

3x3 projektet

Baggrundsrapport for perioden
2007-2009

Rasmus Kjær og Nanna Scheuer

Folkehøjskolernes Forening i Danmark

&

Foreningen af Husholdnings- og Håndarbejdsskoler

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Baggrund og formål	4
Formål og projektramme under 3x3	6
Vurdering af procedure og projektramme	10
Anbefalinger til ansøgningsprocedure og projektramme	12
Projekterfaringer under de to puljer	13
Eksemplificering af de enkelte kategorier og de tilknyttede udfordringer	17
Kompetencegivende undervisning som del af et hhh-ophold	17
Forberedelse til ekstern prøve	18
Højskoleophold som et pit-stop undervejs i et uddannelsesforløb	18
Brobygning og afklaring.....	19
Realkompetencearbejde i overgangen mellem højskole og formel uddannelse	20
Social innovation	21
Almendidaktiske dokumentationsværktøjer	22
Demokratisk dannende tiltag	22
Hhh-skolernes rolle og placering i uddannelseslandskabet	24
Hovedsigtets betydning for hhh-skolernes praksis	32
Anbefalinger	37

Indledning

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

Pulje 1 har støttet projekter med sigte på at fremme uddannelsessamarbejde mellem formelle uddannelsesinstitutioner og hhh-skole.

Pulje 2 har støttet projekter med sigte på at konkretisere og udvikle de to skoleformers hovedsigte; livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse.

Baggrundsrapporten fungerer som en tværgående erfaringsopsamling for hele projektperioden. Både i forhold til projektorganisering og rammer, men også i forhold til projekternes resultater. Derudover vil den på baggrund af projekterfaringerne diskutere og komme med anbefalinger til fremtidige tiltag og udvikling indenfor området

På baggrund af dette vil følgende spørgsmål blive berørt i baggrundsrapporten:

- Hvordan har den overordnede projektramme og projektstyring fungeret?
- Hvilke samarbejdsmodeller er udviklet?
- Hvad er højskolernes rolle i forhold til at løse de uddannelsespolitiske udfordringer?
- Hvilke barrierer og udfordringer er projekterne stødt på og hvorfor?
- Hvilke strategier synes relevante for i fremtiden at gøre skoleformen gældende i unges vej til uddannelse?

Evaluering og dokumentation har været et vigtigt indsatsområde i 3x3 for at sikre overførselsværdien og anvendeligheden af de enkelte projekter til gavn for hele skoleformen. Baggrundsrapporten er en del af denne indsats og har primært Undervisningsministeriet, 3x3's styregruppe samt bestyrelserne i Folkehøjskolernes Forening i Danmark (FFD) og Foreningen af Husholdnings- og Håndarbejdsskole (FaHH) som målgruppe. Rapporten udgør sidste del af den samlede afrapportering til Undervisningsministeriet.

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 gav 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 er skolernes dokumentationspligt blevet udvidet. Den enkelte skole skal således 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.

Lovændringerne har sit afsæt i højskoleudvalgets arbejde, der kulminerede i en rapport, som blev publiceret i 2004⁵. Udvalget havde til formål at diskutere højskolernes placering i det danske samfund, herunder højskolernes rolle i det danske uddannelsesbillede. Udgangspunktet var, at højskolerne havde oplevet en større nedgang i antallet af årselever.

Højskoleudvalgets arbejde

Lovændringerne har baggrund i højskoleudvalgets arbejde, der i slutningen af 2004 blev videreformidlet i rapportform⁶. Udvalget havde til formål at diskutere højskolernes placering i det danske samfund, herunder højskolernes rolle i det danske uddannelsesbillede. Udgangspunktet var, at højskolerne siden 1994 havde oplevet en nedgang i antallet af årselever og skoler.

Udvalget pegede på, at højskolen traditionelt set har gået på to ben: Et dannelsesben og et uddannelsesben. Ifølge udvalget var uddannelsesbenet gledet ud af højskolesektoren, og derfor anbefalede de, at højskolerne igen udbyggede og tog fat om opgaven med at bidrage til at løfte uddannelsesniveaet. Udvalget anbefalede, at Undervisningsministeriet udarbejdede en vejledning til eksisterende muligheder for samarbejde mellem højskoler og det formelle uddannelsessystem⁷.

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/>

⁶ Rapport fra Højskoleudvalget, Undervisningsministeriet 2005. Rapporten kan downloades på <http://pub.uvm.dk/2005/hoejskole/>

⁷ Vejledningen blev færdig i foråret 2007 og kan downloades på <http://us.uvm.dk/folkeoplysning/folkehoejskoler/documents/vejledning.pdf>.

Derudover mente et flertal af udvalgets medlemmer, at der var behov for gennem lovændringer at give højskolerne mulighed for at tilbyde kompetencegivende undervisning i samarbejde med formelle uddannelsesinstitutioner.

Et andet vigtigt punkt i udvalgets kommissorium omhandlede en vurdering af højskolens mulighed for at påtage sig nye opgaver eller genfortolke hidtidige opgaver. Et flertal af udvalgets medlemmer fandt i denne sammenhæng, at der er behov for at udvide skoleformernes daværende hovedsigte omkring folkelig oplysning, således at hovedsigtet for fremtiden ville 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 nyeste lov om frie kostskoler fra 2007. Udvalgets arbejde udgør således en væsentlig baggrund for at forstå intentionen og sigtet med de aktuelle lovændringer.

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 under 3x3

Det primære formål med 3x3 midlerne har været at understøtte arbejdet med at implementere og afsøge mulighedsrummet inden for den højskolelov, som blev iværksat i 2007. Det kommer til udtryk ved, at de to puljer relaterer sig til hver deres nyskabelse i loven.

Pulje 1 har rettet sig mod de nye muligheder for at tilbyde kompetencegivende undervisning. Puljen har således støttet projekter, der kunne bidrage til at udvikle og afprøve konkret samarbejde med formelle uddannelser. Både den type samarbejde som var muligt før lovændringen, og den type samarbejde, som netop er blevet muliggjort som følge af lovændringen. Det overordnede mål med puljen var 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 lagde projektrammen vægt på projekter, der kunne fremme udviklingen af realkompetencekomponenter samt projekter, der kunne styrke samarbejdet med vejledningssystemet.

Samlet set skulle 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 rettede sig mod det nye hovedsigte. Puljen støttede projekter, der ønskede at gennemføre udviklingsarbejde i forhold til at konkretisere det nye hovedsigte og/eller at afprøve nye tilgange til de to skoleformers dannelsesopgave. Herunder projekter, der fokuserede på samspillet mellem dannelse og faglighed samt på den kulturelle og interkulturelle dimension. Det overordnede mål med puljen var at udvikle og styrke skoleformens arbejde med forskellige dannelsesformer, herunder den eksistentielle, den folkelige og den demokratiske dimension.

Pulje 2 var overordnet set tænkt som en friere pulje til støtte af udvikling og dokumentation af skoleformens kerneydelse. Puljen gav mulighed for udviklingsarbejde, der kunne pege på og beskrive, at høj- og hh-skolernes nytte i høj grad også ligger hinsides det uddannelsesmæssige. For at strække bevillingen fra Undervisningsministeriet så langt som muligt blev den finansieret af

FFD's og FAHH's ordinære forsøgs- og udviklingsmidler. Det betød, at det samlede budget for udviklingsarbejde under 3x3 blev fordelt på ialt 10,9 mio. kr.

Procedurer og kriterier for støtte

Fordelingen af midler i de to puljer er blevet varetaget af en styregruppe bestående af tre repræsentanter fra de to skoleformers bestyrelser⁸, tre eksterne medlemmer samt fire ansatte fra de to organisationers sekretariater (uden stemmeret). Derudover deltog Undervisningsministeriet med en observatør.

Styregruppens hovedopgaver var:

- 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 opstillede styregruppen tre, overordnede kriterier for projektstøtte:

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

Kvalitet og relevans. Fordelingen af projektmidlerne skulle samtidig sikre, at der blev genereret projektresultater af tilstrækkelig kvalitet og tyngde. For at sikre en tilstrækkelig kvalitet i ansøgningerne kunne skolerne søge om midler til et forprojekt. Kvalitetskriterier var i denne sammenhæng:

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

Overføringsværdi og anvendelighed. Endelig skulle fordelingen af projektmidler sikre, at der blev genereret projektresultater med størst mulig overføringsværdi og anvendelighed i forhold til skoleformerne som helhed. I den forbindelse kunne styregruppen prioritere tværgående/fælles ansøgninger, der involverede mere end én skole. Tilsvarende kunne styregruppen tage initiativ til, at indsendte ansøgninger blev sammentænkt. For at sikre tilstrækkelig tværgående evaluering og dokumentation kunne den samlede evaluering desuden medtage erfaringer fra udviklingsprojekter, som ikke modtog støtte under 3x3.

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

Evaluering og dokumentation

Evaluering og dokumentation af udviklingsprojekternes resultater og erfaringer har udgjort et vigtigt indsatsområde under 3x3. Både undervejs og i forbindelse med denne afsluttende afrapportering til Undervisningsministeriet.

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 evaluering 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 er evaluerings- og dokumentationsindsatsen under 3x3 blevet gennemført på tre overordnede niveauer: Selvevaluering, tværgående erfaringsindsamling og ekstern evaluering.

De enkelte projekters selvevaluering er kernen i dokumentations- og evalueringsindsatsen. Tanken har været, at de enkelte projekter skulle fungere som laboratorier for udvikling af nye metoder og praksisser, der efterfølgende kunne spredes til skoleformen som helhed. Selvevalueringen blev som oftest gennemført af de projektansvarlige på den enkelte skole. Skolerne kunne imidlertid også vælge at outsource hele eller dele af evalueringen til en ekstern evaluator, men skulle i den forbindelse også selv levere inputs til processen.

Et centralt spørgsmål i selvevalueringerne var hvilken effekt, de enkelte projekter havde i relation til de mål, projekterne selv opstillede fra start. Effekt, forløb og erfaringer er blevet afrapporteret i en årlig statusrapport samt i en slutrapport⁹. Projekterne har desuden haft mulighed for at søge midler til supplerende udrednings- og evalueringsarbejde. For at understøtte de projektansvarliges arbejde blev der i både 2007 og 2008 afholdt et fælles temaseminar, hvor tværgående emner i forbindelse med evalueringsarbejdet blev taget op. Projekterne var desuden organiseret i mindre erfaringsnetværk, som skulle mødes minimum en gang årligt omkring erfaringsudveksling i relation de enkelte indsatsområder. I 2009 besluttede projektledelsen på baggrund af flere anbefalinger fra de medvirkende skoler at samle temaseminar og netværksmøde i et samlet to dages seminar med henblik på mere dybdegående at drøfte mulighederne for at videreføre 3x3 erfaringerne efter endt projektperiode.

Den tværgående erfaringsopsamling er gennemført og afrapporteret af projektledelsen i 3x3. Sigtet har dels været at sammenfatte erfaringer og resultater, der går på tværs af de enkelte projekter. 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 har været:

- Hvordan har de to nyskabelser i højskoleloven fungeret? Herunder i hvilket omfang er intentionerne i lovændringerne blevet realiseret?

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

- Hvordan har projektrammen og projektstyringen fungeret? Hvad har projektrammen betydet for hvilke projekter, der blev sat i gang – og ikke sat i gang?
- Hvilke ”gode praksisser” er udviklet i relation til de enkelte projekter? Hvilke barrierer og udfordringer har der været i forhold til at realisere projekternes mål?

Udgangspunktet for den tværgående erfaringsindsamling har været de enkelte projekters statusrapporter, datamateriale samt halvårslige statusamtaler med de projektansvarlige. Derudover har styregruppen i 2007 hvert år valgt to fokusområder, hvor projektledelsen gennemførte en supplerende dataindsamling.

I 2007 var fokusområderne

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

I 2008 var fokusområderne

- Bedre veje for unge uden ungdomsuddannelse
- Højkolens afklarings og læringsrum

Da der ikke blev igangsat mange nye projekter i 2009, er der ikke indsamlet ekstra datamateriale i forhold til nye fokusområder. I stedet har der været fokus på at indsamle eksempler på god praksis inden for de enkelte områder:

- Nye stier til ungdomsuddannelse: *Brobygning, Samlede uddannelsesforløb*
- Nye stier til videregående uddannelse: *Faglig supplering, Pit stop, uddannelsesforberedelse*

Eksemplerne er samlet i hæftet ”Nye stier i uddannelseslandskabet”, som udkom januar 2010.

Endelig har der i det samlede budget været afsat midler til at gennemføre *ekstern evaluering* på udvalgte områder. Den blev gennemført over efterår 2008 og forår 2009. Teknologisk Institut forestod processen, som er formidlet i en selvstændig rapport, der lå færdig i august 2009. I alt 15 højskoler indgår som erfaringsgrundlag for den endelige rapportens konklusioner. Nærværende baggrundsrapport og hæftet ”Nye stier i uddannelseslandskabet” har trukket på de nedfældede erfaringer i den eksterne evalueringsrapport

Vurdering af procedure og projektramme

Vurdering af ansøgningsproces

Midlerne til de enkelte projekter under 3x3 er blevet fordelt af styregruppen på baggrund af indstillinger fra projektledelsen. Som grundlag for vurderingen skulle de enkelte ansøgere udfylde et ansøgningsskema, der hvilede på de mest grundlæggende elementer i en projektplan, det vil sige formål, baggrund, resultatbeskrivelse, aktivitets- og tidsplan samt et budget. Således blev ansøgere gennem rammerne opfordret til at formulere klare og holdbare projektplaner. Det bekræftes også i retningslinjerne for 3x3styregruppens bevillinger, hvori det fra starten fremgik, at der i vurderingen af enkelte ansøgninger ville blive lagt vægt på, ”at budget og aktivitetsplan er tilstrækkelig underbygget”.

Det er udmærket at operere ud fra faste tidsplaner og klare mål, for det gør det unægtelig lettere at vurdere projektets holdbarhed og efterfølgende at kontrollere, at bevillingen er anvendt som angivet. Imidlertid kan det set i bakspejlet også medvirke til at fastlåse projektets udfoldelsesmuligheder på vejen ind i, hvad der for nutidens hhh-skoler var et ukendt land. Ganske vist fremhæves det ofte, at projekter skal have klare mål, men reelt udspringer de fleste projekter nok i højere grad af en tydelig nu-situation, mens målene i hvert fald i starten er mere uklare. Udviklingsprojekter som 3x3 projekterne er karakteriseret ved deres evne til at generere forandring, men i dag udfolder de sig under vilkår og betingelser, som i sig selv er foranderlige, hvilket kun bliver mere udtalt under forsøgs- og udviklingsordninger. Det gør det sværere at forudsige morgendagen og at operere ud fra faste tidsplaner. I en foranderlig verden kan kompetence og udvikling ikke blot købes som ting. Det nytter ikke at bruge et enkelt sæt af værktøjer. For en hammer er alt et søm, og derfor vil projektværktøjer baseret på faste procedurer og faste mål for forandring ofte kun levere tilbageskuende løsninger, som ikke i sig selv er forandrende – for i en foranderlig verden vil det forudbestemte slutpunkt, når vi kommer dertil, allerede være forældet.

Det skal understreges, at projekter med klare projektbeskrivelser og velbegrundede aktivitetsplaner tendentielt bliver gennemført i overensstemmelse med planen. I de tilfælde, hvor sådanne projekter alligevel ikke følger planen, skal forklaringen oftest findes i ydre påvirkninger, som har været uden for projekttagerens styringsvidde. Det kan eksempelvis dreje sig om strukturelle ændringer i samarbejdsorganisationen. Men den solide plan har til gengæld sikret, at alle muligheder er afprøvet, og selvom man ikke har nået de ønskede mål, så er vigtige erfaringer indhentet. Derfor skal anbefalingen til fortsat udviklingsarbejde stadig lyde, at man i ansøgningsprocesserne kræver, at der opstilles tids- og aktivitetsplaner forud for projektperioden, og at det kombineres med en beskrivelse af risikomomenter og ideer til i hvilken grad skoler er parate til at implementere erfaringer, der udfordrer deres nu-situation. Det er vigtigt, at projektrammen åbner muligheden for at integrere eksplorative og uforudsete erfaringer og resultater.

Vurdering af de økonomiske rammer

Hertil kommer, at styregruppen i deres fordeling af projektmidler har lagt vægt på spredning og bredde, altså ”mest muligt udviklingsarbejde på flest mulige skoler”. Hver skole har derfor maksimalt kunnet søge om 150.000 kr. om året. Det betyder imidlertid, at projekterne forekommer relativt små - mange af de store samarbejdsinstitutioner taget i betragtning¹⁰. Således kan det være svært at trænge igennem til de store organisationer og hermed leve op til det egentlige ambitionsniveau. ”Uanset at målet er ambitiøst, bliver projektet betragtet som lille” (Holsbo, 2009,

¹⁰ EUCér, professionshøjskoler, universiteter og VUCér

p. 20). Det kommer især til udtryk i de projekter, der baserer sig på enkelte ildsjæles personlige engagement og kontakter. Sådanne projekter er sårbare under strukturelle og organisatoriske forandringer, fordi ansvars- og funktionsområder ofte flytter sig i den forbindelse. Pludselig har den eneste kontaktperson i samarbejdsorganisationen mistet indflydelse på området. Projektet mister herved effekt og synlighed. Det er uheldigt, fordi projektresultater (hvis der altså er resultater) typisk kan have fordelagtig betydning for flere afdelinger af en organisation. Af hensynet til det brede felt af interessenter er det derfor vigtigt at tilføre det enkelte projekt flere ressourcer, sådan at flere niveauer fra den samarbejdende institution kan inddrages i den samlede projektorganisation. Således bør en rektor involveres i en overordnet styregruppe, mens en vejleder og en underviser kan inkluderes i projektteamet. Hermed er der ikke blot sikret forpligtende korrespondance mellem organisationens forskellige niveauer. Der er også bedre mulighed for at fastholde projektets dynamik, selvom en projektdeltager skulle falde fra.

Samtidig skal det påpeges, at styregruppens kriterium om at 'sikre mest muligt udviklingsarbejde på flest mulige skoler' er nået. Der har været en stor spredning både af involverede skoler samt af projekternes indhold. Det fremgår af tallene for involverede skoler i afsnittet *Projekterfaringer under de to puljer*, og af samme afsnits skematiske oversigt over projekternes fordeling i forhold til indsatsområder. På den måde kan man vurdere de økonomiske rammer som en succes, men man må overveje om spredningskravet skal have en mindre prioritering fremover.

Vurdering af rammer og procedurer for erfaringsindsamling

I forbindelse med 3x3 puljen er den samlede afrapportering som beskrevet udfoldet i tre led og er baseret på skriftlige slutprodukter. Således har der generelt været meget fokus på, at både det samlede projekt og de enkelte projekter har skullet levere skriftlige produkter. Det siger imidlertid sig selv, at et overdrevent fokus på produkter indebærer risici for at svinge både den egentlige evalueringsproces og den endelige implementering. Et projekt er med en lidt grov betragtning ikke egentligt færdiggjort, før det er fulgt til dørs i driftsorganisationen. Derfor er det farligt at sætte en skriftlig evaluering af projektførelsen som sidste post i aktivitetsplanen – især hvis der her ikke er medtænkt en egentlig implementeringsproces. I traditionel projektteori hævdes det ofte, at projekters succes står og falder med om de oprindelige projektmål er indfriet. Ud fra denne opfattelse opleves den evaluerende del af projektet imidlertid som en dokumentativ og tilbageskuende disciplin. Men i eksplorative udviklingsprojekter, som 3x3 projekterne også er, bør der nok lægges lige så meget vægt på at udpege fremtidige udfordringer og projektmål. På den måde er det nemlig muligt at løsrive evalueringen fra at være et kontrolværktøj til at tjene som læringsværktøj. Det viger plads til den læring, som udspringer af det kontinuerlige brud på eksisterende antagelser og heraf nye affødte perspektiver på verden. Derfor kan det være hensigtsmæssigt at opfordre til, at projekterne lægger vægt på de mere eksplorative elementer i projektudførelsen. Det er kun delvist sket under 3x3. Her tjente evalueringsskemaerne måske i større grad end ønsket som kontrolværktøj også. Hvis man gør plads til beskrivelse og vægter de fremadrettede erfaringer i afrapporteringsskemaerne, kan man fra central hånd være med til at anerkende flere typer af erfaringer. Evalueringen bør så at sige gennemføres på projektførelsens præmisser, og det er afgørende, at projektdeltagerne kan holde hovedet højt på trods af, at projektførelsen har været turbulent og givet andre resultater end de forventede.

Samtidig skal det påpeges, at projekternes årlige skriftlige evalueringer har været en vigtig kilde til viden for den centrale projektledelse. Som central projektledelse har den daglige gang været placeret langt fra projekterne, og de årlige statusrapporter har været et vigtigt værktøj i forbindelse med den tværgående erfaringsindsamling. Simpelt hen fordi det ikke har været muligt at være i tæt kontakt med alle projekter. Derfor anbefales det ikke, at de årlige evalueringer droppes, men blot at der indtænkes et større fokus på det fremadrettede. Herved tydeliggør man, at evalueringen høj grad

foretages for projekternes egen lærings skyld, men at de selvfølgelig også er nødvendige for at hele skoleformen kan lære af projektets erfaringer.

Anbefalinger til ansøgningsprocedure og projektramme

- Udviklingsprojekter tildeles ofte midler af en styregruppe på baggrund af faste vurderingskriterier for, hvem der kan tildeles midler, og for hvor stor bevilling der kan være tale om. Det skaber et modsætningsforhold til det eksplorative udgangspunkt, som egentlig er mange udviklingspuljers fundament. Derfor bør der i vurdering af ansøgninger lægges vægt på disses eksplorative værdier - i lige så høj grad som på fremstillingen af den solide projektplan. Det kan ske ved at lade ansøgningskemaer indeholde felter til både risikovurderinger og til perspektiver for forskellige typer af nytteværdier.
- Samtidig må interessentinddragelsen støttes med ekstra ressourcer for at gøre det enkelte projekt mere synligt på forskellige niveauer og for at garantere dets overlevelse i turbulente perioder. Det vil sige, at udviklingsmidler fremover bør fordeles på færre, men større projekter.
- Mange projekter afsluttes med en skriftlig evaluering, der skal dokumentere projektets resultater. Imidlertid kan det ske på bekostning af en reel implementering af projektet. Samtidig kan krav om dokumentation overse, at projektets resultater netop er udgjort af nyopdagelser og brud på eksisterende antagelser. Derfor bør man i stigende grad opfordre til selvevalueringer, der peger fremad, og som understøtter personlige og organisatoriske læreprocesser mere end kontrolbaseret dokumentation. Derfor bør der fremover fortsat lægges vægt på brugen af statusrapporter, hvor projekternes videre forløb vurderes. Det vil bidrage til en mere fremadrettet og læringsrig evalueringsproces.

Projekterfaringer under de to puljer

I dette afsnit præsenteres erfaringer fra projekterne under både pulje 1 og pulje 2. I alt er der gennemført 54 projekter inkl. såkaldte forprojekter, der har til formål at afsøge muligheder for et senere og egentligt uddannelsessamarbejde eller pædagogisk udviklingsprojekt. Ved 3x3's afslutning har der været igangsat 60 projekter inden for puljen. 6 bevillinger er heraf bortfaldet, men i alt 9 husholdnings- og håndarbejdsskoler og 45 højskoler har været involveret i arbejdet med 3x3 projekter. Det er over halvdelen af det samlede antal skoler. Det vidner om en bred interesse for uddannelsessamarbejde og for det pædagogiske udviklingsmråde i almindelighed. Men måske vidner det i endnu højere grad om, at ambitionen om at sprede erfaringerne med uddannelsessamarbejde er lykkedes.

Pulje 1 – et overblik

For pulje 1 projekternes vedkommende kategoriseres erfaringerne i overensstemmelse med Undervisningsministeriets vejledning for uddannelsessamarbejde mellem hhh-skoler og formelle uddannelsesinstitutioner. Erfaringerne dækker ligesom i vejledningen både muligheder, som eksisterede før den nye lov, og nye muligheder, der efter lovændringen har været for at kombinere hhh -skoleophold med op til 15 timers kompetencegivende undervisning per uge. Et vigtigt sigte med 3x3-projekterne har været at afprøve og konkretisere de samarbejdsmodeller og -flader, der beskrives i Undervisningsministeriets vejledning. Dette for at afdække, hvilke muligheder og udfordringer, der er forbundet med de forskellige modeller. Nedenfor følger en status på, hvilke modeller for samarbejde, der er blevet udviklet og afprøvet i forbindelse med 3x3 projekterne, samt hvilke erfaringer, der er indhentet i forhold til de enkelte modeller.

Pulje 1:	Fælles/nye uddannelseselementer/merit	Brobygning og afklaring	Forberedelse til ekstern prøve	Højskoleophold som pit-stop i uddannelsesforløb	Kompetence-givende undervisning
Gymnasiale uddannelser, VUC og GSK	Snoghøj HS 07 Odense HH 07	Egå HS 08 (Ribe HS) Skærgården HS 08+08			Askov HS 07 Vrå HS 07 Suhrs HH 07 Ikast HS 08 Rønne HS 08 Uldum HS 09

CVU/professions- Højskoler	Gerlev HS 07 Performers House HS 07+09 Nordjylland HS 08	Uldum HS 07 Østersøen HS 08			
Universiteter/ kulturministerielle institutioner/ Justitsministeriet (politiskolen)	Silkeborg HS 07 (Krogerup HS) Mariager HS 09	Hadsten HS 07 Den Rytmiske HS 08	Krogerup HS 07 (Grundtvig) Vejle HS 09 (Hadsten HS) (Ollerup HS) (Viborg HS) (Nordjylland HS)	Testrup HS 07 (Odder HS) (Kalø HS) Løgumkloster HS 08	
Erhvervsskoler/ SOSU-uddannelser	Engelsholm 07 Kost- og Tekstil HH 07 (Sansestormerne HH) (Struerskolen HH)	Brande HS Linieskolen HH 07+08 (Odder HS) (Egmont HS) (Samsø HH)			

		Tronsøskolen HH 08+09 Skårup HH 08			
Øvrige	Brandbjerg HS 07 Haslev HS 09				

Det er svært at placere de enkelte projekter under en enkelt kategori alene. Der er derfor tale om en placering i forhold til det overvejende fokus i projektet. Selvom man ud fra skemaet kunne hævde, at der fx mangler samarbejde om pit-stopordninger møntet på ungdomsuddannelser og mellemlange videregående uddannelser, er det rent faktisk forsøgt under projekter som eksempelvis Brandes *Brasil* og Linjeskolens (m.fl) *Fastholdelse af unge i Sosu-uddannelser*.

Det samme gælder projekter om realkompetencer i forbindelse med erhvervsskole- og SOSU samarbejde. Imidlertid har flere projekter også arbejdet med realkompetencebeskrivelser som redskab for afklaring i forbindelse med overgangen fra hhh-skole til ungdomsuddannelser. Der er imidlertid ikke indgået samarbejde med henblik på at få anerkendt de kompetencer, som er opbygget i løbet af et hhh-skoleophold i forbindelse med optag eller merit på ungdomsuddannelser.

I overensstemmelse med den eksterne evalueringens positive forventninger til samarbejde om fastholdelse af uddannelsesfremmede unge må det imidlertid forventes, at sådanne projekter i fremtiden må koncentrere sig om afklaring og dokumentation af de kompetencer, som de unge erhverver i løbet af et hhh-ophold. Her er meritmuligheder ikke umiddelbart aktuelle, og det vigtigste er, at hhh-skolerne forbereder og motiverer den unge til at påbegynde og gennemføre uddannelsen – også når det handler om unge, der tager et pit-stop undervejs i deres SoSu uddannelse.

Selvom der er taget initiativ til at oprette fælles nye uddannelseselementer med videregående uddannelser, må det erkendes, at de strukturelle barrierer har været for omfattende. Vi vender tilbage til denne problemstilling senere, men der er tale om et område, hvor der på sektorplan og i politisk henseende er behov for afklaring.

Pulje 2 – et overblik

Pulje 2 projekterne er alene kategoriseret med henblik på at lette læserens overblik. Mange af temaerne under pulje 2 er sammenfaldende, men der kan alligevel trækkes en række linjer, som sætter perspektiver for skoleformens fremtidige pædagogiske arbejde.

Nedenstående oversigt illustrerer projekternes fordeling under forskellige kategorier både i forhold til typen af uddannelsessamarbejde og typen af undervisningsinstitution.

Pulje 2	Social Innovation	Demokratisk dannende tiltag	Almendidaktiske dokumentationsværktøjer	Realkompetence hinsides det uddannelsesmæssige
	Krogerup HS 07 (Silkeborg HS) Ubberup HS 08 (Rytmiske HS) (Vallekilde HS)	Ryslinge HS 08 Odense Fag HH 08+09	Nordjylland HS 07 (Linieskolen HH) Vordingborgskolen HH 08 (Bøgevangskolen) (Linieskolen) (Struerskolen) Køng HH 08 (Viborg HS) (Nordjylland HS) (Sønderborg HS) (Ollerup HS) (Gerlev HS)	Køng HS 07 (Viborg HS) (Nordjylland HS) (Sønderborg HS) (Ollerup HS) (Gerlev HS) Ribe HS 08 Esbjerg HS 09

Generelt må det konstateres, at pulje 2 kunne have haft en større tilslutning målt på antallet af projekter. Dog skal det nævnes, at antallet af deltagende højskoler (22) er højt set i forhold til puljens størrelse. Hertil kommer, at projektyperne vidner om en lyst til at udvikle skoleformen i overensstemmelse med det nye hovedsigte, hvor især didaktiske overvejelser sættes på dagsordenen.

De realkompetenceprojekter, som er etableret under pulje 2, er ikke direkte knyttet til et uddannelsessamarbejde, men da deres resultater har vist sig relevante for fremtidigt uddannelsessamarbejde om realkompetencer, er deres erfaringer i det følgende reflekteret i forhold til resultaterne under pulje 1. Det gælder også i afsnittet om *højskolernes placering i uddannelseslandskabet*.

Eksemplificering af de enkelte kategorier og de tilknyttede udfordringer

Herunder gennemgås de enkelte projektkategorier, idet de illustreres med nogle få projekteksempler, hvori de erfaringsbaserede muligheder og udfordringer gennemgås.

Kompetencegivende undervisning som del af et hhh-ophold

Samarbejdsmodellerne på dette område tager afsæt i de nye muligheder for at kombinere et hhh-ophold med op til 15 timers kompetencegivende undervisning om ugen. Det kan ske som del af et formelt uddannelsesforløb (det gælder fx EGU, FVU og STU, hvor muligheden for hhh-ophold er skrevet ind i loven), og det kan ske som enkeltfag eller faglig supplerings på VUC eller GSK. Fælles for samarbejdsmodellerne er, at den formelle undervisning integreres i højskoleopholdet, og at der på den måde sker en sammentænkning af to uddannelsesformer og læringsrum.

Eksempler

Suhrs Husholdningsskole har via et uddannelsessamarbejde med KVUC ønsket at skabe bedre mulighed for, at husholdningseleverne kan kvalificere sig til videre uddannelse. Det drejer sig både om elever med og uden en ungdomsuddannelse. Eleverne har frit kunne vælge mellem KVUCs suppleringsfag.

På *Vrå Højskole* har man etableret en skolelinje, der blandt andet forbereder til en ungdomsuddannelse på Erhvervsuddannelsescenter Nord (EUC Nord), men som også åbner op for andre muligheder. På skolelinjen har eleverne dansk og matematik som obligatoriske fag, og derudover kan eleverne frit vælge mellem højskolernes andre fagtilbud. Eleverne kan gennemføre undervisningen som Forberedende Voksen Undervisning (FVU).

Muligheder

Kombinationen mellem hhh-ophold og kompetencegivende undervisning kan forene det bedste fra to verdener og derved skabe nye veje for unge, der i dag mangler muligheder i det formelle uddannelsessystem. Samtidig kan kombinationsforløbene medvirke til at skabe nye markedspositioner og nå nye målgrupper. Blandt andet set i relation til de videregående uddannelser, hvor antallet af specifikke adgangskrav er øget, hvorfor behovet for faglig supplerings også må antages at være vokset.

Pædagogiske udfordringer

Det kan være en udfordring for eleven at skulle agere i to meget forskellige uddannelsesarenaer sideløbende, og samtidig er der en fare for, at eleven misser undervisning eller generelt samvær på hhh-skolen. Derfor kræver det, at hhh-skolerne og samarbejdsinstitutionerne arbejder med at skabe sammenhængende forløb, der imødekommer de problemer, som eleverne møder. Det kan enten være ved at skabe sammenhæng i det faglige indhold eller ved at begrænse den ugentlige tidsramme for den kompetencegivende undervisning.

Politiske udfordringer

Projekternes erfaringer tydeliggør en række økonomiske udfordringer for både skolerne og eleverne. Hhh-skolerne får reduceret deres taxameter med de timer, hvor eleverne følger kompetencegivende undervisning, og eleverne modtager som udgangspunkt ikke SU eller transportstøtte i forbindelse med den kompetencegivende undervisning. De praktiske og økonomiske aspekter kan ses som væsentlige forklaringer på, at relativt få elever har ønsket at benytte de nye muligheder.

Forberedelse til ekstern prøve

Uddannelsessamarbejdet fokuserer her på at ruste eleverne til at bestå optagelsesprøver på bestemte uddannelser. En række hhh-skoler tilbyder undervisning, der forbereder eleverne til optagelse på kompetencegivende uddannelser som fx. Politiskolen, Journalisthøjskolen, designsskoler, teaterskolerne og konservatorierne. På nogle af de kunstneriske uddannelser skal ansøgerne desuden forberede forskellige skitser og arbejder. Disse kan forberedes og kvalificeres gennem opholdet på en hhhh-skole.

Eksempler

Vejle Højskole m.fl har under projekttitlen *Samarbejde med politiet om politiforberedende forløb*. opsamlet tværgående erfaringer med politiforberedende linjer og politisamarbejde på fem højskoler, samt udformet et indspil til det fremtidige samarbejde, når politiuddannelsen bliver en professionsbachelor.

Krogerup Højskole og senere Grundtvigs Højskole har i samarbejde med journalistuddannelsen på RUC og Journalisthøjskolen udviklet og gennemført en multikulturel journalistlinje. Linjens sigte var udover at forberede til journalistuddannelsen at udfordre eksisterende logikker inden for journalistfaget

Muligheder

Mange af hhh-kolerne har allerede en position som ”forskoler” til bestemte uddannelser. Uddannelsessamarbejde kan være med til at cementere denne position samt styrke dialogen med de relevante uddannelser. For elevernes vedkommende kan opholdet være med til at afklare, hvorvidt de har talentet og interessen til at søge ind på en bestemt uddannelse.

Pædagogiske udfordringer

Et hhh-ophold kan ikke i sig selv kvalificere til optag. Det er derfor vigtigt med en udstrakt grad af etik i forbindelse med information og markedsføring af hhh-forløbet, sådan at potentielle elever ikke får indtryk af, at et ophold automatisk fører til optag. Nogle af 3x3 projekterne sætter endvidere fokus på, at det ikke kun er sigtet, at hhh-skoler anerkendes som væsentlige ”forskoler”. Den frie skoleform skal også bruge muligheden til at sætte spørgsmålstegn ved gældende logikker ved den pågældende uddannelse eller profession. Det stiller krav til planlægning af indholdet i undervisningen.

Højskoleophold som et pit-stop undervejs i et uddannelsesforløb

Fokus er her primært studerende, der er påbegyndt en videregående uddannelse, men som er gået i stå eller er frafaldstruede. Her kan et ophold på en hhh-skole fungere som et ”pitstop” eller et refleksionsrum, der styrker den studerendes motivation og læringslyst for dermed bibringer ham eller hende et nyt syn på det videre uddannelsesforløb. For at blive undervist efter højskoleloven, skal den studerende tage orlov fra sit studie under sit ophold. Hvis uddannelsen hører under UVMs område, kan den studerende vælge forsat at følge undervisning på studiet i op til 15 timer om ugen under opholdet. Pit-stop ordninger kan imidlertid også vise sig relevante på andre uddannelsesområder, hvor studietvivl og studietræthed forekommer. Det gælder både på Erhvervsskoleområdet, på SoSu og på gymnasiale uddannelser.

Eksempler

Odder Højskole, Testrup Højskole og Europahøjskolen Kalø har et samarbejde med Det Humanistiske Fakultet ved Århus Universitet. Studerende, der rekrutteres via Århus Universitet til et pit stop kan følge et alment langt kursus på en af højskolerne til reduceret pris. Pit stop-eleverne på Odder, Testrup og Kalø deltager altså på kurserne på lige fod med de andre elever.

På Løgumkloster Højskole har man i samarbejde med Syddansk Universitet (SDU) udviklet et forløb, hvor frafaldstruede studerende kan komme på et måneds højskoleophold. På kurset fører de studerende logbog, dyrker idræt, laver teambuilding, skriver blogs, opøver kompetencer i informationssøgning, stifter bekendtskab med verdens brændpunkter, snakker karriere og overvejer deres livsforløb i fremtiden. Vejledningen er centreret omkring ung-til-ung-vejledning, men indebærer også vejledningscafeer med besøg fra vejledere fra SDU og Studievalg Fyn.

Linieskolen m.fl har i samarbejde med SoSu Århus udviklet samarbejdsmodeller og metoder til at fastholde unge i SoSu- uddannelser. Som en del af det omfattende samarbejde har man udviklet en pit-stopordning for frafaldstruede elever på SoSu Århus. Gennem forløbet på en af hhh-skolerne har de unge mulighed for at arbejde med de personlige og faglige udfordringer, som bremser deres evne til at fuldføre uddannelsen.

Muligheder

Med de seneste års uddannelsespolitiske fokus på at få de unge hurtigt i gang med en videregående uddannelse, er der meget, som tyder på, at flere unge vil få behov for en pause undervejs i deres uddannelsesforløb. Pitstop-ordningen kan derfor vise sig relevant for en bred målgruppe. Samtidig kan ordningen medvirke til at mindske frafaldet og styrke gennemførelsen. Det sker især ved at bibringe eleverne lyst til og motivation for videre uddannelse – måske endda livslang læring.

Pædagogiske udfordringer

Når studerende vælger et pit-stop på en højskole undervejs i et studieforløb udfordres han eller hun på sin studiemæssige identitet. Hvis sigtet med pit-stopordningerne er at fastholde de unge i uddannelsessystemet, er det vigtigt, at pit-stopforløbet understøtter refleksionerne vedrørende det videre studieforløb. Hhh-opholdet fungerer langt henad vejen som et nødvendigt afbræk, men det er også et afsæt.

Politiske udfordringer

Der kan opstå en interessekonflikt mellem hhh-skolerne og de formelle uddannelser omkring de økonomiske implikationer ved samarbejdet, for hvordan overbeviser man uddannelserne om, at de ikke mister taxameter, når en studerende tager på pit-stop? På universitetsområdet kan en stramning af orlovsreglerne desuden betyde, at det bliver vanskeligt for studerende at holde orlov i forbindelse med et pit-stop. Endelig kan det være sværere for denne elevgruppe at finansiere deres udgifter i forbindelse med opholdet. I og med at de er længere henne i deres uddannelsesforløb, er de ofte også mere etablerede fx. ifht. bolig, studiearbejde mv.

Brobygning og afklaring

Uddannelsessamarbejdet har her til formål at understøtte elevernes overgang til videre uddannelse. Dels gennem afklaring og kvalificering af elevernes valgprocesser - fx ved at tilbyde studiebesøg, hjælp til informationssøgning samt som et led i højskolernes generelle vejledningsindsatser. Dels gennem samarbejde om brobygning og rekruttering. Det kan foregå gennem lærerudveksling, fælles vejledningsdage og opfølgende vejledningssamtaler.

Eksempler

I 2007 og 2008 har Uldum højskole fungeret som tovholder på en kortlægning af højskolernes samarbejde med pædagogiske uddannelser. Afrapporteringen er forløbet over to faser. I første fase har det primært handlet om at beskrive de samarbejder, der har fundet sted - med særligt øje for de ændringer og de barrierer, som for de deltagende institutioner har været forbundet med at deltage i forskellige typer af samarbejde. Anden fase har handlet om beskrivelsen af konkrete tiltag, som vil kunne medvirke til en forbedring af samarbejdet mellem pædagogiske uddannelser og højskoler.

På Kost- og Tekstilskolen i Sønderjylland har man i samarbejde med Erhvervsuddannelsescenter Syd (EUC Syd) oprettet og gennemført forløbet *Forskole til Ungdomsuddannelserne*. Her har eleverne gennem et år boet og modtaget undervisning på Kost- og Tekstilskolen med henblik på at forberede sig til at begynde en ungdomsuddannelse på EUC Syd. Endvidere har eleverne modtaget undervisning på EUC Syd to dage om ugen i en periode på i alt ti uger.

Muligheder

Uddannelsessamarbejdet kan medvirke til at sikre overgangen og tilgangen til de videregående uddannelser og kan derigennem understøtte regeringens målsætninger på uddannelsesområdet. Samtidig kan kvalificeringen af elevernes valg bidrage til afklaring og et heraf affødt bedre udgangspunkt for at gennemføre uddannelsen.

Pædagogiske udfordringer

Højskolelevernes uddannelsesplaner og interesser går ofte i mange retninger. Det kan det være problematisk at tilbyde brobygning til bestemte sektorer, simpelthen fordi det ikke vil tilgodese alle elevers behov. Brobygningsaftaler kan også føre til etiske dilemmaer – fx hvis der bliver et pres/forsøg på at overtale eleverne til at gå i en bestemt retning.

Politiske udfordringer

I tilfælde, hvor brobygningsforløb indebærer udveksling med en anden uddannelsesinstitution, oplever flere elever, at det er belastende at rejse frem og tilbage, og at de går glip af for meget på begge institutioner. Derfor bør det overvejes om evt. praktikperioder på uddannelsesinstitutionen kan koncentreres i kortere forløb på eks. tre uger i stedet for at sprede sig over en længere periode m. kun 15. timers praktik om ugen.

Realkompetencearbejde i overgangen mellem højskole og formel uddannelse

Uddannelsessamarbejdet sigter her mod at udvikle egnede måder at arbejde med afklaring og dokumentation af de kompetencer, eleverne erhverver gennem deres højskoleophold – også med henblik på at de kan anerkendes i forbindelse med elevernes videre uddannelsesforløb. Det kan ske i forbindelse med optagelsessamtaler eller optagelsesprøver, godskrivning af højskoleelementer under kvote 2, realkompetencevurdering på en uddannelsesinstitution (herunder hel eller delvis merit). Dokumentationen kan tage udgangspunkt i forskellige og eksisterende former for realkompetenceværktøjer eller i lokalt udviklede værktøjer.

Eksempler på 3x3-projekter:

Idrætshøjskolen i Århus har gennem et udviklingsprojekt afdækket mulighederne for, at de kompetencer, som opbygges i løbet af et højskoleophold kan lægges til grund for en opkvalificering for optagelsen på tre udvalgte mellemlange videregående uddannelser (Lærer, pædagog og

fysioterapeut) under VIA UC samt Idrætsstudiet ved Århus Universitet. Sigtet var at etablere en formel samarbejdsaftale omkring rekruttering, profilering, opkvalificering til og gennemførelse af de udvalgte uddannelser.

Vallekilde Højskole, Grundtvigs Højskole, Den rytmiske Højskole og Suhrs Husholdningsskole har i samarbejde med repræsentanter fra UCC arbejdet med mulighederne for at dokumentere og afgøre, hvilke kompetencer elever tilegner sig i løbet af et ophold på en hhh-skole.

Social innovation

Social innovation handler om nye ideer, strategier, lærings- og organisationsformer, som imødekommer sociale behov. På den ene side vedrører social innovation nye måder at socialisere på, og på den anden side skal social innovation bidrage til fortsat vækst i det sociale liv.

Eksempler

Tre højskoler (Ubberup højskole, Den rytmiske Højskole og Vallekilde Højskole) har under overskriften *Innovation som livslangt fundament – højskolerne og social innovation* gennemført et pilotprojekt, der skulle fungere som udgangspunkt for, at folkehøjskolerne i Danmark kunne få systematiseret, synliggjort og professionaliseret deres specielle, innovative kultur. Målet er, at udvide højskolernes mulighed for at fungere som 'innovationscentre' i lokalområderne med speciale i "Social Innovation".

Silkeborg Højskole og Krogerup Højskole har under overskriften *Verdensborgere for det globale civilsamfund* lavet et projekt, hvis sigte var at styrke danske unges deltagelse i det globale civilsamfund. I et fælles forløb for interesserede elever, blev der afholdt foredrag om demokrati og med-/verdensborgerskab, etableret en kampagnecamp og gennemført en festival. Alt sammen med et særligt fokus på G8 topmødet i Rostock i juni 2007, hvor nye måder at organisere sig på skulle afprøves og udfoldes. Afslutningsvis drog deltagerne med bus til Rostock for via kampagner og events at deltage i og sætte den civile dagsorden under topmødet.

Muligheder

På hhh-skoler kan social innovation bidrage til, at højskoler udvider deres samarbejdsflader på både lokalt, nationalt og globalt plan. Skoler som aktivt arbejder med social innovation kan både fungere som kulturelt og socialt mødested i lokalområdet, men kan også fungere som medudviklere af nye måder at være sammen på, og på den måde påtage sig opgaver og udvikle tilbud, der er lige så originale som højskolerne selv. Hhh-skolernes kan således bevæge sig fra at være fyrtårne (et sted hvor mennesker kommer for at blive dannet til at efterleve overordnede mål og værdier) til at være mødesteder for forskellige sociale forsamlinger (organisationer, virksomheder, foreninger), der ønsker at udvikle sig på basis af et særligt værdigrundlag.

Politiske udfordringer

Hhh-skolevirksomhedens lovgivningsbestemte bundethed til den fysiske institution sætter selvsagt grænser for højskolernes evne til at eksperimentere med social innovation i nye rammer. Dette gælder ikke mindst i forhold reglerne for antallet af rejsedage, der medvirker til at besværliggøre mulighederne for at gøre skoleformens tiltag gældende i global sammenhæng.

Almendidaktiske dokumentationsværktøjer

Udvikling af almene dokumentationsværktøjer giver hhh-skolerne mulighed for at indholdsbestemme og gøre rede for den almindelige praksis. Kort sagt handler det om hhh-skolernes muligheder for at begrunde deres virksomhed i relation til hovedsiget: Livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse. Det særlige ved frie kostskoler er, at deres formål er knyttet til både undervisning og samvær, hvorfor den didaktiske udfordring med at beskrive, *hvad*, *hvorfor* og *hvordan* eleverne skal lære, har en udvidet dimension sammenlignet med andre skoleformer.

Eksempler

Fire hhh-skoler og ni efterskoler har under titlen *AFSL-Projektet – almen dannelse på de frie kostskoler i skolesammenslutningen ligeværd* opstartet et samarbejde med UC Syd. Sigtet er, at skabe et alment pædagogisk – didaktisk koncept, der konstruktivt og kritisk kan hjælpe de skolers elever, som især rekruttere elever med særlige behov, til at begrunde og forbedre deres praksis. Det sker især for at fremme forståelsen for, hvordan frie kostskoler for unge med særlige behov gennem undervisning og samvær kan bidrage til elevernes alsidige og almene dannelse. Projektet afsluttes først endeligt i 2010 med udgivelsen af en antologi på forlaget Klim.

Nordjyllands Idrætshøjskole, Linjeskolen og Hadsten husholdnings- og håndarbejdsskole har under projekttitlen *Indholdsplaner i de frie kostskoler – et bidrag til konkretisering af skoleformens hovedsigte* etableret en tænketank i samarbejde med daværende UC Sønderjylland. Herunder er der udformet et pædagogisk værktøj til støtte i skoleformens arbejde med at konkretisere hovedsigtet og at lette forpligtelsen til at dokumentere den pædagogiske praksis i indholdsplanerne.

Muligheder

I henhold til lov om frie kostskoler 2007, skal skoler gennem indholdsplaner dokumentere i hvilken grad, de lever op til det fælles hovedsigte: livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse. Det forudsætter, at skolerne kan redegøre for, hvad de gør, hvorfor de gør det og ikke mindst, hvordan de gør det. Ikke kun i undervisningen, men også i den pædagogisk tilrettelagte samvær. Didaktiske værktøjer, som kan støtte skolerne i dokumentationsarbejdet, vil ikke kun skærpe den pædagogiske bevidsthed blandt skolens ansatte. De kan også medvirke til bredere debat om, hvori hhh-skolernes særlige læringsrum består.

Pædagogiske udfordringer

Den traditionelle højskoletanke lader til at favorisere ideen om, at et ophold på en hhh-skole i højere grad skal opleves end beskrives. Derfor kan det forekomme provokerende at arbejde systematisk med at dokumentere det pædagogiske virke. Det kan i særlig grad være svært at sondre mellem undervisning og samvær, da det netop er de to elementers samlede udtryk, som konstituerer hhh-skolernes unikke pædagogiske tilbud. På den anden side kan det bidrage til at fremhæve styrkesiderne i de enkelte elementer og på den måde styrke kombinationens pædagogiske værdi.

Demokratisk dannende tiltag

Demokratisk dannende tiltag er udtryk for initiativer, der bevidst arbejder mod at integrere det nyeste element i hovedsigtet – demokratisk dannelse – på en måde, der stemmer overens med

skoleformens pædagogiske praksis. Som fænomen er det demokratiske element interessant, da hhh-skolerne med dette element for første gang flugter med en lang række andre almen dannende undervisningsinstitutioners formål. Derfor er det nødvendig at sætte fokus på udviklingen af en særlig måde at formidle den demokratiske dannelse i hhh-skoleregi.

Eksempler

I 2008 fik Ryslinge højskole bevilget penge til - med udgangspunkt i 'Balanceaktens program om uddannelse for bæredygtig udvikling'¹¹ - at udvikle et curriculum for højskoler, der måtte ønske at tage del i kampagnen. Et curriculum, som også skulle levere inspiration til andre uddannelsesformer, og som kunne fremme en demokratisk dannelse centreret omkring det medborgerlige ansvar for miljø og ressourceforbrug blandt højskoleelever.

Odense fagskole har med to sammenhængende projekter forsøgt at udvikle en didaktisk model for, hvordan man aktivt kunne udvikle og implementere didaktiske processer i skoleformens hverdag. Især med henblik på at eleverne kunne udvikle praktiske redskaber til at begå sig blandt mennesker, fremlægge deres holdninger og forpligte sig til at gøre det på saglig vis. Som led heri har man udviklet en danneskanon, der er tilpasset skoleformen, og som understøtter elevernes evne til at værdsætte og bruge demokratiet.

Muligheder

Arbejdet med at integrere det demokratiske ansvar i undervisningen er oplagt på hhh-skolerne, hvor den demokratiske dannelse i kombination med kostskoleformen, der både omfatter undervisning og samvær, ikke kun formidles gennem oplysning. Demokratiet er her også noget, som bør leves gennem samværet med andre. I den forstand bør demokratiet også i synlig grad implementeres som en genkendelig livsform i skolernes hverdag. Kombinationen mellem oplysning og oplivelse er imidlertid vigtigt. Demokrati er noget, der leves, men det er også en styreform, vi skal oplyses om, før vi er i stand til at begribe vores demokratiske muligheder.

Pædagogiske udfordringer

Det kan være svært at gennemføre pædagogiske projekter baseret på bæredygtighed og demokrati som det gennemgående og forpligtende tema, fordi livet på kostskolen betinger, at demokratiet sættes igennem på flere flader, fx økologisk køkken eller energibesparende installationer (som solfangere på taget). Der er mange muligheder, men det koster både tid og penge, og hvis en hhh-skole er presset på økonomien, kan det til tider være svært at foretage langsigtede investeringer – også selvom der netop på den lange bane kunne være økonomiske fordele forbundet hermed. Tolkningerne af de demokratiske processer vil i nogle tilfælde blive tolket forskelligt på tværs af generationer og det kan, hvis ikke man er opmærksom herpå, skabe en række spændinger i det pædagogiske arbejde.

¹¹ Balanceakten er et fællesnordisk projekt for bæredygtig udvikling. De institutioner som tilslutter sig forpligter sig på at arbejde for en række værdier og mål vedrørende bedre miljø og et større ressourceansvar på globalt plan.

Hhh-skolernes rolle og placering i uddannelseslandskabet

Der er mange gode grunde til fortsat at arbejde for at skabe mere fleksible veje gennem uddannelsessystemet. I dag falder én ud af fem fra på en ungdomsuddannelse, mens næsten hver tredje falder fra på deres videregående uddannelse. Det er i alle henseender et bekymrende scenarie, og det vidner om, at der foreligger en stor opgave, hvis det samlede uddannelsesniveau skal højnes, og hvis uddannelse i Danmark som udgangspunkt forestilles at være for alle. Derfor har der også fra politisk hold været opbakning til tiltag, der kan forebygge frafald og understøtte unge i at gennemføre ungdomsuddannelser – herunder 3x3. Både regeringen og oppositionen synes i disse år at finde sammen om en politisk retorik, der understøtter eller legitimerer alternative og anderledes læringsmiljøer som elementer i eller som adgang til et formelt uddannelsesforløb. Mens regeringen har introduceret begrebet flexication som udtryk for, at uddannelse i højere grad tilpasses den enkeltes behov, har socialdemokratiet foreslået, at man opretter en fleksuddannelse, som er målrettet unge, der vil have svært ved at gennemføre en almindelig ungdomsuddannelse. I forbindelse med begge begreber er højskolerne nævnt som mulige samarbejdspartnere, og derfor er det selvfølgelig nødvendigt at overveje skoleformens fremtidige indsats på baggrund af de eksisterende erfaringer med uddannelsessamarbejde – ikke mindst for at vurdere den politiske retoriks holdbarhed i virkeligheden.

Der ligger selvfølgelig forskellige incitamenters til grund for, hvordan begrebet flexication og fleksuddannelse bringes i spil fra politisk hold. Mens flexication handler om det enkelte individs frihed til at bevæge sig på tværs af uddannelser som forudsætning for bedre konkurrenceevne, er ideen om fleksuddannelsen hovedsagligt baseret på en bekymring for, at forskellen i uddannelsesniveau vil føre til skævvridning af den socialdemokratiske velfærdsstat. Til gengæld vidner begge forslag om en tilkendegivelse af, at den normative retorik om, at alle bør tage en uddannelse, må gå hånd i hånd med reelle muligheder herfor. Det vil mange hhh-skoler gerne medvirke til at gøre gældende. Spørgsmålet er blot, om det kan lade sig gøre under eksisterende vilkår.

Tilbud til unge uden ungdomsuddannelser

3x3 midlerne har understøttet 19 projekter (forprojekter medregnet) med det formål at sikre, at flere unge får en ungdomsuddannelse. Det vidner om højskolernes interesse for og engagement i en målgruppe, som har brug for særlig opbakning. Siden 2005 har det nationale mål været, at 95 pct. af en ungdomsårgang inden 2015 skal have en ungdomsuddannelse. Det har sat flere ungdomsuddannelser under pres med hensyn til at skulle føre flere og mere uddannelsessvage elever igennem et uddannelsesforløb, men desværre har procenttallet ikke rykket sig særligt meget fra de 80 procent i 2005 – snarere tværtimod. De eksisterende uddannelsesmiljøer er ikke gearret til pædagogisk at arbejde med helt uddannelsesfremmede unge. Derfor skal nye initiativer på banen. 3x3-projekterne har synliggjort, hvor hhh-skolerne kan fungere som aktiv medspiller til det formelle uddannelsessystem, men også hvor de ikke i tilstrækkelig grad bringes i spil.

Både sociale og faglige kompetencer

Hhh-skolerne har en række kompetencer med hensyn til at skabe relevante tilbud til unge uden ungdomsuddannelse. Mange unge mangler både faglige og sociale kompetencer i forhold til at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse. De sociale udfordringer kan omhandle manglende kompetencer til at indgå i et individualiseret undervisningsmiljø med ansvar for egen læring, skabe og fastholde sociale relationer samt noget så essentielt som at bo væk hjemmefra og få en hverdag

med husholdning og skolegang til at fungere. Hhh-skolerne har kompetencer til at kunne skabe en sammenhæng mellem elevernes faglige og sociale læring. Det handler om at tage udgangspunkt i den enkeltes ønsker, problemer, ressourcer og faglige niveau og at kombinere dette individuelle forløb med et forpligtende fællesskab. I fællesskabet bliver de unge involveret, får styrket deres selvværd og får mod til at komme videre.

På Vrå Højskole har man etableret en skolelinje, der netop kombinerer den faglige opkvalificering af basale færdigheder inden for dansk, matematik og engelsk med det forpligtende samvær, der er på højskolen. Hermed rustes de eleverne til at vælge og fortsætte på en ungdomsuddannelse. De har endda kvalificeret dette brobygningsforløb ved at indgå et formaliseret samarbejde med EUC Nord. På den måde sikrer de optimale kår i elevernes overgang fra højskole til erhvervsuddannelse.

Kreative læringsforløb

For nogle unge handler den manglende motivation og evne til at gennemføre en ungdomsuddannelse mere om en beskedent interesse for boglige fag, mens deres lyst til at give sig i kast med kreativ selvudfoldelse er langt større. Den boglige orientering, som de fleste ungdomsuddannelser er præget af, fremstår derfor uoverkommelig. På dette område er det oplagt at bringe hhh-skolernes evner til at skabe kreative læringsmiljøer i spil.

På Odense Fagskole har man haft stor succes med at oprette en Design HF i samarbejde med VUC Fyn. Linjen er et samlet hf-forløb med et kreativt snit. Undervisningen er inddelt i moduler og foregår altså i en vekselvirkning mellem fagskole-undervisning og hf-undervisning. Samtidig foregår al undervisningen i Odense fagskoles lokaler, der således også giver hf-undervisningen en designprofil. Efter tre år har eleverne en hf-uddannelse, og de har mulighed for at søge videre på en videregående uddannelse, hvor de også kan sætte deres kreative kompetencer i spil.

Hhh-skolernes styrke til at skabe anderledes og motiverende læringsforløb fremhæves også af repræsentanter fra de formelle uddannelsesinstitutioner og elever i de evalueringer, som er blevet foretaget i forbindelse med 3x3 projekterne. De tillægger især det sociale fællesskab på hhh-skolerne værdi. Det handler på den ene side om at dele studie- og hverdagsliv med andre elever. På den anden side handler det om en tæt kontakt med personalet. Det sidste er helt afgørende for uddannelsesfremmede unge med få ressourcer, da de ofte er i eksistentielt underskud på stabil og nærværende voksenkontakt.

Hhh-skolerne skal ikke forsøge at ligne eller konkurrere med de formelle uddannelser, men netop fastholde deres unikke kompetencer og kendetegn. De skal netop tilbyde *alternative* forløb til unge, der ikke fungerer i de ordinære forløb. Hhh-skolernes læringsrum er ikke en nødvendige vej for alle, men et rigtig godt tilbud til mange. Jo mere selvfølgeligt ovenstående typer af læringsforløb overvejes i uddannelsessystemet, desto større mulighed er der for at gøre ord til handling, når vi taler om "uddannelse for alle". Det vil medvirke til at styrke flere unges selvtillid, og det vil betyde, at Danmark samlet set kan tilbyde et fleksibelt uddannelsesmarked med bedre fornemmelse for den enkeltes behov.

Problemer med finansiering

Projekterne under 3x3 også tydeliggjort nogle centrale problemstillinger, der besværliggør eller endda umuliggør hhh-skolernes bidrag til at løse de uddannelsespolitiske udfordringer. Den største problemstilling er elevens muligheder for finansiering af egenbetaling og forsørgelse, mens de er på hhh-skole.

Odense Fagskoles treårige HF-Design-linje er som nævnt opbygget i moduler. Hvert år har eleverne skiftevis tre måneders HF-undervisning og en måneders fagskole-undervisning. Modulerne gennemføres efter den ansvarlige institutions lovgivning. Det betyder, at eleverne kan modtage SU og transportstøtte i de måneder, de modtager HF-undervisning, men at de intet forsørgelsesgrundlag har i de måneder de modtager fagskole-undervisning. Derudover skal eleverne betale ca. 8000 kr. for de samlet set to måneders fagskole-undervisning. For elever, der er flyttet hjemmefra, er det særlig problematisk. For nogle har det betydet, at de har måtte fravælge fagskoleundervisningen. Det opleves som uretfærdigt, at det er gratis at tage VUC som enkeltfag, mens det koster mange penge at gøre det som en del af et hhh-forløb. Forløbene opleves altså som dyre alternativer i forhold til at tage den traditionelle vej gennem uddannelsessystemet. Enkelte elever har fået opholdet finansieret af deres kommune, fordi de falder under kategorien ”unge med særlige behov”. Men eleverne har oplevet denne procedure som en ”sej og langvarig proces”.

Flere projekter har erfaret disse lovgivningsmæssige problemstillinger. Det er særlig problematisk for ressourcetsvage unge, da de som oftest ikke kan hente økonomisk støtte fra deres forældre. Det betyder at, et hhh-forløb kræver en solid opsparring eller økonomisk opbakning fra omgangskredsen. Hvis der ikke etableres gennemskuelige og standardiserede modeller på dette område, vil de alternative og fleksible læringsforløb være forbeholdt elitens børn.

Mere end lappeløsninger

De lovgivningsmæssige barrierer betyder blandt andet, at flere 3x3 projekter ikke har opnået et solidt elevgrundlag, og blandt andet derfor har flere projekter stadig status af at være forsøgsprojekter. Set i det store uddannelseslandskab er projekterne forsvindende små og har karakter af at være ’særordninger’. Projekterne bliver til på trods af få ressourcer og et svært rekrutteringsgrundlag. De bliver ikke til i den optimale form. De sammensættes som lappeløsninger.

Hvis hhh-skolernes ansvar for 95% målsætningen skal tages alvorligt, er der behov for en lovgivning, der sikrer de unge et forsørgelsesgrundlag, der svarer til andre studerende. Samtidig må denne økonomiske støtteordning være uddannelsesrelateret, for det er vigtigt, at elevernes uddannelsesidentitet bliver styrket. Hvis vi ikke lytter til erfaringer fra eksisterende samarbejdsordninger, vil ambitiøse og relevante forsøg som 3x3 projekterne forblive at være enkeltstående. Forsøg, der ikke batter noget i det store uddannelseslandskab.

Heldigvis blæser de politiske vinde i retning af at skabe muligheder for fleksible uddannelsesforløb. Med ideer om fleksuddannelse og flexication, skal de nonformelle læringsmiljøer – som hhh-skolerne også repræsenterer – medtænkes som reel mulighed for flere unge. Det er afgørende, at man fra politisk hånd skaber rammerne, så man reelt sikrer alle unge en ungdomsuddannelse og et forsørgelsesgrundlag, mens de er i gang. Der er brug for holdbare rammer, som kan sikre hhh-skolernes og andre folkeoplysende institutioners bidrag til at løse den uddannelsespolitiske udfordring.

Unge på vej til videregående uddannelse

Hvert år fravælger tusindvis af studerende bøgerne og dropper ud af deres videregående uddannelse. Ifølge Videnskabsministeriet er det over halvdelen af de frafaldne, som aldrig vender tilbage til studierne. Det sætter et bekymrende perspektiv for målsætningerne om, at 50 procent af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse og fortæller samtidig, at der er behov for bedre rum for afklaring og bedre vejledning. Det gælder både før og under et videregående

uddannelsesforløb. Herudover er der behov for, at unge gennem faglig supplerings forbedrer deres mulighed for overhovedet at blive optaget på drømmestudiet. Her kan hhh-skoler tilbyde sig som et anderledes læringsrum, hvor unge under trykke rammer kan eksperimentere med og overveje deres studiemæssige fremtid.

Da undervisningsminister Bertel Haarder talte på Sorø-mødet i 2007, havde han ambitioner om at skabe et mere fleksibelt uddannelsessystem. Han forestillede sig, at dette kunne foregå hånd i hånd med en bredere opmærksomhed på den enkeltes evner. Dengang lød det: ”De formelle uddannelser skal blive bedre til at bygge videre på det, som folk allerede kan. ’Mennesket før systemet’ skal være ledetråden. Hvis de bestående uddannelsesstrukturer og administrative praksis spærrer for den enkeltes udvikling, så må systemerne ændres. Strukturer og systemer må indrette sig efter hensynet til borgerne og de samfundsopgaver, som skal løses”. Der er ingen tvivl om, at især de videregående uddannelser skylder at bidrage til den efterlyste udvikling. Politisk set har der været stor villighed til, at se nærmere på de kompetencer et højskoleophold i denne forbindelse kan bidrage med. Men det kniber stadig alvorligt med at få de videregående uddannelsesinstitutioner til at bidrage til tværgående samarbejde, der kan medvirke til at gøre vejen til uddannelse mere tilgængelig. Hovedsagligt fordi reglerne er uigennemskuelige, og fordi de økonomiske incitamenter på kort sigt er fraværende. Det er et problem, fordi hhh-skoler tilbyder et attraktivt læringsrum, der med fordel kan indgå som element i samlede uddannelsesforløb.

Alternative modeller

Hhh-skoler skal fortsat se det som en styrke, at de netop ikke er formelle. De kan i deres frie form give elever mulighed for at prøve sig selv af inden for faglige og sociale områder, som ikke havde været muligt andre steder. Når hhh-skoler således tilbyder studieforbereende kurser, hvad enten det handler om politilinjer, journalistlinjer eller teaterlinjer, er det vigtigt at holde fast i skoleformens mulighed for at bryde med formelle rammer og logikker.

På Krogerup højskole oprettede man i samarbejde med RUC og Journalisthøjskolen til eksempel en multikulturel journalist linje med et dobbelt sigte. Linjen skulle selvfølgelig forberede til journalistfaget og en eventuel optagelsesprøve på journalistuddannelserne. Lige så vigtigt var det imidlertid at skabe en modpol til det traditionelle journalistfag ved at bryde med fagets logikker og rationaler, som den almindelige journalist dagligt betjener sig af. I forløbet lagde man vægt på at inddrage den multikulturelle elevgruppes ressourcer for at generere journalistiske historier, der adskilte sig fra den gængse vinkel. Det resulterede blandt andet i en forsidehistorie i Politiken. Historien *færre danske ghettoer* blev opfanget og forfattet af en elev på linjen. Samarbejdet med undervisere fra dagbladene gjorde det lettere at komme ud med historierne.

Krogerups multikulturelle journalistlinje er et fint eksempel på, hvordan hhh-skoler på en gang kan bidrage til uddannelsesparathed og samtidig etablere helt andre læringsmiljøer, der åbner elevernes faglige horisonter. Man kan selvfølgelig spørge sig selv, hvorfor denne force ikke skulle kunne inddrages til fordel for mere fleksible uddannelsesforløb undervejs i uddannelsen – og altså ikke kun i forberedelsen hertil? Det kan bidrage med nye vinkler til studiet, det kan skærpe elevernes afklaring af hvad de vil, og det kan medvirke til at styrke deres studiekompetencer i et socialt og fællesskabsorienteret læringsmiljø, der bryder med, hvad de kender fra studielivet.

Svære kår for meritforløb og fælles uddannelseselementer

Få hhh-skoler har da også forsøgt sig med - i samarbejde med forskellige typer af uddannelser – at etablere en form for meritmoduler som afløsning for et semester eller en kortere periode på et studie. Imidlertid strandede denne type af projekter på især fire områder.

- 1) For det første lykkes det alt for sjældent at fange uddannelsesinstitutionernes opmærksomhed. Hhh-skolerne er ganske enkelt for små, og tvivlen på, hvad de reelt kan bidrage med, i sidste ende for stor. Det betyder, at de kun i begrænset omfang er villige til at anerkende højskolekompetencer på lige fod med formelle.
- 2) For det andet kan sådanne forløb ikke etableres som lukkede hold¹² på en hhh-skole, hvilket ofte vil være påkrævet i forbindelse med en senere meritgodkendelse. Det har også betydet, at styregruppen har måttet afvise projekter, som ellers var relevante set med målgruppens øjne, fordi projekterne faldt uden for lov om frie kostskoler
- 3) For det tredje er der uklarhed om finansieringen af sådanne forløb. Højskolerne skal udløse takster for det antal årselever, der deltager på et højskoleophold, mens uddannelsesinstitutionerne udløser STÅ-midler¹³ for studerende efter gennemført eksamen. Et forløb på en hhh-skole vil imidlertid ikke i sig selv være kompetencegivende og vil som minimum kræve, at den enkelte elev efterfølgende bliver testet og godkendt via en afløsningsopgave, en mundtlig eksamen, en samtale eller lignende. Faren er, at der med de forskellige finansieringsmodeller let bliver tale om en dobbeltfinansiering.
- 4) For det fjerde svækkes elevernes lyst til at deltage af, at de fratages SU'en og deres studieidentitet, mens de er på højskole

Kan realkompetencebegrebet medvirke til at skabe et fleksibelt uddannelsessystem?

Gennem de seneste år har der – også i 3x3 projektet - været meget fokus på realkompetencer og deres betydning for at skabe mere fleksible veje gennem uddannelsessystemet. Både for at udvide mulighederne for at uddanne sig senere i livet og for at anerkende værdien af det, man lærer i andre sammenhænge end de formelle uddannelser. Realkompetencebegrebet er forbundet med et enormt demokratisk potentiale. Realkompetencer kan – hvis begrebet tages seriøst – bidrage til at uddannelserne tilpasses, hvad den enkelte har lært forud, og det kan medvirke til at anerkende værdien af de kompetencer, som mange besidder, men som hidtil har været uden værdi i uddannelsessystemet. Det kan også give anledning til at tænke i nye veje gennem det videregående uddannelsessystem. Enten ved at forløb i nonformelle eller uformelle læringsmiljøer giver anledning til optagelse på en videregående uddannelse, eller ved at man på baggrund af en realkompetencevurdering opnår merit for dele eller hele uddannelsen.

På hhh-skolerne handler realkompetencearbejdet i første omgang om at støtte elevens afklaringsproces ved hjælp af realkompetenceværktøjer, ikke mindst for at styrke elevens refleksion over, hvad de vil og har brug for. På den måde kan eleven også få hjælp til at dokumentere, hvad han eller hun har fået ud af højskoleforløbet. Endvidere handler det om at skabe relationer til uddannelsesinstitutioner, der kan medvirke til, at de kompetencer, som bliver opbygget i løbet af et højskoleophold, bliver anerkendt gennem vurderinger.

¹² I henhold til lov om frie kostskoler § 15, stk 2, er statstilskuddet betinget af, at kurserne er åbne for alle

¹³ STÅ står for Studenterårsværk, der angiver antal af aktive studerende på de ordinære uddannelser. STÅ-midler tildeles på baggrund af de studerendes beståede eksamener.

Det kræver selvfølgelig, at de enkelte uddannelsesinstitutioner er parate til at anerkende andre veje til uddannelse end den formelle. Desværre er realkompetencearbejdet endnu ikke tilstrækkeligt forankret på de enkelte institutioner. Det kan selvfølgelig handle om, at anerkendelsen af realkompetencer og meritordninger udgør en trussel mod de enkelte professioners kontrol med området og kvaliteten af arbejdet. Og det kan udfordre de tilhørende uddannelsers berettigelse. Det forklarer måske også, at der - trods politisk velvilje- ikke findes et udbredt kendskab til realkompetencevurderinger i praksis.

Der er stor forskel på, hvorvidt aftagerinstitutioner anerkender højskolekompetencer og hvordan det sker. Der er forskel på lovgivningen på de enkelte uddannelsesområder og der er procedureforskelle fra institution til institution. Universiteter mener, at hhh-skoler skal fokusere på refleksionsprocesser og forberedelse til optagelsessamtaler (i stedet for dokumentation). På de mellemlange videregående uddannelser efterlyses imidlertid mere rendyrket dokumentation med henblik på at kunne gennemskue studiebelastning og fagligt niveau i forbindelse med et ophold. I det lys synes der nok behov for fortsat at etablere konkret uddannelsessamarbejde mellem hhh-skoler og formelle uddannelser med fokus på hvilke dokumentationsformer, der kan anerkendes

Hvis anerkendelsen af realkompetencer skal give mening i forhold til at øge mobilitet og fleksibilitet, skal målestokken for anerkendelsen kunne gå på tværs af alle mulige systemer. Og i dag er det altså sådan, at det er det formelle kompetencegivende uddannelsessystem som er løbet med retten til at vurdere. Det er i udgangspunktet meningsfuldt men ofte medvirker uddannelsessystemets resultatorienteret vurdering til at tømme realkompetencebegrebet for indhold. Det kræver en forklaring.

Selve ordet kompetencer handler i sit udgangspunkt om at kunne sætte vores evner i spil på de rigtige tidspunkter. Det er en virkeliggørelse af det vi kan i en situation, hvor det synes påkrævet. Det at udfolde sine engelskkompetencer er at gøre det, når det er meningsfuldt. Man kan gøre det til et møde i udlandet, men ikke mens man spiller ludo med sin lille niece på seks år (forudsat at hun hverken er geni eller engelsktalende).

Desværre sidestilles ordet kompetencer (det gælder også realkompetencer) ofte med ting, når det formelle uddannelsessystem endelig beslutter sig for at realkompetencevurdere en potentiel studerende. På den måde vurderes realkompetencer oftest som enkeltstående og ydre egenskaber. Problemet er, at de må tingsliggøres for at kunne måles og vejes. På den måde løsrives kompetencerne fra selve læringen. En læring, som oftest finder sted i sociale sammenhænge. Derfor er der måske en vis naturlighed i, at uddannelsesvejledere, når de laver realkompetencevurderinger, hele tiden vender tilbage til kravet om, at man skal have papir på det hele. Hvordan skal de ellers måle det? Desværre er dette forhold en stor hindring for ønsket om at lade andre typer af læringsrum spille med i den enkeltes uddannelsesproces.

For deltagere på hhh-ophold er det at lære, udvikle sig og blive klogere ofte et mål i sig selv. Man er drevet af lyst og fælles engagement. Det harmonerer ikke nødvendigvis med den måde kompetencebegrebet er bragt i spil i dag. For her er det ofte kun resultatet, der tæller. Når frie højskoler arbejder med realkompetencebeskrivelser, skal det først og fremmest tjene som redskab for at skærpe refleksionen over et kvalificeret læringsforløb. Ikke for at koble sig på uddannelsessystemet som ”secundauddannelser”, men ved at få uddannelsesområdet til at se de styrker ved skoleformen, som disse ikke selv kan levere.

Eksempelvis har Århus idrætshøjskole indgået et samarbejde med tre uddannelser under VIA UC, hvori VIA UC har på deres hjemmeside har anerkendt Århus idrætshøjskole som formelle

samarbejdspartnere og forpligtet sig til at være opmærksomme på højskolernes kompetencer i forhold til at afklare og motivere elever til uddannelsesforløb samt deres mulighed for at beskæftige sig med alt det der rækker ud over det faglige niveau. Det har i få tilfælde medvirket til, at en elev er blevet optaget på studiet, men projektlederens indtryk er, at hhh-skolernes faglige kompetencer i stor udstrækning negligeres.

Kan pit-stop på højskolen modvirke frafald?

Alene det fælles læringsrum, hvor det faglige indhold tilegnes sammen med andre, kan vise sig at være et kærkomment supplement til et uddannelsessystem, som gennem en årrække har været præget af kravene til individuelt ansvar og præstation. På den måde kan hhh-skoler med rette byde sig til som afklaringsrum i løbet af et studieforløb. Som nævnt i indledningen er frafald på uddannelserne en stor udfordring. En række 3x3 projekter har arbejdet med denne problematik ved at indlede uddannelsessamarbejde med universiteterne, som jo har særligt stort frafald, og hvor det vurderes, at halvdelen af de frafaldne aldrig vender tilbage til bøgerne. I alt har fire højskoler tilbudt om pit-stopordninger for tvivlende og trætte studerende. Højskolerne kan tilbyde afklaring, vejledning og hjælp til at genfinde motivationen til at studere.

Projekterne falder godt i tråd med universiteternes lovpligtige arbejde med at reducere de studerendes frafald. Evalueringen af tre skolers samarbejde med Århus Universitet viste, at alle pit stop-deltagere efterfølgende vendte tilbage til studierne. Alligevel har højskolerne erfaret en vis ambivalens hos studievejlederne i forhold til at rekruttere elever til ordningerne. Selvom universiteterne forholder sig positivt til ordningen, betyder den øgede fokus på nedsættelse af den gennemsnitlige studietid både en mental og i ét tilfælde også en organisatorisk barriere for at rekruttere studerende til ordningerne.

På Århus Universitet er orlovsreglerne strammet således, at kun 'særlige forhold' kan give dispensation til en elevs orlov i forbindelse med pit-stop på en hhh-skole. Vejlederne er simpelthen bange for, at et ophold i sidste ende er med til at forsinke de studerende i deres uddannelsesforløb.

Erfaringerne fra pit-stop projekterne viser ellers, at de deltagende kursister ikke opfatter hhh-opholdet som et brud i studieprocessen, men som en mulighed for at tilegne sig nye perspektiver på studiet. Og frafaldstallet på landets universiteter taler jo deres tydelige sprog. Der er ganske enkelt behov for miljøer, hvor eleverne kan sunde sig i kombinationen med høj faglighed. Det vil være en gevinst, uanset om den studerende læser videre på sit studie eller vælger et nyt.

3x3 projekterne har på lokalt plan medvirket til at synliggøre hhh-skolernes potentiale som samarbejdspartnere til det videregående uddannelsessystem. Desværre resulterer det kun sjældent i formelle samarbejder, der kan gøre procedurer gennemskuelige for andre uddannelsesinstitutioner. Der er behov for klarhed over, hvordan hhh-ophold kan indtænkes som adgang til og som led i en videregående uddannelsesproces, uden at det fungerer modstridende i forhold til den enkeltes og institutionernes økonomiske incitamenter.

For det første skal hhh-skoler ikke kun opfattes som en mulig pause i studielivet, men som et kvalificerende forløb, der gør de studerende til mere afklarede og helstøbte studerende. Således burde muligheden for at modtage 15 timers kompetencegivende undervisning udvides til de videnskabsministerielle og kulturministerielle uddannelser også. Herved ville der blive skabt en bedre sammenhæng mellem den enkeltes identitet som hhh-skoleelev og studerende, men det ville også medvirke til studievejledernes anerkendelse af et hhh-ophold som noget andet end et studieforsinkende break. På samme måde ville det medvirke til at mildne den skepsis, der eksisterer i forhold til anerkendelse af kompetencer, som er erhvervet uden for det formelle system. For

hermed bliver værdien af hhh-skolernes fællesskabsorienterede læringsrum og lystbetingede læringsrum synlig i korrespondance med den studiebetingsede faglighed. Hhh-skolerne er ikke formelle uddannelser og bør ikke være det. Men mange unge har behov for alternativer undervejs i de insividuelle og resultatorienterede uddannelsesforløb, og her er hhh-skoler en absolut nødvendighed.

Status på højskolens rolle i uddannelseslandskabet

3x3 projekterne vidner om, at der på højskolerne er et stort engagement til at byde ind som aktiv medspiller i forhold til de uddannelsespolitiske målsætninger. Den begrænsede effekt, projekterne har haft (målt i elevantal), vidner om, at hhh-skolernes mulighed for at bidrage ikke opfattes eller genkendes af alle. Derfor må man sikre en formel ramme for uddannelsessamarbejdet, således at forløbene fremstår som naturlige og reelle muligheder med adgang for alle.

Hovedsigtets betydning for hhh-skolernes praksis

Projekterne under pulje 2 vidner om en stor variation i deres tilgang til at løfte hovedsigtet livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse. Det er ikke alle projekter, som definerer deres formål med direkte henvisning til hovedsigtet og dets elementer, men der er heller ikke nogen af dem, som ignorerer det. Spørgsmålet er, om projekterne har givet anledning til at genoverveje den pædagogiske praksis på højskolen, eller om ordene i hovedsigtet blot har fungeret som et udtryk for det, man allerede gjorde. Kort formuleret: Hvad nyt har projektperioden tilført højskoleverdenen, og hvilken betydning har ændringen af hovedsigtet i den forbindelse haft?

Hovedsigtet livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse er egentlig et forsøg på at udtrykke et dannelsesideal, der kan fungere som fundament og rettesnor i den pædagogiske planlægnings- og undervisningspraksis. Spørgsmål vedrørende dannelse og undervisning handler om, hvordan samfundsmedlemmer skal præges – hvilke værdier, de skal tilegne sig, og på hvilken måde de skal tilegnes. Et dannelsesideal består i en særlig anskuelse af menneskelige handlinger – i dette tilfælde de pædagogiske. Pædagogiske handlinger er svære at begribe, fordi deres berettigelse varierer med situationen. Pædagogiske handlinger er som sådan endelige – de er hver for sig afsluttede - men det er debatten om og fortolkningen af dem ikke. Pædagogik er en normativ disciplin, men svaret på, hvad normen bør være, vil afhænge af, hvem man spørger. Alligevel vil det virke kvalificerende for den pædagogiske opgave at reflektere virket i forhold til et overordnet sigte. Hvis undervisning ikke er forbundet med bagvedliggende intentioner, er der i princippet ikke argument for at gennemføre den.

I det følgende vil vi især overveje den rolle, som den demokratiske dannelse betyder for højskolernes fortolkning af egen praksis. Det skyldes, at højskolerne med rette har opfattet dette element som den egentlige tilføjelse i hovedsigtet, og fordi mange af de etablerede pulje 2 projekter læner sig op af et demokratisk dannelsesideal. Da pulje 2 projekterne dog i lige så høj grad handler om i almindelighed at dokumentere og begrunde den højskolepædagogiske praksis, både igennem værktøjer til at redegøre for indholdsplaner og ved at begrunde den almindeligdidaktiske praksis for skoler der især rekruttere elever med særlige behov, skal det overvejes, hvordan højskolepædagogikken udfolder sig i spændet mellem fagligt indhold og metoder. Sidst forsøger vi at redegøre for, hvordan højskoler har håndteret det faktum, at livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse nødvendigvis må reflektere det lokale, det nationale og det globale på én gang.

Demokratisk dannelse som folkelig oplysning

Der er ingen tvivl om, at projekter iværksat under 3x3 projektets pulje 2 hovedsagligt orienterer sig om tredje led i hovedsigtet, den demokratiske dannelse. Projekter som social innovation handler selvfølgelig langt hen ad vejen om at overveje højskolernes mulighed for at fungere som rum for den folkelige identitetsudvikling. Men sigtet er også demokratisk. Det handler om at styrke lokale netværk, og på den måde give det lokale en stemme i en verden, der i stigende grad bindes sammen af globale bekymringer. Det handler om at skabe den demokratiske udvikling nedefra. Det gælder spørgsmålet om, hvordan folkelig oplysning må iværksættes i et moderne demokratisk samfund, hvor folket netop ikke kun er defineret per etnicitet, men som en politisk enhed – et demos – der hele tiden må skabes og udvikles.

Når begrebet demokratisk dannelse i den forbindelse synes at tiltrække ekstra opmærksomhed, hænger det muligvis sammen med, at hhh-skolerne med dette sigte kommer til at flugte med

dannelsesgrundlaget i andre alment dannende institutioner som folkeskolen, stx, htx og hhx, hvor de demokratiske værdier figurerer i formålsparagrafferne. Derfor er der så stort behov for at tydeliggøre, hvori den demokratiske dannelse udfoldes i løbet af et hhh-ophold. For nok er hhh-skolen historisk set forbundet med demokratisering af den danske oplysningsvirksomhed, men det nye er, at det nu skal begrundes og udføres på bevidst didaktisk vis.

Demokratiet har ikke altid været accepteret som en del af hhh-skolernes oplysningsgrundlag. Det hænger sammen med, at demokratiet alene har været anset for den lovramme, der skulle sikre retten til at drive livsoplysning og folkelig oplysning – den oplysning som skulle vække elevernes iboende identitet som socialt og historisk individ. Demokratiet har ikke tidligere været opfattet som substansen i en sådan oplysning¹⁴. Hvis demokratiet havde en plads indenfor skolernes mure måtte det være som en livsform. Spørgsmålet er, om der med indføringen af den demokratiske dannelse i hovedsigtet også kan være plads til demokratiet som styreform, og om det i så fald kræver, at demokratiet bliver en del af det faglige indhold?

Lad det være sagt med det samme. Demokratisk dannelse er ikke let at administrere i praksis, og med lov om frie kostskoler skoler følger ikke nogen vejledning for, hvordan hovedsigtet bør indgå i undervisning og samvær på skolerne. Og svaret er da heller ikke nemt. Dette skyldes blandt andet, at demokratisk dannelse i bund og grund forudsætter en didaktisk praksis, der paradoksalt nok både må hylde det frie individs ret og samtidig prise forpligtelsen på fællesskabet. Et sådan forhold giver en demokratisk dannelse udfordrende kår – ikke mindst på hhh-skolerne, hvor eleverne i de fleste tilfælde i juridisk forstand er voksne og myndige individer, og hvor dannelsen historisk set har været baseret på den enkeltes lyst til at lære. Derfor er der selvfølgelig også god grund til at være opmærksom på og arbejde bevidst med, hvordan den demokratiske dannelse bør udarte sig i løbet af et hhh-skoleophold.

Højskoleudvalget skriver i deres rapport, at den demokratiske dannelse "understreger opgaven i at fastholde og udvikle en proces, der fører frem mod demokrati. I dette begreb ligger både en opgave i at undervise om demokrati og en opgave i at gennemføre kurser på en demokratisk måde. Det skal ske med det formål for øje at give kursisterne lyst og evne til at være aktive i et demokratisk samfund. Globaliseringen medfører, at vi i endnu højere grad er knyttet til hinanden. Demokrati er en norm for, hvordan mennesker, folk og stater forholder sig til hinanden på en anstændig måde. Den norm skal hele tiden fastholdes og udvikles".

Højskoleudvalgets budskab er altså, at den demokratiske dannelse på en gang handler om at udvikle en demokratisk levevis og at tilegne sig viden om og begreber for at håndtere det demokratiske liv. Det afspejler sig også i pulje 2 projekterne.

Odense fagskoles projekt om demokrati handler på den ene side om at udvikle et pædagogisk rum, der understøtter elevernes evner til at begå sig på demokratisk vis og på den anden side om at levere en særlig viden om demokratiet gennem en kanon og ved udformningen af en tidslinje, hvori de vigtigste historiske foretelser af betydning for demokratiets udvikling i Danmark er angivet.

¹⁴ Hansen, Niels Buur (2009): "En højskole er en højskole er en højskole", I: Rasmus Kjær, Gorm Hansen, Andreas Harbsmeier og Jakob Rasmussen (red.), *Højskolernes Kerne*, København: Folkehøjskolernes Forening i Danmark

Skal vi nu undervise i noget?

Det sidste er interessant i lyset af den ofte fremførte påstand om, at man på hhh-skoler, i overensstemmelse med Christen Kolds budskab, underviser *med* fag og ikke *i* fag. Sigtet hermed er, at undgå en behandling af faget, hvormed dets indhold bliver noget ydre, som ikke læres for elevens egen skyld, men for skolens, lærerens og samfundets. At man underviser med demokrati og ikke i demokrati betyder, at det egentlige sigte er dannelsen af særlige tænke måder, følelseskategorier og værdimålestokke, forstået som særlige metoder for selvvirksomhed. Det kan selvsagt forekomme kunstigt, for reelt er det vel svært at afgøre, om eleverne skulle være disponeret for særlige måder at føle og agere på i verden. Det mest problematiske ved denne tilgang til undervisning er, at den overser det svære i at skulle udlede eller fremdrive en metode uden et indhold. Det vil med andre ord sige, at et fagligt indhold til en vis grad er bestemmende for, hvordan den enkelte danner sig. Hvis ikke der findes noget indhold at danne sig i forhold til, er det derfor heller ikke meningsfuldt at tale om en metode, hvorfra man danner sig selv som menneske. Det gælder også i forhold til den demokratiske dannelse på hhh-skoler. Ganske vist kan undervisning og samvær foregå i den respektfulde dialog, med den anerkendelse og det ligeværd, som konstituerer det demokratiske liv, men den måde, vi henvender os til hinanden på er tom foruden henvisningen til et indhold. I forhold til Odense Fagskoles projekt er det tydeligt, at de to formål, at skabe et demokratisk rum for undervisning og undervise i demokratiets udvikling i Danmark, understøtter hinanden i det fælles hovedsigte.

Selvom Krogerup Højskole og Silkeborg Højskole i deres projekt ønsker at udvikle elevernes handlekompetencer til at sætte den civile dagsorden i en global verden, foregår det heller ikke uden erkendelsen af, at reaktionen på et demokratisk underskud i forbindelse med G8 topmøder forudsætter et vidensgrundlag for, hvordan demokratiet styrkes på globalt plan, om retten til at ytre sig osv. Derfor har hele forløbet bestået i en vekselvirkning mellem foredrag, teoretisk læsning, idéudvikling, selvbestaltede elevaktiviteter og events ved selve topmødet. Denne vekselvirkning understreger, at medborgerskabet for at være demokratisk må være mere end blot reproduceret og indoktrineret. Det må udover tilhørsforholdet til et bestemt fællesskab også bestå i kritisk og konstruktivt at kunne forholde sig til politiske institutioner, både lokalt, nationalt og globalt, og udmønte sig ved, at man agerer politisk, hvor den politiske omgangsform er passende. For det er den naturligt nok ikke alle steder. Det indser de fleste elever i løbet af et højskoleophold, hvor det sociale miljø betinger, at der er en tid til at handle politisk, en tid til at agere omsorgsfuldt, en tid til at tænke kreativt osv. Det afhænger af det menneske, du møder, og hvornår. Højskoleundervisning kan ved at kombinere en høj faglig tilgang med særlige aktiviteter bidrage til at styrke elevernes kompetencer til at afgøre, hvordan og hvornår et fagligt knowhow bør sættes i spil.

Både Krogerup Højskoles og Odense Fagskoles projekter understreger vigtigheden af højskoleundervisningens faglige indhold. Det faglige indhold er med til at sikre et grundlag for, at den eksisterende viden udfordres og diskuteres. Derfor er det også afgørende, at højskolernes frihed til at bestemme undervisningens indhold fortsat sikres, for kun herved kan højskolerne udfordre et vidensgrundlag, som viser sig at komme til kort i den konkrete praksis.

Livsoplysning i en global verden

Samlet set spænder pulje 2 projekterne sig over både det lokale, det nationale og det globale. Således undersøger Ubberup Højskole, hvordan hhh-skolerne på lokalt plan kan medvirke til social innovation, Odense fagskole laver en tidslinje over væsentlige begivenheder, som har medvirket til

udviklingen af et dansk demokratisk styre, og Ryslinge Højskole forsøger at udvikle et curriculum for bæredygtighed, som jo må betragtes som en global udfordring.

Som også Højskoleudvalget lægger op til, synes det da netop også gældende, at globaliseringen består i, at det lokale, det nationale og det globale bliver tættere knyttet og overgangene mere flydende. Den lokale udfordring med at skabe nye sociale samværsformer må unægtelig blive påvirket af globaliseringens konsekvenser, hvorfor vi selv i det lokale må konfrontere spørgsmål vedrørende kulturmøder, bæredygtighed, teknologiens betydning osv. Globaliseringen er ikke udtryk for, at det lokale og det nationale opløses, men for at det globale også gør sig gældende i disse sfærer. Hvordan tager højskolerne denne udfordring op?

Det er ikke meget, der tyder på, at det vil ske ved oven fra at bestemme dannelsens indhold. Det synes usandsynligt, at indholdet i undervisningen og samværet kan være givet på forhånd i kraft af en fastlagt gruppe af kulturelementer, som det er skolens opgave at formidle til eleverne. Det ville også stemme dårligt overens med en undervisning, der fortsat hævdes at blive udfoldet med faget og ikke kun i faget (selvom det sidste også er vigtigt). Når hhh-skolerne arbejder med globaliseringen – hvilket er ganske relevant, da globaliseringens realitet netop blev fremhævet som årsag til ændringen af hovedsigtet - er der tendens til, at man tager fat om et særligt globalt nøgleproblem som krig, ulighed, miljø osv. Fordelen herved er, at det giver skolerne mulighed for at arbejde med fællesmenneskelige problematikker uden at give færdige svar. På den måde reflekteres den enkeltes liv og holdninger i forhold til universelle problematikker, hvilket lægger grunden for livsoplysningen i en global verden.

Dette er blandt andet sket i Krogerup Højskoles projekt 'Verdensborgere for det globale civilsamfund'. Projektet har med den aktuelle problemstilling; *hvordan man kan hæve demokratiet op på et globalt niveau*, skabt et forløb med det formål at sikre elevernes demokratiske dannelse i den globale verden. I forløbet blev eleverne inddraget i de nye globale demokratiske offentligheders tilblivelse – helt konkret de civile bevægelser omkring G8 topmødet i Rostock. Projektet havde dog ifølge projektlederen problemer med at gennemføre forløbet som planlagt. På grund af rejseregler, der kun tillader op til 1 rejsedag om ugen (max 16 dage samlet), kunne eleverne ikke deltage under selve topmødet, men kun i dagene op til.

Rejsereglerne knytter hhh-skolepædagogikken til den fysiske lokalitet – og til kostskoleformen som sådan. Loftet for antallet af rejsedage hænger sammen med tilskudsmulighederne. Hvis hhh-skoler skal beskæftige sig med globale problemstillinger, fordrer det selvfølgelig undervisning og samvær uden for skolens mure (hvilket ikke er helt umuligt under eksisterende lovgivning). Ganske vist er der forskel på den kompetente og globalt bevidste verdensborger og den omrejsende globetrotter, men hvis hhh-skolernes force faktisk er at gøre abstrakte problemstillinger nærværende og praktisk relevante, skal en globalt orienteret pædagogik understøtte elevens konkrete møder med hele samfundets (verdenssamfundets) mangfoldighed. Det kan ikke kun ske i klasseværelset. Det skal *også* ske, der hvor problemerne udspiller sig. Derfor kan man kun håbe at hhh-skolerne anvender eksisterende muligheder for at udfolde undervisning og samvær i verdens brændpunkter. Når det er sagt, står det selvfølgelig også den enkelte skole frit for at afbryde et ophold med henblik på at forlænge et rejseophold ud over grænsen på 16 samlede dage.

I forhold til det didaktiske arbejde med at indholdsbestemme og planlægge en seriøs undervisning, er udfordringen, at der med globale nøgleproblemer, som krig, miljø og ulighed tale om så komplekse områder, at enten massemediernes dagsorden får lov at råde, eller at der leveres for

meget plads til elevernes helt tilfældige tolkninger af problematikkerne og deres betydning. I det hele taget kan nøgleproblemerne synes så omstridte, at en reel didaktik herfor synes umulig¹⁵. Det vil sige, at de udspilles uden en særlig hensyntagen til den konkrete pædagogiske sammenhæng, som hhh-skolelivet udspiller sig i. Her findes elever, som slås med helt andre typer af udfordringer i hverdagen, og de enkeltes livshistorier vil ofte variere. I den sammenhæng kan globale udfordringer i nogle tilfælde synes eleverne temmelig perifere. Det kan medføre nogle problemer i forhold til den konkrete didaktisering, fordi målenes tilpasning på den konkrete situation ikke nødvendigvis er givet. De står derfor i fare for at blive opfattet som en fremmed, udefrakommende og elitær moralisering af skolelivet, som kun få er i stand til at reagere tilfredsstillende på. Højskolen må i sin tilnærmelse af globale udfordringer ikke blive et elitært anliggende, der kun kan rummes af dem, som betjener evnen til at tænke abstrakt, dem som er uddannelsesvante og teoretisk dygtige.

Selvom adgangen til viden er lettere end tidligere, og selvom vi gennem højteknologiske medier har adgang til de fjerneste egne af verden, den fremmeste forskning og de seneste politiske dokumenter, er det ikke en selvfølgelighed, at vi kan begribe, hvad der er på spil. Det er en alvorlig demokratisk udfordring til skolen. Hhh-skolerne roses af samarbejdspartnere og elever for deres evne til at gøre den teoretiske lærdom nærværende.

Et besøg på Skaarupskolen vil til eksempel synliggøre, hvordan elevernes undervisning i husholdning ikke blot gør eleverne fortrolige med teknologiske apparater og deres funktioner. Den bidrager også til forståelse af hverdagslivets organisation, og bibringer forhåbentlig eleven en evne til at kunne agere heri på ansvarlig vis og i respektfuldt samarbejde med andre. Samtidig giver det anledning til drøftelser og personlige holdninger om produktionsbaggrunden for de midler, som anvendes, om økologi og om bæredygtighed. På den måde kombinerer undervisningen den konkrete aktivitet med mere universelle problematikker. Det er den styrke, som må udnyttes i skolernes arbejde og medvirken til elevernes demokratiske dannelse i en global verden, det er den måde, hvorpå oplysningen bliver folkelig, og det er den måde, hvorpå vi med livsoplysningen som grundlag overhovedet kan gøre os håb om at håndtere globale udfordringer som en del af undervisningsgrundlaget på hhh-skolerne.

¹⁵ Oettingen, Alexander von (2007 (b)): *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*, København: Unge Pædagoger nr. 2, p. 37

Anbefalinger

- I forbindelse med at kombinere hhh-ophold med kompetencegivende undervisning bør skoleaktiviteter planlægges og tænkes så tæt sammen som muligt, så den enkelte elev oplever det som et sammenhængende forløb. Jo svagere elevgruppe, desto større betydning.
- Der skal, i langt større grad end tilfældet er, sættes på at etablere fælles uddannelseselementer mellem hhh-skoler og formelle uddannelser. I den forbindelse bør der med dispensation opstilles muligheder for at oprette samarbejdsmodeller, der giver studerende mulighed for at tage SU eller medtage et andet forsørgelsesgrundlag på hhh-skole.
- Især i forhold til uafklarede, uddannelsesfremmede og socialt svage unge har hhh-skolernes samarbejde ifølge den eksterne evaluering fra Teknologisk institut vist sig at være en succes. Mange af disse samarbejdsprojekter har koncentreret sig om SoSu. SoSu er et af de områder, som i fremtiden vil have behov for at rekruttere flere studerende. Det bør derfor overvejes, om der her kunne etableres særligt støttede projekter – gerne med dispensation til at omgå lovgivningsmæssige barrierer for at tiltrække elever.
- Det er vigtigt at være opmærksom på, at den formelle vejledning (i form af de videregående uddannelsers studievejledning og studievalg) endnu ikke har tillagt de forskellige muligheder videre opmærksomhed. Muligvis er projekterne ressourcemæssigt for små til at synliggøre sig selv markant i vejledningssystemet, og muligvis er vejledere på formelle uddannelser i tvivl om den reelle effekt af et ophold på en hhh-skole (det vil lidt hårdt sagt sige mangel på anerkendelse). Under alle omstændigheder synes der at foreligge en vigtig opgave – ikke kun for de enkelte skoler, men også på foreningsplan, om at intensivere videreformidlingen af eksisterende muligheder og eventuel dokumentation. Det gælder især i forhold til unge, som allerede har planlagt eller er inde i et uddannelsesforløb, og som derfor må formodes at have kontakt til det formelle vejledningssystem.
- Mulighederne for uddannelsessamarbejde med Videnskabsministeriets og Kulturministeriets områder skal udvides. I bemærkningerne til lovforslaget stk. 2.2, hedder det: ”Efter aftale med de pågældende ministre vil undervisningsministeren tillige kunne godkende dele af lange videregående uddannelser og dele af uddannelser under Kulturministeriet”. Da det fortsat er svært at etablere formaliserede samarbejdsmodeller med de videregående uddannelser, synes der grund til at udvide regelen om, at højskoleelever kan deltage i op til 15 timers kompetencegivende undervisning til også at omfatte kulturministerielle og videnskabsministerielle uddannelser.
- Samtidig bør flere modeller overvejes og afprøves med henblik på at MVU- og LVU-studerende på baggrund af afløsningsopgaver el. lign. modtager ECTS point eller merit for dele eller hele hhh-ophold. Det bør her overvejes, hvordan finansieringen kan følge eleven, så der ikke opstår dobbeltfinansiering, når både hhh-skolernes driftstaxameter og de videregående uddannelsers gennemførelsestaxameter udløses. Realkompetencearbejdet og eksplicitering af de kompetencer hhh-skoler giver kan evt. foregå sideløbende, både i foreningen og i regi af den enkelte skole. Dog må de relevante ministerier i langt højere grad

opfordre de videregående uddannelser til samarbejde med non-formelle læringsmiljøer som eksempelvis hhh-skolerne.

- Kendskabet til muligheden for at kombinere hhh-forløb med kompetencegivende uddannelse skal udbredes. UU centrene skal i endnu højere grad inddrages i arbejdet. Skolerne skal tage initiativ lokalt/regionalt, og foreningen bør undersøge og afprøve nye samarbejdsflader. Hertil kommer fælles arrangementer og gensidig interesse for og deltagelse på konferencer o.lign. FFD og FAHH bør i den forbindelse fungere som formidlingsorgan til skolerne
- Det er en udbredt erfaring, at det er svært at forankre projekterne organisatorisk. Både hvad angår hhh-skolen og den samarbejdende uddannelsesinstitution. Det kommer især til udtryk i de projekter, der baserer sig på enkeltes personlige engagement og kontakter. Sådanne projekter er sårbare under strukturelle, organisatoriske forandringer, ligesom de kun i begrænset omfang forgrenes i resten af organisationen. Projektet mister herved både effekt og synlighed. Netværket skal fastholdes og plejes og bør brede sig over flere niveauer af organisationen.
- Imidlertid bør arbejdet også involvere et intensiveret fokus på skolernes interne praksis. Projektledelsen på de enkelte skoler må overveje kommunikationsstrukturer for, hvordan man kan eksplicite og dele viden om projektet på skolen, således at projektet ikke kun står og falder med en enkelt ildsjæls personlige indsats. Det er vigtigt at skabe et fælles eje til projekterne, hvis de skal danne grundlag for holdbare ordninger på lang sigt. De skoler, der har samarbejdet tæt med andre uddannelsesinstitutioner om f.eks. at opbygge integrerede forløb, vurderer, at de har haft stort behov for og udbytte af de ekstra midler, der har været afsat i forbindelse med projektet til lærerudvikling og videndeling. Men udbyttet afgrænser sig for ofte til en snæver kreds af medarbejdere. For at fastholde aktiviteterne og intentionerne skal projekterne udbygges til at omfatte flere i begge skolesystemer. Det forudsætter, at der er ledelsesmæssig fokus på det, men også at der allokeres flere ressourcer hertil.
- Foreningen bør overveje, om der i en periode skal sættes færre og større projekter i gang. Mange af skolerne har så mange projektaktiviteter i gang hele tiden, at det enkelte lille projekt kan have svært ved at få plads og skabe effekt.
- 3x3 projekterne har givet inspiration til samarbejde på tværs af institutionerne. Desværre er samarbejdet langt fra alle steder solidt forankret og integreret i det daglige arbejde. Mange projekter har intentioner om at fortsætte projekterne efter endt projektperiode, men det kniber med at finde økonomisk grundlag herfor. Der er brug for fortsat opbakning og projektstøtte til at skabe grundlag for konkret uddannelsessamarbejde. Kun herved bliver det på sigt muligt at producere konkrete, målbare effekter. Området må altså fortsat tillægges politisk opmærksomhed og ressourcer, hvis det eksisterende arbejde skal bære frugt i form af egentlig innovation på tværs af uddannelsessystemet.
- Der er fortsat god grund til at arbejde med dokumentation og udvikling af den højskolepædagogiske praksis. Det vil ikke blot medvirke til at synliggøre kvaliteterne over for alle typer af samarbejdspartnere, men vil også løbende fungere som springbræt til forbedring af det pædagogiske virke.

- Særligt synes der behov for at afklare forholdet mellem samvær og undervisning. Selvom netop denne kombination synes at udfordre arbejdet med at beskrive praksis, er den medvirkende til at markere hhh-skolernes særlige profil på uddannelsesområdet.
- Flere og flere hhh-skoler beskæftiger sig i overensstemmelse med hovedsigtet med globale problematikker. For at bevare højskolernes kvaliteter som et praksisrelateret rum bør skolerne overveje, hvordan komplekse og abstrakte udfordringer gøres nærværende og håndterbare. Det gælder for det første rent didaktisk, men det handler også om mulighederne for at lade eleverne møde det samfund, hvori de globale problematikker gør sig gældende.