aktiv hele tiden. Så kan man ikke bare sidde og sove eller et eller andet, som man måske var meget tilbøjelig til i gymnasiet”.

Flere elever oplever også, at deres lyst og motivation til at lære noget er blevet større i kraft af høj/hh-skoleopholdet. Blandt andet fordi det ikke er karakterer og eksaminer, der er rammesættende

for undervisningen, men i stedet den enkelte elevs interesse og nysgerrighed. En elev fra Kompetencelinien beskriver det på følgende måde:

”Jeg synes faktisk, det er meget godt, fordi det ligesom er interessen, der driver det, i stedet for behovet for at få karakterer. Man får noget ud af det. (...) Det gør jo en forskel, at det ikke betyder noget. At man gør det, fordi man har lyst til det. I stedet for måske at gøre det fordi man skal, og fordi man får en eksamen ud af det. Det gør, at man måske på nogle punkter får mere ud af det, fordi det er en selv, der driver værket og det er ens lyst til at lære, der driver det.”

Den øgede lyst til læring har for mange interviewpersoner også ført til, at de rent faktisk oplever, at de lærer mere. Flere af eleverne giver således udtryk for, at de har lært *”dobbelt så meget her på et halvt år som på et år i gymnasiet. (...) Man kan tydeligt mærke, at man har lært noget”*. Det hænger først og fremmest sammen med, at presset på den enkelte er mindre, og at der er mere tid og ro til at arbejde med tingene. Samtidig oplever eleverne, at der bliver brugt nogle metoder i undervisningen, som i højere grad understøtter den enkelte elevs lærerproces, end det de har oplevet på de formelle uddannelser. På Design HF har undervisningen således karakter af værksteder, hvor elever og lærere samarbejder om at løse opgaver. Og på Brande højskole arbejder lærerne hele tiden med at gøre undervisningen så konkret og handlingsanvisende, så alle elever kan være med:

”Jeg mener lærerne her er gode, fordi de snakker på en anden måde. Det er ikke noget med, at vi skal bare videre og videre og videre. De venter på alle, og hvis én ikke fatter det, så skærer de mere ud i pap (...) Fx vores matematiklærer, hun har den holdning, at hvis vi ikke har lavet vores opgaver, så er det fordi, vi ikke har forstået det. Og så tager vi den oppe ved tavlen, og så bliver hun ved. Fordi hun har den holdning, at man skal se det millioner af gange. En eller anden gang skal det nok komme ind, og hun vil med glæde vise os det” (Elev, Brande Højskole).

Problemer med rammer og strukturer

Selvom eleverne generelt er glade for den dialogbaserede undervisning, oplever flere af dem samtidig, at rammerne også kan blive for løse og ustrukturerede. Fx oplever eleverne på Design HF, at fagskoleundervisningen – som eleverne har i to måneder om året – godt kan virke noget ustruktureret og ufokuseret sammenholdt med undervisningen på VUC. Som en elev formulerer det: *”Måske man skulle have delt det lidt mere op, så man fx havde 14 dages tegning, for det er alligevel lang tid en måned - kun at bruge på tegning. Efter et år på gymnasiet...det føles måske lidt lallet. Det føles ikke så seriøst. Fordi normalt sidder man jo på skolebænken hele tiden”*.

Også eleverne på Kompetencelinien påpeger problemer som følge af manglende struktur i undervisningen. Det gælder blandt andet i forhold til hele introforløbet, hvor ændringer i skolens ledelse som nævnt betød, at de øvrige højskoleelever først startede i oktober. Kompetencelinien elever var derfor helt alene på skolen den første måned. Også efter de øvrige elever er startet oplever Kompetencelinien elever, at de går meget for sig selv. Både i forbindelse med de fælles måltider og om aftenen, når dagens undervisning er overstået.

Problemerne med manglende struktur går igen i forbindelse med selve højskoleundervisningen. For selv om eleverne gennemgående finder undervisningen hyggelig og nærværende med mange interessante emner, så synes de samtidig at formen bærer præg af at være *”lidt retro”* og *”gammeldags”*. Det går langsomt, emnerne er noget utidssvarende, og det er lidt uklart, hvad der egentlig skal komme ud af det hele. Som en elev siger: *”Det, der har irriteret mig mest er, at den [undervisningen] har været så ufokuseret. Mange gange har der manglet mange af eleverne. (...) Og så har man siddet og ventet på de personer, der ikke kom, og det tager lige 15 min af timen.”*

Eleverne på Brande højskole oplever omvendt ikke problemer som følge af mangel på struktur. Tværtimod oplever eleverne her næsten at dagligdagen på højskolen er *for* struktureret med *”alt for*

mange rammer og løftede pegefingre". Eleverne tilkendegiver dog i samme åndedræt, at det "nok også er det, de har brug for". Diskussionen om for løs versus for stram struktur siger noget om nogle af de udfordringer, skolerne står overfor, når de skal tilrettelægge tilbud til gruppen af unge uden ungdomsuddannelse. Mange af disse unge har brug for mere strukturerede og definerede rammer, end mange høj/hh-skoler måske er vant til.

Samtidig er én af skoleformens forcer netop, at den kan tilbyde et mere ligeværdigt og lystbetonet læringsmiljø, som kan forsvinde ved en for udstrakt grad af strukturering. Det handler derfor også om, at skolerne skal blive bedre til at introducere eleverne til de særlige undervisningsformer, der er på en høj/hh-skole. For mange elever er det nemlig en helt ny læringstilgang, som i høj grad kræver, at de bryder med deres vante mønstre og forestillinger.

Et andet område, hvor eleverne angiver, at de mangler struktur, er i forhold til de aktiviteter, der foregår efter undervisningens afslutning. På Design HF er undervisningen alene tilrettelagt som et dagtilbud, og eleverne her har derfor heller ingen forventning om, at der foregår noget efter undervisningens afslutning. Men på de to højskoler giver eleverne udtryk for, at de inden opholdet havde forestillet sig, at der var aktivitetstilbud hele dagen. Imidlertid oplever eleverne, at de i høj grad er overladt til sig selv i aftentimerne. For nogle elever betyder det, at de har svært ved at fylde tiden ud:

"Jeg er også lidt skuffet, fordi jeg havde regnet med, at en højskole det var et sted, hvor der faktisk skete et eller andet. Men der er mange timer, hvor der sker absolut intet. (...) Og så sidder jeg jo foran min computer eller foran et tv eller en avis" (Elev, Kompetencelinien).

"De fleste er meget computerinteresserede, og det er blevet værre efter de er kommet her. Det er fordi, de ikke har så meget at lave, så når det bliver kedeligt, så sætter de sig ved computeren og ser DVD og sådan. Og Playstation. (...) Det bruger de meget tid på. Jeg bruger selv meget tid på computer og pool og går i byen og handler. Det er, hvad man finder på" (Elev, Brande Højskole).

Eleverne angiver dog samtidig, at de også har brug for at slappe af og "lave ingenting" efter en lang og intens skoledag, der ofte varer til kl. 16. Problemerne med de manglende fritidsaktiviteter viser imidlertid også noget om målgruppen og dens behov. Mange af eleverne er ikke vant til at selv at skulle organisere og udfylde deres fritid, og selvom skolen stiller fx musik og idrætsfaciliteter til rådighed, så har mange af eleverne brug for et mere struktureret tilbud. Fx et tilbud, der er programsat og har deltagelse fra en lærer. Også her stiller målgruppen nye krav til højskolens praksis og organisation.

Endelig oplever eleverne også mere praktiske problemer, som i mange tilfælde handler om, at det kan være svært at kombinere og forene de to ganske forskellige studiestrukturer, som uddannelsessamarbejdet involverer. Ikke mindst i forhold til skemalægningen har der været en del opstartsproblemer i flere af projekterne. På Kompetencelinien oplever eleverne fx at deres højskolefag ligger "sådan hulter til bulter på dårlige tidspunkter". Blandt andet fordi timerne skal samordnes med de enkelte elevs skemaer på VUC, hvor eleverne som nævnt læser forskellige fag. Det betyder, at eleverne får mange huller og splidtid, som de har svært ved at udnytte til noget fornuftigt:

"Nogle af timerne ligger oveni de HF timer vi har. (...) Og det er sådan lidt problematisk, også fordi vi ikke kan have så mange HF timer, så vi kan ikke tage så mange flere fag derover. Så man har til sidst faktisk ikke så mange fag, men det tager lang tid at tage dem, og man ender med at have sådan mange halve timer. (...) Der er mange huller, og man kan ikke rigtig bruge sådan en halv time."

Som citatet viser, oplever eleverne også problemer i forhold til reglen om max 15 timers VUC-undervisning om ugen. Blandt fordi reglen betyder, at den enkelte kun kan følge et begrænset antal

fag under sit ophold. Flere elever vil derved ved afslutningen af deres højskoleophold forsat mangle et antal fag, før de kan færdiggøre deres ungdomsuddannelse. Det har fået en af eleverne til at tage de resterende fag som selvstuderende, hvilket imidlertid har medført en endnu større lektiebyrde i hverdagen.

Nogle problemer opstår også fordi der er tale om forsøgsprojekter, der ikke har været afprøvet før. Fx. fandt VUC Odense som nævnt en regnefejl i Design-eleverne skema. Fejlen betød, at VUC måtte lægge tre uger ekstra undervisning ind i perioden mellem efterårsferien og juleferien for at komme op på det lovpligtige timetal. Det betyder, eleverne får nogle lange dage - nogle dage helt til kl. halv seks, hvilket de naturligvis synes er hårdt. *"Man kan godt mærke, vi er en projektklasse"*, som en af eleverne udtrykker det. Eleverne er imidlertid enige om, at det med at være forsøgsklasse også kan have sine fordele. Som en elev siger: *"Det er også en god ting, fordi lærerne er mere engagerede. De er helt klart mere på"*.

Økonomiske og rekrutteringsmæssige problemer

Eleverne er grundlæggende tilfredse med deres høj/hh-skoleforløb, og stort set alle elever vil gerne anbefale samarbejdsprojekterne til andre. Samtidig har de fleste elever oplevet forskellige problemer undervejs i deres forløb, der til tider har gjort det svært for dem at gennemføre, og som de derfor anbefaler skolerne at rette op på, hvis samarbejdsprojekterne skal fortsætte.

Et tilbagevendende problem er i denne sammenhæng finansieringen af egenbetalingen samt de manglende muligheder for at få SU under et høj/hh-skole-ophold. Elevernes perspektiv på finansieringsspørgsmålet afhænger imidlertid af, hvordan de selv har fået opholdet finansieret. Nogle elever har fået opholdet betalt af deres forældre og i et par enkelte tilfælde deres kommune. Derudover har en elev på Brande højskole fået opholdet finansieret som del af et EGU-forløb, mens en anden har fået det betalt gennem en særlig mentorordning²¹. Disse elever oplever gennemgående ikke de store problemer i forbindelse med finansieringen, for det er der "jo kommet styr på". Omvendt udgør finansieringen et stort problem for de elever, der skal betale selv – i særlig grad de elever fra Design HF, der også er udeboende.

Forskellene i de to perspektiver kommer blandt andet til udtryk i nedenstående interviewsekvens:

Elev 1: "Det har jeg ikke tænkt over, fordi mine forældre sagde til mig, at hvis jeg valgte det her, så ville de gerne betale det, fordi jeg ikke har været på efterskole.

Elev 2: "Det er nok lidt hårdt for mig, for jeg skal selv betale det hele. (...) Altså jeg har haft min børneopsparing. Altså den første gang, jeg betalte [for Fagskoleundervisningen], da havde jeg arbejde, men det har jeg så ikke nu. Så jeg skal lige have fundet ud af, hvad jeg gør her til januar. Men ellers er det jo gået fint nok ind til videre. Det er godt nok lidt træls med SUnen, men det er der jo ikke noget at gøre ved. Jeg vil også gerne have det kreative med."

Problemerne med at skaffe finansiering har for nogle elevers vedkommende betydet, at de har valgt fagskoleundervisningen fra. Flere elever mener da også, at "det er uretfærdigt", at det stort set er gratis at tage VUC som enkeltfag, mens det koster mange penge at gøre det som del af et høj/hh-skoleophold. De to elever, som har fået opholdet betalt af deres kommune, har fået det, fordi de falder under kategorien "unge med særlige behov". Det betyder imidlertid ikke, at det har været let at få opholdet finansieret:

²¹ Højskolerne havde i efteråret 2007 og foråret 2008 en særlig mentorordning, hvor elever uden ungdomsuddannelse kunne søge om et sponsorat til at nedsætte deres egenbetaling. Ordningen var finansieret af en særlig SATSpuljebevilling.

”Det var lidt af en kamp faktisk, fordi for det første er de ekstremt langsomme med deres sagsbehandling. Og så skulle der findes penge til det, og det faldt ind under en speciel paragraf, og der var flere gange hvor man tænkte ”jeg kommer aldrig ind der”. Mine forældre var også ind over det, selv om jeg er fyldt 19.”

En anden udbredt bekymring hos eleverne er faktisk den manglende rekruttering til samarbejdsprojekterne. Rekruttering er således i elevernes øjne ikke kun noget, der vedrører skolen. Det vedrører og berører også dem. Det afspejler først og fremmest, at eleverne føler et stort ansvar for og ejerskab til projekterne. Det er også ”deres” linie. Tilsvarende er eleverne meget bevidste om, at forsøgsordningerne kan risikere at blive nedlagt, hvis der ikke kommer flere elever. Det kan i yderste konsekvens betyde, at eleverne kan blive tvunget til at afbryde deres forløb i utide. Endelig betyder det lave elevtal, at undervisningssituationen bliver mere sårbar i forbindelse med fravær.

Eleverne kommer derfor med en række forslag til, hvordan skolerne kan arbejde med at øge rekrutteringen. Blandt andet foreslår de, at skolerne reklamerer mere for de nye muligheder, også på de officielle vejledningportaler. Derudover mener eleverne også, at skolerne med fordel kunne bruge dem som en slags ”ambassadører” ved at sende dem ud og fortælle om projekterne til andre unge. Det mente blandt andet eleverne på Design HF ville trække flere elever til:

Elev 1: ”Det mangler at blive udbredt.”

Elev 2: ”Ja man skal mere ud på skoler og fortælle om det. Nu er det jo forholdsvis nyt, men alligevel.”

Elev 3: ”Jeg tror faktisk, at vi skulle tage ud. Måske en lærer og så nogle af os. Bare lige sådan at vi kan fortælle om det og sådan at de ikke kun ser en lærer eller vores forstander. Selv om hun er meget sød.”

Elev 2: ”Og så tror jeg også, det vil være et bedre forbillede, hvis vi kom ud og fortalte om det. Så kan de måske se sig selv i os. Det tror jeg vil være godt – en god reklame.”

En af eleverne fra Kompetencelinien mener imidlertid, at højskolen er nødt til at forny sig på et mere grundlæggende niveau, hvis den vil tiltrække flere unge mennesker. Blandt andet ved at tilbyde flere fritidsaktiviteter og satse mere på IT, men frem for alt ved i højere grad at relatere sin praksis til målgruppen:

”Det vil være godt at forynge den lidt og måske også gøre den mere attraktiv. (...) Nu ved jeg godt, at højskolen primært er noget, hvor man kommer til at tænke på dannelsesfag, men man kunne godt gøre det lidt mere spiseligt. (...) I dagens DK, der vil man gerne have, det skal være sådan lidt mere cool. (...) Det bliver lidt hårdt at sluge en gang imellem. Men et lidt bredere udvalg og lidt flere ungdomsaktiviteter – det tror jeg vil være godt ifht. at trække nogle flere elever til.”

Udfordringer i det videre arbejde

Samlet set viser erfaringsindsamlingen, at der er et stort potentiale for uddannelsessamarbejde, når det handler om at skabe nye, tværgående veje for unge uden uddannelse. Høj – og hh-skoler kan bidrage med et andet læringsmiljø end de formelle uddannelser og kan derfor også nå nogle andre målgrupper. Samtidig viser erfaringsindsamlingen, at der er en række udfordringer, hvis potentialet for uddannelsessamarbejde skal indfries:

- Forudsætninger for et succesfuldt uddannelsessamarbejde er opbygning af en fælles organisation samt udvikling af et sammenhængende læringsforløb. Der er derfor behov for særlige støtteordninger til samarbejde og brobygning.
- Hvis rekrutteringen til projekterne skal sikres, er der behov for en samlet strategi for markedsføring – både til de unge, til vejledningssystemet og til kommunerne.

- Tilsvarende er der behov for at udvikle nye finansieringsformer. Dels fordi mange af de unge i målgruppen ikke har mulighed for at finansiere egenbetalingen ved et høj- eller hh-skoleophold. Dels fordi de nuværende regler gør det vanskeligt at tage et høj/hh-skoleophold som del af en formel uddannelse.
- Gruppen af unge uden ungdomsuddannelse kan have behov for særlig støtte og struktur. Der er derfor behov for at høj- og hh-skolerne udvikler deres undervisnings- og samværsformer, så de matcher målgruppens behov.

4: DOKUMENTATION AF SKOLEFORMERNES REALKOMPETENCER

Et andet centralt fokusområde i dette års udviklingsarbejde har været udvikling af egnede redskaber til at dokumentere de to skoleformers realkompetencer. Realkompetence dækker som betegnelse over alt det, man kan – uanset hvor og hvordan, man har lært det. En større, samfundsmæssig anerkendelse af realkompetencer kan dermed føre til en større anerkendelse af den læring og kompetencedannelse, som et ophold på en høj- eller hh-skole bidrager til. Anerkendelsen kommer imidlertid ikke af sig selv. Den kræver øget dokumentation og refleksion over egen praksis. Hvad er det, de to skoleformer kan? Hvilke kompetencer udvikles og styrkes gennem et ophold på én af skolerne? Hvordan kan kompetencerne dokumenteres på en måde, så eleverne kan bruge det på deres videre vej igennem uddannelsessystemet? Og hvilke redskaber og metoder er mest velegnede til at dokumentere høj – og hh-elevs kompetencedannelse?

Ovennævnte spørgsmål og udfordringer har været et vigtigt afsæt for udviklingsarbejdet i 3x3. I alt seks projekter har således i løbet af 2007 modtaget støtte til udviklingsarbejde, der sigter mod at dokumentere de to skoleformers realkompetencer. Projekterne på dette område relaterer sig til både pulje 1 og 2. Det vidner om, at dokumentation af realkompetencer både handler om at dokumentere den dannelse, der finder sted som følge af skolernes interne læringsmiljø. Samt om at sikre at de dokumenterede kompetencer anerkendes af det formelle uddannelsessystem i forbindelse med overgangen til videre uddannelse. Både hovedsigte og uddannelsessamarbejde indgår således som centrale elementer i dette arbejde.

Der er desuden overvejende tale om større projekter, der involverer mere end én skole²². Sigtet er, at udvikle fælles værktøjer og redskaber, der kan understøtte skolernes dokumentationsarbejde og derigennem også deres pædagogiske praksis. I flere af projekterne er der desuden tilknyttet eksterne, pædagogiske konsulenter, som medvirker i udviklingen af relevant pædagogisk materiale.

Nedenstående oversigt illustrerer projekternes indsatsområder og deltagere:

| Projektansvarlig | Indsatsområde | Deltagere |
|--------------------------|--|---|
| Vallekilde Højskole mfl. | Højskole- og husholdningsskoleelevers realkompetencer. Hvad giver skoleopholdet? Og hvad fører det til? | Projektet sker i samarbejde og med konsulentbistand fra Professionshøjskolen København. Øvrige skoler i projektet: Den rytmiske højskole Grundtvigs højskole Kunsthøjsk. Thorstedslund Suhrs HH. |
| Odder Højskole | Opbygning af uddannelsessamarbejde med VIA, bla. gennem udvikling af valid og brugbar dokumentation af realkompetence. | Afspændingspædagog-uddannelsen, Professionshøjskolen VIA |
| Rønede Højskole | Højskolens forberedelse til universitetsstudier. Afdækning af sammenhængen mellem højskolens forberedelse, de enkelte elevs kompetencer og elevens gennemførelse og succes på studiet. | Syddansk Universitet. |

²² I alt 15 skoler er involveret i de seks projekter.

| | | |
|-------------------------------|--|---|
| Den Skandinaviske Designskole | Dokumentation af realkompetencer i det kreative felt. | Forprojekt ²³ |
| Idrætshøjskolen i Sønderborg | Udvikling af model for meritgivende undervisning, bl.a. gennem dokumentation af realkompetencer | Den Frie Lærerskole |
| Køng Idrætshøjskole mfl. | Udvikling af en kompetence-portfolie til beskrivelse og evaluering af højskoleelevers læring og kompetencedannelse | I alt deltager seks idrætshøjskoler: Nordjyllands Idrætshøjskole Idrætshøjskolen i Sønderborg Gerlev Idrætshøjskole Ollerup gym. højskole Viborg gym. højskole |

Realkompetencer på dagsordenen

Høj- og hh-skolerne er ikke de eneste, der taler realkompetencer i disse år. Tværtimod indtager begrebet en stadig mere central plads på den uddannelsespolitiske dagsorden både i Danmark og i EU. I et større perspektiv skal anerkendelsen af realkompetence således ses i forlængelse af EU Kommissionens memorandum om Livslang Læring fra 2000. En central pointe her er, at den igangværende omstilling til et videnssamfund 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 forgår både livslangt og livsbredt.

I dansk sammenhæng blev realkompetencer for alvor sat på dagsordenen i 2004 med Regeringens redegørelse om ”Anerkendelse af realkompetencer i uddannelsen”. Redegørelsen var et oplæg til en bredere anerkendelse af den enkelte persons samlede kompetencer; uanset i hvilken sammenhæng de er erhvervet. Både ved at lette adgangen til studier og uddannelse gennem realkompetence. Og ved at gøre det muligt at afkorte uddannelsesforløb med de elementer, som en ansøger reelt behersker i forvejen.

I 2007 har implementeringen af realkompetencebegrebet i lovgivningen for alvor taget fart. Både på voksen- og efteruddannelsesområdet (VEU), i relation til erhvervsuddannelserne og i relation til en række korte og mellemlange uddannelser, er det nu muligt at søge om optagelse og merit på baggrund af en realkompetencevurdering. Det er dog forsat de enkelte uddannelsesinstitutioner selv, der skal fortage realkompetencevurderingen, og bortset fra på VEU-området er der ikke adgang til en uvildig klageinstans.

Anerkendelse af realkompetencer var desuden hovedtemaet på Sorø-mødet i 2007. Under overskriften ”Skolen for livet. Remtrækket til virkeligheden”, diskuterede aktører fra alle dele af uddannelsessektoren, hvordan kompetencer lært i uformelle og ikke-formelle læringsarenaer i højere grad kan anerkendes i det formelle uddannelsessystem. Undervisningsminister Bertel Haarder slog her til lyd for mere fleksibilitet og brobygning i uddannelsessystemet, sådan at det fremover bliver muligt for den enkelte borger at få papir på og rabat for alt det, vedkommende kan. For at styrke denne proces har Undervisningsministeriet i løbet af 2007 udviklet og lanceret to IT-baserede værktøjer, som kan bruges til at beskrive og dokumentere den enkeltes realkompetencer.

Det ene redskab er udviklet specifikt til dokumentation af kompetencer erhvervet i den 3. sektor. Redskabet findes i tre varianter: Et til foreningsarbejde, et til frivilligt arbejde og et til

²³ Forprojektet er i 2008 overgået til et egentligt projekt, hvor Den Europæiske Filmhøjskole har projektledelsen, og hvor bla. Den Danske Filmskole indgår som samarbejdspartner.

folkeoplysningen. Realkompetencerne er opdelt i syv kategorier; sociale kompetencer, læringskompetencer, kreative-innovative kompetencer, kommunikative kompetencer, interkulturelle kompetencer, selvledelses kompetencer og IT- kompetencer²⁴. Det andet redskab; *Min kompetencemappe*, er tænkt som et portfolio- eller opsamlingsredskab, hvor den enkelte kan få overblik over og samle dokumentation for realkompetencer erhvervet i forskellige sammenhænge, hvad enten det er uddannelse, job, fritid eller folkeoplysning²⁵.

Fokus i erfaringsindsamlingen

3x3-projekterne på dette område sigter frem for alt mod at synliggøre og dokumentere den kompetencedannelse, som et høj/hh-skoleophold bidrager til. Dels for at ruste skolerne til at kunne møde de nye udfordringer og krav, som det øgede fokus på realkompetencer medfører. Dels for at styrke den samfundsmæssige anerkendelse af de to skoleformer, hvad enten det drejer sig om øgede meritmuligheder, anerkendelse i forbindelse med optaget på en videregående uddannelse eller bare større bevidsthed om egne kompetencer hos eleverne.

Flere af udviklingsprojekterne har til formål at afprøve Undervisningsministeriets værktøjer eller udvikle værktøjer, der kan anvendes i de to skoleformers praksis. Et vigtigt fokusområde i dette udviklingsarbejde er at afdække, hvordan dokumentationsprocessen skal forgå. Skal der fx være en vejleder eller sparringspartner tilknyttet? Er det en kontinuerlig proces eller noget, der alene arbejdes med på bestemte tidspunkter?

Erfaringsindsamlingen på dette område tager afsæt i midtvejsevalueringerne fra tre af de største og mest eksemplariske projekter omkring dokumentation af realkompetencer: Vallekilde mfl. og deres projekt omkring dokumentation af høj/hh-elevs realkompetencedannelse set i et forløbsperspektiv. Køng mfl. og deres projekt omkring udvikling af højskolernes kompetenceportfolio. Og endelig Idrætshøjskolen i Sønderborg og deres projekt omkring udvikling af en model for meritgivende undervisning. Erfaringsindsamlingen tager først og fremmest afsæt i projekternes egen afrapportering, fulgt op med supplerende telefoninterview og email-korrespondance med de projektansvarlige.

Vallekilde mfl: Realkompetencer før, under og efter et skoleophold

I projektet indgår fire højskoler og en husholdningsskole, der er gået sammen om at afprøve og tilpasse værktøjer til dokumentation af de realkompetencer, som eleverne opnår gennem ophold på enten en høj- eller hh-skole. Det er en pointe i projektet, at de fem deltagende skoler er meget forskellige, både hvad angår de enkelte skolers profil og uddannelsesindhold/mål. Projektet gennemføres i samarbejde med og med konsulentbistand fra Videncenter for Ungdomspædagogik og Ungdomsidaktik ved Professionshøjskolen København. Sigtet er at udvikle værktøjer, der på den ene side kan anvendes i skolernes praksis. På den anden side er valide og kan anvendes i forbindelse med optag og meritgivning på de videregående uddannelser.

De to værktøjer, der testes i projektet er dels Undervisningsministeriets værktøj til dokumentation af realkompetencer erhvervet i folkeoplysningen. Dels Realkompetence-CV'et (RK CVet) udviklet af Voksensopplæringsforbundet i Norge og efterfølgende bearbejdet af projektets eksterne

²⁴ Til beskrivelse af kompetencer erhvervet i forbindelse med foreningsarbejde og frivilligt arbejde indgår der yderligere en kompetencekategori, nemlig organisatoriske kompetencer. Redskabet til brug i folkeoplysningen findes på <http://www.realkompetence-folkeoplysning.dk/>

²⁵ Redskabet findes online på <http://www.minkompetencemappe.dk>

konsulenter fra Professionshøjskolen København. RK CVet kan både bruges til at sammenfatte den enkelte elevs kompetencedannelse i en overskuelig CV-struktur, ligesom de kan bruges til at afklare fremtidige udviklingsmuligheder.

Kernen i projektet er, at elevernes realkompetencer både testes ved indgangen til høj/hh-skoleopholdet, under opholdet og hhv. ét og to år efter opholdet er afsluttet. Sigtet er herigennem at afdække, dels hvordan skolerne kan arbejde med at dokumentere elevernes løbende kompetencedannelse. Dels hvordan realkompetencerne kommer eleverne til nytte i deres videre forløb. I alt 100 elever fra de fem skolers efterårshold 2007 deltager i en indledende spørgeskemaundersøgelse. Heraf udvælges 50 elever, der er repræsentative for aldersgruppen 17 – 29, til at indgå i afprøvningen af de to værktøjer. De 50 elever følges derefter med årlige interviews hhv. ét og to år efter deres skoleophold²⁶.

Status på projektet: Ved indgangen til 2008 er den indledende spørgeskemaundersøgelse samt afprøvningen af de to værktøjer gennemført. Der er desuden gennemført opfølgende fokusgruppinterviews med udvalgte elever på alle fem skoler. Resultaterne fra den første del af undersøgelsen blev i foråret 2008 fremlagt på et midtvejsseminar, hvor også Køng-projektet deltog.

Køng mfl: Udvikling af højskolernes kompetenceportfolie

Projektets formål er at udvikle en kompetenceportfolie, som kan bruges til at dokumentere den kompetencedannelse, der finder sted i forbindelse med et højskoleophold. Sigtet er på den ene side at øge elevernes bevidsthed om og refleksion over den læring og kompetencedannelse, de gennemlever. På den anden side at tydeliggøre og specificere de særlige højskolekompetencer, sådan at de kan anerkendes i forbindelse med videre uddannelse og arbejde.

Portfolien afprøves over to omgange på seks involverede højskoler. I efteråret 2007 afprøves portfolien på de højskoleelever, der er tilknyttet linien ”Fremtidens idrætsleder”²⁷, i alt ca. 110 elever. I foråret 2008 udvides populationen til at omfatte samtlige elever på de seks højskoler, i alt ca. 450 elever. Projektet munder ud i en samlet model for beskrivelse og dokumentation af højskolekompetencer.

I første fase af projektet er der fokus på at udvikle en egnet portfoliemodel, samt på at få portfolien til at fungere som et praksisnært redskab. I anden fase er der i højere grad fokus på kompetenceportfoliens virkninger og konsekvenser. Fx i forhold til hvordan portfolien påvirker elevernes kompetencedannelse, samt hvordan den påvirker højskolens læringsrum.

Status på projektet: Projektets arbejdsgruppe har i løbet af foråret 2007 udviklet en model for højskolernes kompetenceportfolie på baggrund af litteraturstudier og indledende samtaler med de involverede højskoler. Der er desuden udarbejdet vejledninger til både elever, undervisere og vejledere i at bruge materialet samt en skitse til et afsluttende kompetencebevis.

Kompetenceportfolien er efterfølgende blevet afprøvet på de seks højskoler; primært af elever fra ”Fremtidens idrætsleder”.

²⁶ Heraf følges 15 elever med dybdeinterviews og 35 elever med telefoninterviews.

²⁷ Fremtidens Idrætsleder er et uddannelsesforløb, der er udarbejdet i samarbejde mellem DGI og de seks idrætshøjskoler, der også indgår i 3x3-projektet. Forløbet kvalificerer eleverne til at blive instruktør, træner og leder i det frivillige idrætsliv.

Idrætshøjskolen i Sønderborg: Udvikling af model for meritgivende undervisning

Projektet sigter mod at udvikle en model for meritgivende undervisning mellem højskolen og forskellige læreruddannelser. I første omgang udvikles modellen gennem et samarbejde med den Frie Lærerskole i Ollerup²⁸. Samarbejdet indebærer, at elever fra højskolens teambuilderlinie og DGI-linie²⁹, der efterfølgende søger om optagelse på Den Frie Lærerskole, kan ansøge om at få merit for det første halve eller hele år af læreruddannelsen. I næste fase af projektet søges erfaringerne med meritmodellen overført til den ordinære læreruddannelse gennem samarbejde med udvalgte professionshøjskoler. Sigtet er derigennem at skabe alternative rekrutteringsveje mellem højskolesektoren og læreruddannelsen.

Et vigtigt aspekt i projektet er at understøtte, at de realkompetencer, som eleverne erhverver under deres højskoleophold, kan dokumenteres og anvendes som grundlag for merit i forbindelse med optaget på en læreruddannelse. I første fase af projektet kortlægges elevernes realkompetencer derfor med henblik på at afklare indholdet i den meritgivende undervisning. Kortlægningen sker med afsæt i Undervisningsministeriets værktøj til dokumentation af realkompetencer erhvervet i folkeoplysningen. For at sikre at eleverne integreres fagligt og socialt på uddannelsen, tilbyder højskolen desuden supervision og vejledning i det første halve år efter højskoleopholdet.

Status på projektet: Første fase af projektet har fokuseret på at informere eleverne om samarbejdet med Den Frie Lærerskole, herunder om mulighederne for merit. Bl.a. er der blevet arrangeret studiebesøg for interesserede elever på lærerskolen. I alt seks elever har i løbet af det første år valgt at forsætte på Den Frie lærerskole efter deres højskoleophold. Heraf er tre elever stoppet igen. Sideløbende arbejdes der for at udvide samarbejdet til de ordinære læreruddannelser, ligesom der har været afholdt informationsmøder med andre idrætshøjskoler om at komme med i ordningen.

Dokumentation af realkompetencer, men hvordan?

Et centralt aspekt i projekterne er at udvikle procedurer for, hvordan elevernes realkompetencer kan beskrives og dokumenteres som en del af deres højskoleophold. Herunder udvikle og/ eller afprøve redskaber og metoder, der kan understøtte de enkelte skolers dokumentationspraksis.

I *Vallekilde-projektet* er afsættet for dette arbejde som nævnt at afprøve og tilpasse to eksisterende værktøjer til dokumentation af realkompetencer. De foreløbige erfaringer fra projektet viser, at der både er fordele og udfordringer forbundet med begge værktøjer. Det første værktøj eleverne afprøvede var det norske Realkompetence-CV. Brugen af værktøjet satte mange tanker og snakke i gang mellem eleverne omkring, hvad man faktisk kan, og hvordan man udvikler sig gennem forskellige aktiviteter i sit liv. Flere elever gav udtryk for, at de var overraskede over "at de jo rent faktisk havde prøvet mange forskellige ting". Værktøjet var på den måde med til at øge elevernes bevidsthed om egne kompetencer.

Omvendt opfattede eleverne generelt værktøjet som meget omfattende og detaljeret at udfylde. Eleverne fandt desuden processen meget tidskrævende. For nogle elever tog det mere end to timer at udfylde CV'et, hvilket gør det svært at indpasse i en travl højskolehverdag. Konsulenterne i projektet fik dog i nogen grad dæmmet op for dette problem ved at udstyre eleverne med USB-stik, som de kunne gemme deres besvarelser på og løbende vende tilbage til.

²⁸ Den Frie lærerskole er en 5-årig eksamensfri læreruddannelse, der sigter mod et lærerjob på en fri skole. Læs mere på <http://www.dfl-ollerup.dk/>.

²⁹ Begge linier er lagt an på, at eleverne er på højskolen i ti måneder.

UVMs redskab oplevede eleverne gennemgående som lettere at udfylde. Eleverne brugte kortere tid og havde ikke behov for at tale så meget sammen som ved afprøvningen af det første værktøj. Det kan hænge sammen med, at eleverne, i kraft af deres arbejde med det første redskab, allerede havde fået en større bevidsthed om deres egne kompetencer, og dermed i højere grad ”var sporet ind på” hvilke ord og hvad, de ville skrive. Eleverne oplevede det derudover som en fordel, at værktøjet er IT-baseret, fordi det gør det let for den enkelte at klikke sig vej gennem de mange spørgsmål.

Til gengæld havde eleverne svært ved at gennemskue om spørgsmålene var rettet mod at afdække deres generelle kompetencer eller alene de kompetencer, de har erhvervet i forbindelse med deres høj/hh-skole-ophold. Det var desuden kun et fåtal af elever, der udfyldte de uddybende kommentarfelder, hvor det er tanken, at eleverne kan komme med eksempler på, hvordan de konkret har arbejdet med de forskellige kompetencer under deres ophold. Tilsvarende var der problemer forbundet med den grafiske score, som brugen af værktøjet munder ud i. Værktøjet tager således ikke højde for de kompetencer, man har i forvejen. Hvis en person fx er god til IT og ikke udvikler sine IT-kompetencer nævneværdigt i løbet af sit højskoleophold, så får personen en lav score på denne kompetence. Tilsvarende oplevede nogle elever, at det var muligt at tilpasse sine svar, sådan at man fik en god score til sidst. Nogle af disse elever gav derfor udtryk for, at de fandt værktøjet ”utroværdigt”.

En gennemgående udfordring ved begge værktøjer er desuden, at de kræver en udførlig introduktion til formål og relevans samt til, hvordan værktøjerne konkret anvendes. Eleverne blev sat til at udfylde skemaerne to og to og kunne dermed fungere som hinandens sparringspartnere. Det viste sig at være helt afgørende, da den enkelte ellers let ville kunne overse eller glemme vigtige kompetencer. Der er desuden stor forskel på, hvordan eleverne har oplevet anvendelsen af de to værktøjer. Nogle elever har haft svært ved at se formålet, andre har fået et stort udbytte. Det hænger sammen med, at eleverne har meget forskellige forudsætninger for at bruge værktøjerne, bl.a. fordi der er forskel på elevernes formuleringsevner. En af de deltagende højskoler udtrykker det på denne måde:

”Vi har typisk en stor gruppe elever, der ikke er bogligt orienteret. De deltagere, der falder ind under denne betegnelse, opfattede i vid udstrækning Kompetence-CVet som en raffineret måde at udstille det på. Har du det svært med ord, er det ganske enkelt svært at forholde sig til 7 sider med spørgsmål og ønsker om sammenfatninger. (...) Omvendt har enkelte af vores deltagere uden videre udfyldt skemaerne formfuldendt og fyldestgørende. Denne gruppe lader sig ikke skræmme af skemaer og mange ord (...) og det er min opfattelse, at de har fået indsigt ved at udfylde skemaerne og formulere sig.”

(Evalueringskommentar fra deltagende højskole).

Omvendt peger afprøvningen på, at arbejdet med de to redskaber har givet eleverne en større kompetencebevidsthed. Fx er eleverne i flere sammenhænge begyndt at tale om ”det nu var en ny realkompetence, de fik”. Værktøjerne er således med til at udvikle et fælles sprog for den læring, der finder sted i forbindelse med et højskoleophold.

Også *Idrætshøjskolen i Sønderborg* har benyttet UVMs- redskab i deres udviklingsarbejde; i deres tilfælde som det eneste redskab. I første omgang blev redskabet afprøvet på de tidligere højskoleelever, der har valgt at forsætte på Den Frie Lærerskole efter deres højskoleophold. Der var afsat ca. to timer til vejledning og udfyldelse af skemaet til hver elev. Desuden fungerede den projektansvarlige som sparringspartner under processen. Elevernes respons var gennemgående, at de synes, det var ”spændende” at arbejde med redskabet. Først og fremmest fordi redskabet var med til at tydeliggøre de kompetencer, som de enkelte elever havde erhvervet i forbindelse med deres højskoleophold. En af anbefalingerne fra projektet er derfor, at redskabet med fordel kan anvendes

processuelt. Fx både ved begyndelsen og afslutningen af højskoleopholdet. På den måde kan dokumentationsprocessen også være med til at dokumentere ”hvordan man har flyttet sig” under sit ophold.

Det er imidlertid den projektansvarliges opfattelse, at nogle elever havde lettere ved at anvende redskabet end andre. Det kræver således en ret udstrakt grad af selvindsigt at besvare spørgsmålene, fordi mange af dem går meget tæt på den enkeltes personlighed. Tilsvarende var det også erfaringen på Sønderborg, at de mere velformulerede elever skrev mere og kom med flere eksempler i kommentarfeltene. Selve slutbeviset fandt eleverne imidlertid ikke var tilstrækkeligt detaljeret, når man tager i betragtning, hvor detaljerede og komplekse de forudgående spørgsmål er. Også her er det især den afsluttende graf, der opleves som ”noget forenklet” af de deltagende elever.

Køng-projektet søger med sin portfoliemodel at opbygge et mere dynamisk redskab til at understøtte dokumentationsprocessen. Konkret er modellen opbygget i dels en arbejdsportfolie, som eleverne løbende arbejder med under deres ophold. Arbejdsportfolien har karakter af en mappe med faneblade, hvor eleverne kan samle forskellige former for dokumentation fra deres højskoleophold (fx. produktioner, breve, logbogsnotater mv). Dels en præsentationsportfolie, hvor eleverne mere kortfattet sammenfatter deres højskoleophold, fx i et kompetencebevis og en personlig udtalelse. Det har været et centralt sigte i projektet at opbygge en model, der stemmer overens med og støtter højskolens undervisningsformer. Der er derfor lagt vægt på, at portfolien har en åben og fleksibel karakter, som kan tilpasses de deltagende skolars praksis.

Samtidig er der i tilknytning til portfolien udarbejdet et forslag til forløb og struktur. Her anbefales det, at arbejdet med portfolien kobles til et antal vejledningssamtaler i løbet af forløbet. Fx en indledende samtale, en midtvejssamtale og en afslutningssamtale, hvor det endelige kompetencebevis udfyldes og eleven og vejlederen i fællesskab udformer en personlig udtalelse. Det foreløbige udkast til kompetencebevis er bygget op omkring fire faste kompetencekategorier, som alle skal tage stilling til: sociale, kommunikative, lærings- og selvledelseskompetencer³⁰. Dertil kommer en fri kompetencebeskrivelse, som den enkelte elev selv kan bestemme indholdet af. Af hensyn til kommende aftagere af beviset lægges der op til, at beviset ikke fylder mere end max to sider. Sigtet med beviset er først og fremmest at dokumentere de enkelte elevers kompetencedannelse, hvorimod en beskrivelse af selve højskoleformen ikke indgår i beviset. Tanken er derfor, at beviset kan indgå som et supplement til højskolernes egne kursusbeviser.

En tilbagevendende udfordring i første fase har været, hvordan portfolien skal kobles til den konkrete undervisningspraksis, herunder hvordan og hvor ofte eleverne skal arbejde med den. I den første vejledning var portfolien på nogle måder lagt for bredt op, hvilket gjorde det svært for nogle elever at udvælge, hvad der skulle indgå. Der vil derfor i næste fase af projektet blive udviklet en værktøjskasse med eksempler og ideer for på den måde at konkretisere, hvordan hhv. en arbejds- og præsentations-portfolie kan se ud. Samtidig viser de foreløbige erfaringer, at det er mest optimalt at bruge portfolien på færre, men til gengæld centrale og signifikante tidspunkter under opholdet.

Omvendt er det også vigtigt ikke at fastlægge portfolien for meget, da noget af redskabets fleksibilitet og muligheder dermed forsvinder. Portfoliemetoden er knyttet til et bestemt læringssyn, hvor læring og kompetencer på ingen måde er statiske, men noget, der løbende udvikler sig i alle livets forskellige situationer og sammenhænge. Som det udtrykkes i vejledningsmaterialet til eleverne: ”*Det vigtigste er ikke hvor meget man kan, men hvad man gør med det, man kan (...)*”

³⁰ De fire kompetencer er valgt ud fra de oprindeligt syv kompetencer i UVMs redskab ud fra den betragtning, at de er de mest relevante kompetencer at arbejde med i forhold til idrætshøjskolerne.

Idéen er, at portfolien kan være din faste følgesvend, både i og uden for timerne, hvor du hele tiden får mulighed for at reflektere over, hvor du befinder dig, hvad du fik ud af noget, om du er på højde med situationen osv. På den måde indfanger du hele tiden status og kan vende tilbage og se hvordan du har flyttet dig.”

Det gennemgående indtryk er dog, at der er stor interesse for og potentiale i at udvikle portfolien, og gøre eleverne mere bevidste om hvad de lærer på højskolen, og hvordan de kan dokumentere det. Som det udtrykkes i forbindelse med midtvejsevalueringen: *”Mest motiverende af det hele var, at eleverne udviste stor interesse, meldte om aha-oplevelser, og at selv dem, der ellers var skeptiske, øjeblikkeligt begyndte at engagere sig, da de forstod perspektiverne i det”.*

Det du ikke lærer andre steder

Udviklingsprojekterne handler ikke kun om, hvordan skolerne kan arbejde med dokumentation af elevernes realkompetencer. De handler i høj grad også om at afklare *hvilke* kompetencer eleverne udvikler gennem et ophold på en høj/hh-skole. Til sammenligning er højskolernes fælles slogan i dag; ”Det du ikke lærer andre steder”. Erfaringerne fra projekterne viser, at arbejdet med realkompetencer i høj grad kan medvirke til at sætte ord på, hvad det er for en særlig læring, der karakteriserer de to skoleformer.

Erfaringerne fra den første fase af *Vallekildeprojektet* viser, at høj/hh-eleverne generelt har rigtig mange kompetencer, også inden de starter på deres ophold. Afprøvningen af de to værktøjer viste således, at eleverne både havde kompetencer fra erhvervsarbejde, frivilligt arbejde og fritidsinteresser, som for en dels vedkommende ligger inden for det område, som den enkelte skole har specialiseret sig indenfor. Undersøgelsen viste også, at de involverede skoler er forskellige og tiltrækker forskellige segmenter af elever – både hvad angår elevernes faglige interesser og deres uddannelsesmæssige og sociale baggrund. Realkompetenceværktøjerne kan således også bruges til at øge skolernes viden om deres elevgruppe.

Hvad angår selve høj/hh-skoleopholdet fremgår det af de gennemførte fokusgruppeinterview, at eleverne generelt er meget positive. Både i forhold til det konkrete læringsudbytte og i forhold til den kompetenceudvikling som eleverne oplever i forbindelse med opholdet. Nogle af de kompetencer, som eleverne fremhæver, er sociale kompetencer og personlige kompetencer som fx. øget selvtillid. Der synes desuden at være en tæt sammenhæng mellem det faglige og sociale udbytte af opholdet. Stort set alle elever i undersøgelsen oplever, at de rykker sig en del rent fagligt i løbet af deres ophold. Fx ved at tilegne sig ny viden og nye færdigheder eller ved at stifte bekendtskab med genrer, de ikke tidligere har arbejdet med. Samtidig fremhæver eleverne, at det sociale også er en meget væsentlig dimension, og at de oplever en betydelig social læring i løbet af deres ophold. Blandt andet lærer eleverne at samarbejde med andre, at acceptere mennesker, der er anderledes end dem selv samt at påtage sig et ansvar for den sociale sammenhæng.

Kostskoleformen har en væsentlig betydning for den sociale læring, fordi den betyder, at deltagerne er nødt til at få det til at fungere med mange forskellige slags mennesker. Samtidig betyder det intense læringsmiljø, at høj/hh-skolen for mange elever fungerer som en slags ”sceneskift”, hvor de kommer på afstand af deres vante hverdag og derigennem får mulighed for at definere sig selv på en ny måde.

I et arbejdspapir konkluderer projektets eksterne konsulenter blandt andet:

”Selvom udbyttet ikke i denne sammenhæng ”måles” ved et eksamensbord, kan man godt fundere over, om eleverne har lært mere på deres relativt korte høj/hh-skole-ophold, end de har i det traditionelle uddannelsessystem. De fleste af interviewene har været præget af elevernes entusiasme og begejstring ved skoleformen og læringsmiljøet, og deres glæde og stolthed over det, de har fået med sig, fagligt som personligt. Især hvis man vælger et meget bredt kompetencebegreb, som også omfatter de personlige kompetencer fra de synlige (så som selvtillid, sociale og kommunikative kompetencer) til de mere usynlige (selvværd, livsduelighed, valgkompetence og (selv)refleksiv kompetence), har eleverne fået rigtig meget med hjem”.

I *Køng-projektet* har en væsentlig del af udviklingsarbejdet handlet om at konkretisere hvilke kompetencekategorier, det i det hele taget er relevant at opbygge kompetenceportfolien omkring. For det første har det været nødvendigt at afklare forholdet mellem de faglige og de mere generelle (”generic”) kompetencer. For det andet hvordan, gennem hvilke kategorier, de generelle kompetencer skal dokumenteres. Køng-projektet har her i nogen grad valgt at tage afsæt i de syv kompetencekategorier, som indgår i UVMs redskab, men er samtidig kommet frem til, at ikke alle kompetencerne er lige relevante i højskolesammenhæng. I den nuværende model indgår der således fire af de oprindeligt syv kategorier samt en valgfri, som skolerne og eleverne selv kan udfylde.

Hvis man ser på de foreløbige erfaringer, så har det vist sig at være vanskeligt for eleverne at bruge portfolien så dynamisk og fleksibelt som tiltænkt. Det er svært at bruge portfolien hele tiden og i alle sammenhænge. Der tegner sig derfor et billede af, at portfolierne primært er blevet brugt i og har samlet materiale fra et enkelt fag; Fremtidens idrætsleder. Det kan hænge sammen med, at det er et fag, som alle de deltagende elever har, ligesom mange af de ansvarlige lærere underviser i faget.

Det betyder imidlertid, at der i den første afprøvningsrunde ikke er samlet så meget materiale fra de mere uformelle dele af højskolens læringsrum. De foreløbige erfaringer peger dog på, at mange af de mere generelle kompetencer faktisk udvikles i tæt sammenhæng med de idrætsfaglige aktiviteter. Ved at arbejde med teknikker inden for undervisning og træning kan eleverne fx også udvikle kommunikative kompetencer. Som en elev skriver i sin portfolio: *”Min evne til at gøre mig forståelig i en undervisningssituation vil jeg vurdere som middelhøjt. Det er noget jeg har øvet mig på i mange år som frivillig gymnastikinstruktør – dog mest ubevidst. Senest, hvor det har været en bevidst del af min undervisning, har den udviklet sig meget”.*

Forankring af dokumentationsarbejdet

Et vigtigt aspekt af de igangværende udviklingsprojekter har været at forankre arbejdet med realkompetencer i forhold til skolens pædagogiske praksis og personale. Dette ud fra en devise om, at dokumentationsarbejdet først for alvor giver mening, hvis det kobles til – og indlemmes i – skolernes undervisning og vejledning. Alle de inddragede projekter arbejder derfor med at styrke den interne organisation på skolerne omkring dokumentationsarbejdet.

Et vigtigt sigte i *Køng-projektet* har således været at forankre portfolio-redskabet i de deltagende skolars praksis. Blandt andet ved at inddrage skolerne i udviklingen af portfolien samt ved at etablere fælles rammer for vidensdeling og erfaringsudveksling mellem de involverede lærere. I praksis har det imidlertid vist sig vanskeligt at samle lærerne til fælles møder. I stedet har projektledelsen tilbudt samtaler til de enkelte skoler, hvilket de fleste skoler har taget imod. Erfaringerne fra den første fase af projektet viser her, at de skoler, hvor de ansvarlige lærere har fået sparring fra projektledelsen, er blevet tættere knyttet til udviklingen af projektet. Mens de skoler,

hvor de ansvarlige lærere er kommet senere ind i projektet, har haft sværere ved at tilegne sig portfoliemetoden og formidle den til eleverne. De skriftlige vejledninger gør det ikke alene (omend de har vist sig at give en god indføring til projektet) - de skal følges op med dialog og sparring.

En væsentlig pointe i midtvejsevalueringen fra Køng er derfor, at forankring af dokumentationsarbejdet i højskolens daglige praksis er helt afgørende, hvis arbejdet skal bære frugt. De foreløbige erfaringer viser, at der har været meget forskellige måder at arbejde med portfolien på de enkelte skoler. Nogle skoler har haft en samlet plan for afprøvningen. På andre skoler har det været en enkelt underviser, der har stået for arbejdet. Der har været gode erfaringer med begge former, men i næste fase af projektet, hvor samtlige elever skal bruge portfolien, anbefaler projektledelsen at min. to undervisere på hver skole tilknyttes projektet, sådan at lærerne kan sparre og reflektere sammen undervejs i forløbet.

Derudover slår midtvejsevalueringen fast, at det tager tid at få kompetenceportfolien integreret i højskolens hverdag og gøre sig de nødvendige erfaringer med, hvordan man bedst tilrettelægger arbejdet. Den konkrete form på portfolien skal derfor kunne tilpasses den enkelte skoles praksis. Samtidig er det vigtigt, at der skabes muligheder for erfaringsudveksling, både mellem de forskellige projekter, men i høj grad også mellem deltagerne i de enkelte projekter. Erfaringerne viser, at det i praksis kan være svært at finde tid til fælles erfaringsudveksling, blandt andet som følge af forskellige skemaer, arbejdsgange osv. Det er imidlertid afgørende, at der afsættes den fornødne tid, blandt andet ved at målrette det frikøb, som ligger i de enkelte projekter.

Arbejdet med kompetencebeskrivelser fordrer således en udvikling af skoleformernes pædagogiske organisation, herunder også en udvikling af de pædagogiske ansattes kompetencer. Et vigtigt afsæt for dette arbejde er blandt andet, at skolerne bliver bedre til at beskrive deres pædagogiske praksis og læringsrum. En væsentlig pointe i midtvejsevalueringen fra Vallekilde-projektet er således, at arbejdet med realkompetenceværktøjerne kræver, at høj/hh-skolerne bliver bedre til at sætte ord på undervisningen, skoleformen mv. Tilsvarende fremhæves det i Køng-projektet, at hvis kompetenceportfolien skal give mening, er det en god ide, hvis de enkelte skoler gør op, hvilke kompetencer, de søger at fremme gennem undervisning og samvær.

Motivation og involvering af eleverne

Også motivationen af eleverne har stor betydning for i hvilket omfang dokumentationsarbejdet forankres i skolernes praksis. Uanset hvilken metode eller værktøj, der anvendes, kræver processen således, at eleverne bliver gjort til aktører, der aktivt deltager i og understøtter processen.

Flere af projekterne har imidlertid haft problemer med at motivere eleverne til at indgå i udviklingsarbejdet. Både fordi der er mange interviews, spørgeskemaer ect. Som Vallekilde-projektet udtrykker det, så var eleverne "lidt skematrætte" til sidst. Men også fordi eleverne er usikre på, hvad de kan bruge realkompetencevurderingerne til. De har ikke indblik i den aktuelle kompetencediskussion og går først og fremmest efter formelle kompetencer - ikke realkompetencer. Samtidig kolliderer kompetencebegrebet på nogle punkter med den uddannelsestænkning, eleverne ellers kender omkring karakterer, fagniveauer ect. Det rejser et spørgsmål om "hvordan kan jeg være sikker på, jeg har lært noget?"

I *Vallekilde projektet* har det således været svært at rekruttere tilstrækkeligt mange elever til at indgå i afprøvningen af værktøjet. Det oprindelige mål var, at 50 elever skulle indgå i afprøvningen

af de to realkompetenceværktøjer, men det var i praksis kun muligt at rekruttere 43 elever. Samtidig peger det foreliggende evalueringsmateriale i projektet på, at høj/hh-skoleopholdet indtager forskellige funktioner i elevernes uddannelsesforløb.

For nogle elever har opholdet karakter af at være "et helle" i et ellers presset afklaringsforløb. Disse elever tager i høj grad på højskole for at komme væk det vurderings- og bedømmelses-"ræs", som de oplever gør sig gældende i det formelle uddannelsessystem. For andre er opholdet i højere grad del af en målrettet karrierestrategi, hvor det fx handler om at kvalificere sig til at bestå en optagelsesprøve eller på anden måde kvalificere sig til videre uddannelse. Det er derfor ikke alle elever, der oplever dokumentationsarbejdet lige relevant. Realkompetence handler således også om, det man vil, med det, man kan.

Også *Køng-projektet* har oplevet, at det er vigtigt at arbejde med motivationen af eleverne. Her peger de foreløbige erfaringer på, at det er alfa-omega, at eleverne kan se en betydning i at beskrive deres realkompetencer, forstået på den måde, at de skal kunne bruge enten processen, produktet eller begge dele til noget. Vejledningen til eleverne gør i den forbindelse meget ud at understrege, at det bliver "*vigtigere og vigtigere at kunne definere og dokumentere alle de reelle kompetencer, vi har*". Både over for uddannelsesinstitutioner, fremtidige arbejdsgivere samt foreninger og frivillige organisationer.

Køng projektet peger derfor på, at det er vigtigt at styrke den institutionelle anerkendelse af højskolens kompetencer, hvis motivationen af eleverne skal øges. Som det udtrykkes i midtvejsevalueringsevalueringen er det vigtigt, at der på politisk plan arbejdes for "*...at det bliver en reel mulighed at blive optaget på en videregående uddannelse på baggrund af sine realkompetencer. Noget af det vigtigste er at have tydelige og håndgribelige eksempler på hvorfor, det er vigtigt at koncentrere sig om realkompetencer, når man skal motivere eleverne til at give sig i kast med det*".

Spørgsmålet er så, hvad det er for en form for anerkendelse, der kan være med til at motivere eleverne. Som nævnt i indledningen kan dokumentationen af realkompetencer rette sig mod anerkendelse på to områder: I forbindelse med optag på en formel uddannelse og i forbindelse med merit. De foreløbige erfaringer fra udviklingsprojekterne kan endnu ikke sige noget om i hvilket omfang eleverne kan bruge realkompetencedokumentationen i forbindelse med optagelse på en formel uddannelse³¹. *Sønderborgs projekt* giver imidlertid et fingerpraj om elevernes motivation for at bruge realkompetencevurderingerne som grundlag for merit.

Erfaringerne fra Sønderborg er her, at størstedelen af de involverede elever ikke har ønsket at benytte sig af mulighederne for merit. Kun én ud af de seks elever, der i første omgang valgte at forsætte på Den Fri Læreruddannelse, valgte således at få merit for sit højskoleophold. Resten af eleverne ønskede i stedet at starte på første år på lige fod med andre nye elever for derved at opnå fuld social integration på studiet.

Erfaringen viser desuden, at det ikke er tilstrækkeligt alene at motivere eleverne til at benytte sig af mulighederne merit. Eleverne skal også have motivation i forhold til rent faktisk at gennemføre det forløb, de starter på. I Sønderborg er tre ud af de seks elever, der påbegyndte Den Frie

³¹ FFD gennemførte i 2007 en aftagerundersøgelse, der viste at den institutionelle anerkendelse af højskolekompetencer er svækket på MVU og LVU-området som følge af ændringer i adgangsbekendtgørelserne til de videregående uddannelser fra 2008. Læs mere i FFD-rapporten *Dokumentation af højskolekompetencer*. Camilla Hutters & Kristina Bæk Nielsen, 2008.

Læreruddannelse, således stoppet igen. Elevernes begrundelser for at stoppe er meget forskellige. Tallene vidner imidlertid om, at skolerne skal være opmærksomme på ikke, som følge af bestemte samarbejdsrelationer, at ”overtale” deres elever til at gå i bestemte retninger. Hvis eleverne skal gennemføre uddannelsen, må de nødvendigvis have en selvstændig motivation.

Sønderborg arbejder i næste fase af projektet på at udvide muligheden for merit til de ordinære læreruddannelser. De foreløbige erfaringer tyder på, at professionshøjskolerne, hvor læreruddannelsen er forankret, som sådan er meget interesserede i et samarbejde. De har imidlertid ikke lovgivningsmæssigt samme muligheder som Den Frie Lærerskole. Fx kan der ikke laves faste aftaler om merit, da merit skal gives på baggrund af en individuel vurdering af den enkelte ansøger. Den aktuelle udvikling af læreruddannelsen betyder imidlertid, at seminarierne kan se nogle fordele i at samarbejde omkring øget og/ eller mere kvalificeret rekruttering.

Blandt andet betyder ændringer i de mellemlange uddannelsers adgangsbekendtgørelse, at de specifikke adgangskrav øges til en række liniefag. Elever, der ønsker at læse idræt som liniefag, skal således fremover have idræt på B-niveau med en minimumskaraktter på mindst 4. Det kan på sigt begrænse rekrutteringen til uddannelsen. Flere lærerseminarier har derfor vist interesse for at indlede et samarbejde med Idrætshøjskolen i Sønderborg, hvor højskoleelever, der efterfølgende ønsker at læse idræt som liniefag, kan få deres realkompetencer fra højskoleopholdet sidestillet med de specifikke adgangskrav. Eksemplet viser, at realkompetencevurderinger ikke kun behøver at handle om at afkorte den formelle uddannelse. Det kan i lige så høj grad handle om at skabe muligheder for ”ækvivalens”, hvor kompetencer erhvervet i forbindelse med et højskoleophold sidestilles med kompetencer erhvervet andre steder; fx. på et VUC- eller GSK-kursus.

Erfaringerne fra Sønderborg-projektet viser, at det er muligt at øge den institutionelle anerkendelse gennem lokale aftaler. Hvis eleverne for alvor skal se et formål med at dokumentere deres realkompetencer kræver det dog, at den institutionelle anerkendelse også øges i den generelle lovgivning. De seneste ændringer af adgangsbekendtgørelserne har imidlertid betydet, at karakterer og fagniveauer fra det formelle uddannelsessystem har fået en større betydning i forbindelse med optaget. Samtidig er optag på baggrund af en realkompetencevurdering indtil videre kun en mulighed på de mellemlange uddannelser, mens det endnu ikke er en mulighed i forhold til de lange videregående uddannelser. Det er endvidere alene de enkelte institutioner, der gennemfører vurderingen på de områder, hvor muligheden er indført.

Realkompetencevurderinger har et stort potentiale i forhold til at dokumentere og synliggøre den læring og kompetencedannelse, der finder sted i forbindelse med et høj/hh-skoleophold. Hvis de mange muligheder skal udmøntes, så kræver det imidlertid, at realkompetencevurderinger ikke bare bliver et institutionelt og individuelt anliggende, men også løftes op på sektorplan og skrives ind i den generelle lovgivning. Tilsvarende forudsætter det, at høj- og hh-skolerne selv bliver bedre til at beskrive og dokumentere deres aktiviteter på måder, der kan anerkendes – både af de formelle uddannelser og af de enkelte høj/hh-skoleelever.

Udfordringer i det videre arbejde

Samlet set viser erfaringsindsamlingen, at det nye fokus på realkompetencer kan være med til at synliggøre den læring og kompetencedannelse, der finder sted i løbet af et højskole eller hh-ophold. Både overfor eleverne, overfor det formelle uddannelsessystem og i relation til skolerne selv. Erfaringsindsamlingen har imidlertid samtidig synliggjort en række udfordringer, som det er vigtigt at sætte fokus på i det fremtidige udviklingsarbejde:

- Dokumentationsprocessen afhænger ikke så meget af hvilke redskaber, der benyttes, men i højere grad af hvordan processen forankres i skolernes pædagogiske praksis. Det videre udviklingsarbejde bør derfor have fokus på at formulere guidelines for hvornår, hvordan og af hvem de tilgængelige redskaber bør anvendes.
- Elevernes motivation for at arbejde med dokumentation af realkompetencer afhænger i høj grad af den efterfølgende institutionelle anerkendelse. Der er derfor behov for udviklingsarbejde, hvor høj/hh-skoler og formelle uddannelsesinstitutioner samarbejder om at udvikle og implementere egnede dokumentationsredskaber.
- Umiddelbart er der ikke blandt eleverne den store interesse for at bruge realkompetencer som grundlag for merit. Til gengæld viser erfaringsindsamlingen, at realkompetencer med fordel kan bruges som grundlag for ækvivalens, fx så realkompetencer sidestilles med bestemte optagelseskriterier. Det er oplagt at afsøge disse muligheder i det videre udviklingsarbejde.
- Højskole- og hh ophold er også andet end kompetencebeskrivelser. Fokuset på realkompetence kan være et middel til at synliggøre den læring, der i forvejen finder sted, men det bør ikke være selve målet.

5. TVÆRGÅENDE UDFORDRINGER OG PEJLEMÆRKER I SKOLERNES UDVIKLINGSARBEJDE

De foreløbige erfaringer fra skolernes udviklingsarbejde viser mange gode og nyskabende praksisser. Både i forhold til at skabe nye veje for unge uden ungdomsuddannelse, og i forhold til at dokumentere de realkompetencer, som et ophold på enten en høj- eller hh-skole udvikler. 3x3-projekterne har på den måde været med til at igangsætte en udvikling, der dels styrker anerkendelsen og forståelsen af, hvad de to skoleformer kan bidrage med. Dels styrker de to skoleformers egen selvforståelse af, hvilke former for kompetencedannelse og læringsrum, som et høj/hh-ophold giver adgang til.

Der er således ingen tvivl om, at de igangsatte projekter til fulde lever op til det overordnede mål om, at igangsætte en mangfoldighed af udviklingsarbejde på en mangfoldighed af skoler. Tilsvarende er der allerede i løbet af det første år udviklet en række ”gode” og ”nye” praksisser, som kan virke til inspiration for andre skoler; både frie kostskoler og formelle uddannelser. I flæng kan nævnes: BraSils indsatser omkring brobygning og udvikling af læringsforudsætninger hos unge uden uddannelse. Designs HFs tilbud til de kreative unge. De seks idrætshøjskolars arbejde med at udvikle en dynamisk kompetenceportfolie. Samt en masse andre erfaringer fra både de projekter, der har indgået i erfaringsindsamlingen og de øvrige projekter i 3x3. Dertil kommer, at mange af projekterne har styrket samarbejdet mellem de enkelte høj- og hh-skoler, hvilket kan ses som en positiv sidegevinst af udviklingsarbejdet.

Erfaringsindsamlingen har imidlertid også afdækket en række barrierer og udfordringer, som på forskellig vis vanskeliggør arbejdet med projekterne og til en vis grad blokerer for, at deres formål til fulde kan realiseres. Nogle af de væsentligste udfordringer vist sig at være: Finansiering, 15 timens reglen, rekruttering samt organisatorisk og pædagogisk forankring af projekterne. Udfordringerne vil i det følgende blive gennemgået med henblik på at indkredse pejlemærker for det videre udviklingsforløb:

Problemer med begrænsede finansieringsmuligheder. En række projekter oplever, at egenbetalingen i forbindelse med et højskole/hh-ophold begrænser rekrutteringen til samarbejdsprojekterne. Ikke mindst i forhold til de projekter, der retter sig mod ressourcetsvage grupper, udgør finansieringen et problem, fordi disse elever som oftest ikke kan hente økonomisk støtte hos deres forældre.

Ligeledes er det et problem, at eleverne ikke kan få SU under et højskole/hh-ophold. Dels fordi det dermed bliver vanskeligt at indlægge et ophold som del af et formelt uddannelsesforløb. Som reglerne er i dag indebærer det, at eleverne skal melde sig ud af deres uddannelse og derved kan risikere at opleve et ”identitetstab”. Dels fordi de to skoleformer derved får en ulig konkurrence til andre uddannelsesformer, hvor eleverne kan få SU. Fx kan det være svært for eleverne at forstå, at de ikke kan få SU, hvis de tager 15 timers VUC-fag på højskolen, mens de kan få fuld SU, hvis de tager 16 timer på VUC?

Det er derfor vigtigt i det videre arbejde at afdække mulighederne og behovet for alternative støtteordninger. Både ved at få udbredt kendskabet til de nuværende

finansieringsmuligheder, fx i forhold til kommunerne³². Men også i forhold til at undersøge mulighederne for alternative støtteordninger. Flere projektansvarlige efterspørger i den forbindelse en mulighed for ”procentvis SU”, hvor højskole og hh-elever kan få SU i den del af deres ophold, hvor de følger kompetencegivende fag. På den måde vil eleverne ikke bare kunne kombinere forskellige skoleformer, men også de finansieringsformer, der følger med.

Manglende taxameter til brobygning og samarbejde. Tilsvarende viser erfaringsindsamlingen, at det koster noget at samarbejde, fx om at skabe nye veje i uddannelsessystemet. Det tager de nuværende taxameterregler imidlertid ikke højde for, idet de først og fremmest sigter mod at understøtte elevgennemstrømningen i den enkelte institution. Det betyder, at samarbejdsprojekterne i stor udstrækning må baseres på enkelte ”ildsjæle” og deres gode vilje, hvilket gør dem skrøbelige over for personudskiftninger og omstruktureringer, og dermed svækker deres overlevelsessevne.

Udviklingsarbejdet har på dette område allerede nu åbnet for en udbygning af de eksisterende taxameter-muligheder. Dels har hus og hånd-skolerne fra 2008 fået mulighed for et særligt brobygningstaxameter for 10. klasses elever. Dels åbner et nyt SATS-pulje projekt i Folkehøjskolernes Forening op for, at højskolerne i en forsøgsperiode kan få et særligt samarbejdstaxameter, hvis de samarbejder med erhvervsskolerne om kombinationsforløb for unge uden ungdomsuddannelse. Det er imidlertid vigtigt i et videre udviklingsperspektiv dels at indsamle erfaringerne med de nye ordninger. Dels at arbejde for tilsvarende ordninger omkring brobygning og samarbejdstaxameter i forhold til andre uddannelsesområder.

Problemer med 15 timers reglen. Erfaringsindsamlingen viser, at de samarbejdsprojekter, hvori der indgår undervisning efter anden lov, håndterer 15-timers reglen forskelligt. Odense Fagskole har koncentreret den kompetencegivende undervisning i moduler. På Askov højskole udbydes den som kombinationsforløb med højskoleopholdet. Og på Brande højskole indlægges højskoleundervisningen som forlagt undervisning uden for højskoleloven.

Erfaringerne viser imidlertid, at der er problemer med alle tre modeller - både i forhold til skemalægning, rekruttering og fastholdelse. Blandt andet betyder de detaljerede regler for, hvordan undervisningen skal sammensættes på ugebasis, at det bliver svært at tilrettelægge et hensigtsmæssigt skema. Det gør det både sværere for eleverne at kombinere de forskellige uddannelseselementer, ligesom det bliver dyrere for skolerne at tilbyde kompetencegivende undervisning.

Et vigtigt pejlemærke i det videre udviklingsarbejde er derfor at afdække, hvordan mulighederne for undervisning efter anden lov bedst kan integreres i høj- og hh-skolernes praksis. Både i forhold til skolernes skemalægning, men også i forhold til elevernes forløb. Som det fremgår af erfaringsindsamlingen er det imidlertid ikke sikkert, at de nuværende regler er tilstrækkeligt fleksible, når det handler om at kunne kombinere højskoleundervisning med undervisning efter anden lov. Et element i det videre arbejde er derfor også at undersøge behovet for lovrevisioner på dette område.

³² Kommunerne kan i dag for dele af gruppen af unge uden ungdomsuddannelse nedsætte tilskuddet til egenbetalingen uden samtidig at skulle betale det fulde driftstilskud. Læs mere om mulighederne her <http://www.ffd.dk/indsatsomraader/erhvervsskolesamarbejde/kommunalt-tilskud>.

Volumen og rekruttering. En helt central udfordring – både i samarbejdsprojekterne, men også i projekterne om realkompetence - har været rekruttering af elever til udviklingsarbejdet. Stort set alle projekter har rekrutteret færre elever end forventet, og mange projekter har endvidere problemer med fastholdelse. Det betyder, at mange projekter ender op med meget små - og omkostningstunge - hold. De begrænsede finansieringsmuligheder udgør en del af forklaringen. Men også vanskelighederne med at nå ud til de relevante målgrupper med de nye tilbud spiller en rolle. Næsten alle de elever, der er blevet interviewet i forbindelse med erfaringsindsamlingen, har fundet frem til mulighederne på egen hånd. Hvorimod vejledningssystemet stort set ikke har været involveret i rekrutteringen til projekterne.

Samtidig betyder den manglende institutionelle anerkendelse af et højskole/hh-ophold, fx i form af en godskrivning af realkompetencer fra opholdet, at mange elever har svært ved at se relevansen i de nye muligheder. Det kan svække deres motivation for at deltage i udviklingsarbejdet.

Et vigtigt pejlemærke for det videre udviklingsarbejde bliver derfor at afdække, hvordan rekrutteringen til udviklingsprojekterne kan øges. For det første ved at undersøge mulighederne for en samlet strategi for information og markedsføring af de nye muligheder - både til de unge, til vejledningssystemet og til relevante samarbejdspartnere. Det er i den forbindelse vigtigt at afdække, hvordan formidlingen bedst sker til de forskellige målgrupper, herunder hvem der er ansvarlig for indsatsen.

Derudover er det vigtigt at øge den institutionelle anerkendelse af et høj/hh-skoleophold, sådan at det bliver tydeligere for eleverne, hvad de kan bruge opholdet til. Endelig er vigtigt også at give plads til forskellige interesser og tilgange hos eleverne. Ikke alle tager på højskole for at blive realkompetenceafklaret eller tage HF-fag, og det skal der også fremover være plads til.

Forankring i den organisatoriske og pædagogiske praksis. Erfaringsopsamlingen viser, at det er en stor udfordring at få de overordnede intentioner i projekterne implementeret i skolernes organisatoriske og pædagogiske praksis. Det kræver, at de ansatte - både på de enkelte skoler og deres evt. samarbejdspartnere - introduceres ordentligt til projekterne og tager ejerskab. Hvis flere skoler deltager i udviklingsarbejdet kræver det endvidere, at der etableres en ramme omkring projekterne, der sikrer videndeling og en fast mødekandance.

Nogle projekter har i denne sammenhæng oplevet problemer i forhold til at omsætte konkrete værktøjer, fx til dokumentation af realkompetencer eller til selvevaluering, til den enkelte skoles praksis. Dertil kommer, at flere projektdeltagere giver udtryk for, at de mangler tid og kompetencer til at indgå i udviklingsarbejdet. Der kan på den måde være langt fra de overordnede intentioner og projektrammer til hverdagen på en høj/hh-skole.

Et vigtigt pejlemærke for det videre udviklingsarbejde er derfor at understøtte forankringen af projekterne i de enkelte skolers praksis og hverdag. Dels ved at målrette sparringen af de enkelte projektansvarlige. Dels ved at understøtte videndeling og netværksdannelse i relation til de fælles aktiviteter i 3x3. Der findes ingen formel for "det gode udviklingsarbejde". De foreløbige erfaringer fra 3x3-projekterne viser imidlertid, at det på længere sigt kan være en god idé at arbejde for egentlige efteruddannelsesmuligheder i projektstyring for ansatte på høj- og hh-skoler. Samtidig viser erfaringerne, at udviklingsarbejdet ikke bare kræver, at høj og hh-skolerne bliver bedre til at beskrive det, de allerede gør. Det kræver også, at de to skoleformer er i stand til at udvikle deres praksis og relatere den til de nye udfordringer i uddannelsessystemet.

Udviklingsarbejdet i kort og langt perspektiv

Udviklingsprojekterne i 3x3 berører således mange forskellige aspekter af det danske uddannelseslandskab. De berører højskoleloven. De berører andre dele af uddannelseslovgivningen. De berører de store politiske visioner og udspil. Og de berører hverdagen på de enkelte høj – og hh-skoler. Projekterne i 3x3 kan naturligvis ikke i sig selv ændre ved alle de lovgivningsmæssige og politiske barrierer, der har vist sig. Men de kan bidrage til at sikre en opsamling af barrierer og udfordringer, der kan indgå i og målrette de to foreningers dialog med det politiske system.

På den korte realpolitiske bane kan erfaringerne først og fremmest bruges til at styrke dialogen med det politiske system. Indtil videre er mulighederne for uddannelsessamarbejde alene beskrevet i forhold til Undervisningsministeriets område³³. Det er i denne sammenhæng vigtigt at forsætte erfaringsopsamlingen i forhold til, hvordan de beskrevne muligheder i praksis anvendes. Tilsvarende er det vigtigt at udvide dialogen til Videnskabsministeriet og Kulturministeriet, da mange høj- og hh-skoler samarbejder med institutioner under disse ressortområder. Dialogen bør både sigte mod at beskrive de eksisterende samarbejdsmuligheder, samt mod at sikre en øget anerkendelse af høj og hh-skoleophold i andre uddannelsesinstitutioners lovgivning. Fx gennem en øget anerkendelse af realkompetencer. Udviklingsprojekterne kan her agere løfte stang og være med til at konkretisere de muligheder, der er i et samarbejde mellem høj og hh-skoler og formelle uddannelser.

Samtidig er det vigtigt at styrke dialogen med lokale samarbejdspartnere som eksempelvis kommunerne, regionerne, UU-centrene og Studievalg. Dels med henblik på få præciseret og udbredt de eksisterende muligheder og støtteordninger. Dels i forhold til at formidle de forskellige tilbud til relevante målgrupper. Det er vigtigt, at de to foreningers bestyrelser i denne forbindelse afklarer, hvem der skal stå for information og markedsføring af projekterne, herunder om den skal ske lokalt eller med afsæt i de to foreninger centralt.

På den lange visionspolitiske bane tydeliggør de aktuelle udfordringer og barrierer imidlertid også behovet for en ny uddannelsestænkning. I dag er lovgivningen og strukturen i uddannelsessystemet først og fremmest tænkt fra institutionernes perspektiv. Det kommer til blandt til udtryk i reglerne for merit og optag samt i taxametersystemet. Reglerne er her først og fremmest lavet med henblik på at sikre institutionernes sammenhængskraft og rammesætning. De tager derfor afsæt i, hvad der fungerer set med ud uddannelsesinstitutionens perspektiv, mens de ikke i samme grad tager højde for de enkelte uddannelsessøgende perspektiv og behov.

Hvis visionen om livslang læring skal realiseres er det imidlertid nødvendigt at gentænke uddannelsessystemet, så det i højere grad understøtter de enkelte individers perspektiv og forløb. For som erfaringsopsamlingen viser, giver det ikke altid mening for de enkelte uddannelsessøgende alene at uddanne sig i forhold til en institution. Hvis de uddannelsessøgende skal have mulighed og motivation for at uddanne sig gennem hele livet, så skal det gøres lettere at gå til og fra uddannelsessystemet ved at sikre fleksible adgangs- og finansierings veje. Ligesom det skal være lettere at kombinere forskellige læringsarenaer – og forløb.

³³ Jvfr. den nye vejledning i samarbejde mellem højskoler, hh-skoler og formelle uddannelsesinstitutioner.

Dette gælder ikke mindst hvis de tre nedenstående, uddannelsespolitiske målsætninger i samfundet skal nås:

- Hvis 95% af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse, så kræver det udvikling af fleksible veje på tværs og på lang af uddannelsessystemet.
- Hvis 50 % skal have en videregående uddannelse, kræver det udvikling af fleksible veje til og igennem videregående uddannelser
- Hvis alle skal uddanne sig livet igennem, kræver det at de enkelte får mulighed for at tilegne sig og få anerkendt kompetencer fra mange forskellige læringsarenaer.

Erfaringerne fra 3x3-projekterne viser, at både høj- og hh-skoler kan medvirke til at skabe de nødvendige fleksible veje. Hvis potentialet til fulde skal indfris, så kræver det imidlertid på den ene side, at uddannelsessystemet i højere grad indrettes, så det fremmer og understøtter fleksible forløb. Men det forudsætter også, at de to skoleformer bliver i stand til at formulere, hvad de kan bidrage med i denne sammenhæng. 3x3-projekterne har allerede sat meget udvikling i gang. Hvad de kommer til at betyde på langt sigt vil det videre arbejde – både internt og eksternt – vise.

BILAG 1: OVERSIGT OVER STYREGRUPPENS SAMMENSÆTNING 2007

Lisbeth Trinskjær, FFDs bestyrelse

Anders Lyng, FFDs betyrelse

Dorte Bondo, FaHHs bestyrelse

Peter Bacher, Professionshøjskolen København

Per Skovgaard Andersen, Erhvervsskolernes Forlag

Noemi Katznelson, Center for Ungdomsforskning, DPU

Jesper Moesbøl, Undervisningsministeriet (observatør)

Sekretariat

Camilla Hutters, FFD (projektleder)

Gorm Hansen, FDD (sekretær)

Niels Glahn, FDD(generalsekretær)

Mikkel Hyldebrandt Jensen, FaHH (sekretariatsleder)