



Dokumentation af (real)kompetencer på nordiske folkehøjskoler

Nordiska Folkhögskolerådet

Rapporten er redigeret af Kristina Bæk Nielsen og Nanna Hedegaard Scheuer, Folkehøgskolernes Forening i Danmark.

Artiklerne i rapporten er skrevet af Kristina Bæk Nielsen, Nanna Hedegaard Scheuer, Christian Helms Jørgensen, Odd Haddal, Rune Sødal, Therése Jansson og Kerstin Romberg

Folkehøgskolernes Forening i Danmark, www.ffd.dk, er ansvarlig for rapportens udgivelse.

Layout: Dystan, www.dystan.dk

Foto: Ulrik Jantzen

Udgivelsen er støttet af Nordplus Voksen, www.nordplusonline.org



Indholdsfortegnelse

Indledning	4
De nordiske folkehøjskoler	6
Hvorfor er realkompetence og validering kommet på den nordiske dagsorden?	9
Rapport om realkompetanse i norsk folkehøgskole	16
Sverige: Folkhögskolan och validering	24
Kortlægning af dokumentation af realkompetencer i den danske folkehøjskole	30
Finland – Validering. Case ur en enskild finländsk folkhögskola	40
Komparativ opsamling	43
Diskussion	47
Konkrete anbefalinger	49
Bilag 1	50
Bilag 2	52
Bilag 3	54
Bilag 4	58
Bilag 5	63

Indledning

Formål

Baggrunden for nærværende rapport er Nordisk Folkehøjskoleråds (NFR) projekt "Dokumentation af (real)kompetencer på nordiske folkehøjskoler". Projektet er et kortlægningsprojekt, der har til formål at kortlægge, hvordan de nordiske folkehøjskoler arbejder med at dokumentere elevernes opnåede (real)kompetencer og ikke-formelle kompetencer. De nordiske lande har forskellige sprogbrug og praksis omkring dette, hvorfor projektet har haft til formål at begrebsafklare, belyse landenes forskellige praksisser samt undersøge, hvad de nordiske lande kan lære af hinanden i forhold til at arbejde med dokumentation af (real)kompetencer. Endvidere er det ønsket, at projektet kan bidrage til en nordisk debat om, hvor langt man vil og kan gå i de nordiske folkehøjskoler i bestræbelserne på at dokumentere elevernes udbytte af et folkehøjskoleophold.

Motivationen for i det hele taget at beskæftige sig med dokumentation af uformel og ikke-formel læring, eller det der i Norge og Danmark kaldes for realkompetence, og i Sverige og Finland benævnes som validering, udspringer af en række politiske udmeldinger, tiltag og målsætninger gennem de seneste år. I et større perspektiv skal anerkendelse af realkompetencer bl.a. ses i forlængelse af EU Kommissionens *Memorandum om livslang læring fra 2000*. Memorandummet tager afsæt

i den igangværende omstilling til et videnssamfund, der gør det nødvendigt at satse på "uddannelse i bredeste forstand". Hvor uddannelse tidligere har været begrænset til formel læring på dertil indrettede uddannelsesinstitutioner, skal også uformel og ikke-formel læring fremover anerkendes og understøttes. Memorandummet introducerer dermed en bred kompetenceforståelse, hvor læring og kompetencedannelse er noget, der foregår både livslangt og "livsbredt" på tværs af forskellige livssammenhænge.

Begrebsafklaring

Projektet er udsprunget af et ønske om at kortlægge de nordiske landes arbejde med (real)kompetencer og dokumentation af højskolens kerne. Som det vil kunne ses i bidragene fra de enkelte lande, er det kun Norge og Danmark, der taler om realkompetencer i forbindelse med dokumentation af højskoleophold.

Begrebet realkompetence defineres som en persons samlede kompetencer, uanset hvor de er erhvervet henne. Det er altså både kompetencer opnået i formelle, uformelle og in-formelle læringsarenaer. Hverken folkehøjskolerne i Sverige eller Finland taler om realkompetencer, men i stedet om "validering". Validering beskrives som: "en process som innebär en strukturerad bedömning, värdering, dokumentation och erkännande av kunskaper och kompetens som en person besitter oberoende av hur de förväroats".



Arbejdsproces

Til gennemførelse af projektet har NFR nedsat en arbejdsgruppe bestående af repræsentanter fra foreningerne fra hvert af de nordiske lande, der er repræsenteret i NFR (Norge, Sverige, Danmark og Finland). Arbejdsgruppen har haft to overordnede opgaver. At udarbejde nærværende rapport og at bidrage til NFRs Vårkonference i april 2009, som havde temaet: "Kvalitet samt det specifikke med folkehøgskolen og hvordan man dokumenterer dens værdi". Udover arbejdsgruppen har lektor, Christian Helms Jørgensen, Roskilde Universitet, været tilknyttet projektet.

Han har bidraget med et historisk og kritisk blik på kompetencebegrebet samt sat den aktuelle debat om dokumentation og anerkendelse af kompetencer ind i en europæisk kontekst. Christian Helms Jørgensen har bidraget med en artikel til nærværende rapport, og var endvidere oplægsholder på Vårkonferencen.

Arbejdsprocessen har strakt sig fra januar 2009 til november 2009. I løbet af denne periode har arbejdsgruppen holdt fire møder med forskellige formål i forhold til at løse ovenstående opgaver. Møderne har typisk været på én dag, og på hvert møde har der været mindre oplæg/indlæg fra arbejdsgruppen, NFR repræsentanter eller Christian Helms Jørgensen, disse har derefter dannet udgangspunkt for diskussion. Derudover har møderne været retningsgivende for, hvordan de enkelte landes bidrag til kortlægningen er blevet udformet, for nærværende slutrapports udformning samt for tematikken og indhold på Vårkonferencen. Arbejdsgruppens møder har også haft en anden væsentlig funktion nemlig at fungere som studiebesøg. Det har betydet, at gruppen har besøgt folkehøjskoler i tre af de fire deltagende lande. Studiebesøgene til folkehøjskolerne i nordiske lande har i sig selv været udviklende for det nordiske samarbejde og skabt større forståelse på tværs af landene. Første arbejdsgruppemøde blev afholdt med

repræsentanter fra NFR, og NFR har løbende været inde over arbejdsgruppens arbejdsproces.

Opbygning af rapport

Rapporten består, udover nærværende indledning, af: en kort beskrivelse af folkehøjskolerne i hvert af de fire lande, artiklen "Hvorfor er realkompetence og validering kommet på den nordiske dagsorden?" af Christian Helms Jørgensen, en kortlægning fra hvert land samt en komparativ sammenskrivning af disse bidrag. Hvert land har bidraget med en casebaseret kortlægning af landets måde at arbejde med dokumentation af (real)kompetencer og/eller dokumentation af folkehøjskoleopholdet. Idéen har været, at kortlægningen både skulle indeholde en generel beskrivelse af, hvilke begreber der anvendes i det pågældende land til at beskrive elevens udbytte af et folkehøjskoleophold og en beskrivelse af den politiske dagsorden. Dette skulle suppleres med tre illustrative cases; 1. Beskrivelse af et værktøj der anvendes på folkehøjskolerne til dokumentation af læring/(real)kompetencer. 2. Beskrivelse af deltagerens oplevelse af hvilke kompetencer han/hun opnår via et folkehøjskoleophold. 3. Beskrivelse af overgangen fra folkehøjskole til uddannelse eller arbejdsliv (hvordan anerkendes folkehøjskolekompetencer?). Der er dog forskel på, hvordan landene har grebet kortlægningen an, hvorfor ikke alle lande har fulgt ovenstående struktur slavisk. **Det er vigtigt at understrege, at kortlægningerne fra de enkelte lande er casebaseret, hvilket selvfølgelig betyder, at de forskellige cases ikke er repræsentative for alle skoler i de fire lande.**

På baggrund af landenes kortlægninger er der udarbejdet en kort komparativ sammenskrivning. Denne del udmunder i en række anbefalinger til NFR og de nationale folkehøjskoleforeninger i forhold til det videre arbejde med dokumentation af (real)kompetencer udviklet på folkehøjskolen.

De nordiske folkehøjskoler



Folkehøjskolen i Finland

Finland fik sin første folkehøjskole i 1889 i Kangasala, i dag findes der 90 folkehøjskoler.

- De finske folkehøjskoler har ca. 11.000 årsstuderende.
- Ca. 30 folkehøjskoler tilbyder 10. Klasse med eksamen.
- Ca. 30 folkehøjskoler udbyder en treårig yrkeseksamen (erhvervsskole), hvor en del af indlæringen sker på en arbejdsplads.
- I 1999 spredtes folkehøjskolerne fra én lovgivning til flere forskellige lovgivninger.
- Så godt som alle finske folkehøjskoler dokumenterer deres uddannelser i en eller anden form, men realkompetence indgår ikke som begreb i det finske sprog.

Folkhøgskolan i Sverige

Folkhøgskolorna utgör tillsammans med ett tiotal bildningsförbund den så kallade folkbildningen, vilken till stor del finansieras av stats- och landstingsbidrag. Varje år får folkbildningen ca 3 miljarder i statsbidrag som fördelas till de olika verksamheterna.

Regeringens syften med statens bidrag till folkbildningen är att:

- Stödja verksamhet som bidrar till att stärka och utveckla demokratin,
- Bidra till att göra det möjligt för människor att påverka sin livssituation och skapa engagemang att delta i samhällsutvecklingen (genom t.ex. politiskt, fackligt, kulturellt eller annat ideellt arbete),
- Bidra till att utjämna utbildningsklyftor och höja utbildnings- och bildningsnivån i samhället,
- Bidra till att bredda intresset för och delaktigheten i kulturlivet.

I Sverige finns idag 148 folkhögskolor varav 106 drivs av rörelser, stiftelser, föreningar eller organisationer och de övriga av landsting eller regioner. Varje termin har de 148 folkhögskolorna ca 26 500 deltagare i långa kurser och ca 80 00 deltagare på korta kurser¹.

Folkhögskolorna är avgiftsfria vilket innebär att skolorna har endast rätt att ta ut avgifter för material, inte för undervisning.

Folkhögskolan är en studieform för vuxna och man måste vara 18 år för att delta i allmän kurs. Normalt ges företräde till sökande med kort tidigare utbildning.

¹ Folkbildningsrådet, Fakta om folkbildning 2008

Karakteristiskt för skolformen är att den inte är centralt styrd utan varje skola bestämmer själv sin profil och sin verksamhet. Skolans frihet att själv utforma kurser ger även deltagarna stora möjligheter till delaktighet och inflytande. Utbildningen är ofta individuellt anpassad och utgår från deltagarnas behov, erfarenheter och förkunskaper. Målet är att skapa aktiva, kritiska och självständiga samhällsmedborgare där resan är lika viktig som målet. Studierna bedrivs på heltid, ofta i små grupper och läses ofta ämnesövergripande i projektform.

Folkhögskolorna erbjuder olika typer av utbildning. Den så kallade allmän kurs motsvarar grund- och gymnasienivå och studierna kan leda till grundläggande behörighet vilket motsvarar gymnasiebehörighet. Längden på allmän kurs är mellan 1-3 år och förkunskaper och tidigare studier är det som avgör hur lång tid en deltagare behöver för att få kompetensen. Den allmänna kursen kan även ha inriktningar mot specifika områden som komplement till kärnämnen. Efter avklarade studier ger folkhögskolan intyg på kunskaper motsvarande gymnasienivå, vilket ger behörighet till vidare studier. Allmän kurs ska utgöra 15 % av deltagarveckorna på en skola.

Särskilda kurser är ofta kombinationer av kurser eller ämnen som är unika för folkhögskolorna t ex musik, drama, språk m fl. Dessa kurser ger inte behörighet till vidare studier men kan utgöra en bra grund för intresse samt arbete inom specifika områden. En del av de särskilda kurserna är eftergymnasiala yrkesutbildningar som t ex fritidsledare, journalist m.fl².

Läroutbildningen och kompetenser

Idag finns Folkhögskolläroprogrammet som en påbyggnadsutbildning vid ett lärosäte, Linköpings universitet. Programmet ger en läroexamen med inriktning mot vuxenutbildning och folkbildning. Den som söker ska ha tidigare akademiska ämnesstudier eller annan erfarenhet som bedöms som relevant för folkbildningen. Inom ramen för programmet kan följande inriktningar väljas: natur, språk, samhälle och människa samt kultur, kommunikation och media.

Utbildningen är på 60 högskolepoäng och kan bedrivas på helfart/halvfart alternativt distans. Distans och halvfartsstudierna riktas främst till personer som redan har en anställning som folkhögskolelärare men önskar kompetensen. Utbildningen vill visa på folkbildningens särskilda möjligheter att under fria former möta vuxnas behov av utbildning³.

I läroutredningen ges nu förslaget att en specifik utbildning som folkhögskolläro ska tas bort och ingå i ordinarie läroexamen samt ges vid fler lärosäten. Vad detta kan komma att innebära är inte helt klart men det finns en oro för att området vuxnas läro kommer

att "försvinna" i mängden. Ute på folkhögskolorna ser verkligheten olika ut men generellt kan sägas att de undervisande lärarna har ofta bakgrunder som folkhögskolelärare eller gymnasielärare. De sistnämnda har en utbildning anpassad till det formella utbildningssystemet men brist på lärare med folkhögskoleläroexamen gör att den andelen personal ökar på skolorna.

Folkehøjskolen i Danmark

Der findes 78 folkehøjskoler i Danmark. I daglig tale kaldes de bare højskoler. Den første danske højskole, Rødding Højskole, blev oprettet i 1844. De danske højskoler er selvejende institutioner. Højskolernes hovedsigte er *livsoplysning, folkeligoplysning og demokratisk dannelse*. Højskolerne vælger selv, hvordan dette udmøntes i konkret undervisning. Nogle højskoler har specialiseret sig inden for et til to temaer fx musik, teater, idræt eller kunst, mens andre højskoler har et bredt fagudvalg. En væsentlig pointe er dog, at 50 % af undervisningen på en højskole skal være af bred almen karakter.

Der findes både lange og korte kurser på de danske højskoler. Et langt højskoleophold varer typisk fire til fem måneder. Men der er muligheder for både kortere og længere forløb. Hvert år deltager knap 7000 kursister på de lange kurser, og ca. 45.000 kursister bruger en uge eller to på de korte kurser. Højskolen er i Danmark baseret på internattanken – altså at eleverne bor, spiser og bliver undervist sammen. Der er kun en enkelt højskole i Danmark, som har dispensation til at være en højskole uden internat.

Størstedelen af højskoleleverne på de lange kurser er mellem 18-24 år og har en gymnasial baggrund (minimumsalder er 17,5 år). De tager typisk på højskole, inden de påbegynder en videregående uddannelse. Unge uden ungdomsuddannelse, eller unge, der tager pause fra deres uddannelse er også at finde på de danske højskoler. Eleverne tager på højskole for at udvikle sig personligt, lære nye mennesker at kende, forberede sig på videre uddannelse og dyrke faglige, kreative, sportslige interesser. Der afholdes ingen eksaminer og gives ingen karakterer på de danske højskoler, som i sit udgangspunkt er vurderingsfri.

I den nyeste højskolelov er det blevet indskrevet, at højskolen kan tilbyde kompetencegivende eller prøveforberedende undervisning i op til 15 timer om ugen. Højskoleelever har dermed mulighed for at supplere deres gymnasiale ungdomsuddannelse eller grundskole, mens de er på højskole. Eksamen vil dog altid foregå på en ekstern uddannelsesinstitution.

² Folkhögskolornas informationstjänst & Folkbildningsrådet, Fakta om folkbildning 2008

³ Linköpings universitet. Informationsbroschyr Folkhögskolläroprogrammet. 2009

Prisen for et højskoleophold er lidt forskjellige fra skole til skole, i gjennomsnitt ligger ugeprisen på ca. 1150 kr. på et langt opphold.

Højskolelærerens kompetencer

I Danmark har højskolerne fri ansættelse, og der er derfor ingen krav til lærernes formelle uddannelsesbaggrund. Det har tidligere været diskutert, hvorvidt Folkehøjskolernes Forening i Danmark (FFD), for at sikre det faglige niveau og lærerne en konkurrancedygtig løn, skulle arbeide for et krav om obligatorisk etter/videre uddannelse inspirert af Sveriges pædagogikum. Men idéen blev avvist til fordel for at sikre retten til fri ansættelse. Både læreruddannede, universitetsuddannede og autodidakte underviser på højskolerne, men der findes desværre ingen statistikk over, hvordan tallene fordeler sig. FFD tilbyder Højskolepædagogisk Uddannelse (HPU), som er en etårig deltidsefteruddannelse for alle højskolelærere uansett uddannelsesbaggrund. Uddannelsen er ikke obligatorisk. Uddannelsen består af fire teoretiske moduler samt et praktisk prosjektføreløp, hvor læreren skal gjennomføre et utviklingsprosjekt på egen skole. Uddannelsen sigter mod at styrke højskolelæreren som underviser, deltager i og medansvarlig for skolens utvikling og som representant og eksponent for skoleformens utvikling.

Folkehøjskolen i Norge

Den norske folkehøjskolen er en skole for allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte skole fastsetter verdigrunnlag innenfor denne rammen. Dette kommer fram i Folkehøjskoleloven (2003). Dessuten stiller loven to eksplisitt pedagogiske krav:

- a. Skolen skal være eksamensfri.
- b. Skolen skal ha internat som en integrert del av læringsprogrammet.

Alle folkehøjskoler er internatskoler, og internatet er en del av det pedagogiske helhetsmiljøet. Personlig og faglig utvikling samspiller i skolenes opplegg. I folkehøjskolen heter det at man underviser i fag og med fag. Det vil si at fagundervisningen ofte har en eksplisitt allmenndannende målsetning i tillegg til den faglige. I det daglige omtales allmenndanning ofte som "vekst". Skolens hovedmål er allmenndanning gjennom bl a god undervisning og et gjennomtenkt opplegg med internatet som læringsarena.

Folkehøjskolen har ingen utenforliggende krav til undervisningsopplegg og pensum. Hver skole utarbeider sitt eget opplegg og tegner sin egen profil, basert på skoleslagets felles pedagogisk-ideologiske grunnsyn og på lov og forskrifter.

I 1997 vedtok Stortinget at elever som gjennomfører et folkehøjskoleår, får uttelling i form av tre konkurransepoeng ved opptak til høgere utdanning under forutsetning av minimum 90 % frammøte.

Rundt 10 % av norsk ungdom går på folkehøjskole, og de fleste elevene er mellom 18 og 25 år og kommer stort sett rett fra videregående skole. Det er flere jenter enn gutter som velger folkehøjskole. Utenlandske elever er også et fast innslag på de fleste skolene. De aller fleste elevene gjennomfører et såkalt langkurs (33 uker), men skolene arrangerer også kortkurs for andre enn langkurselevne.

Skolene tilbyr linjefag, valgfag og fellesfag. Studieturer er ofte en del av opplegget på linja, mens andre turer er felles for hele skolen. På slutten av året får elevene et vitnemål hvor det står hvilke fag de har tatt og hva de har vært gjennom.

Noen skoler har et kristent grunnsyn, andre driver ut fra et pedagogisk syn som ikke tar utgangspunkt i religion (ofte kalt frilynte).



Det er 47 frilynte folkehøjskoler. Disse er tilknyttet Informasjonskontoret for folkehøjskolen.



Det er 30 kristne folkehøjskolene som er tilknyttet Informasjonskontoret for kristen folkehøjskole

Krav til undervisningspersonalets kvalifikasjoner

"Den som tilsettes som lærer i folkehøyskolen, må fylle kravene til kompetanse for undervisning i grunnskolen eller videregående skole ... Ved behov kan tilsetting også skje på grunnlag av kvalifikasjonskrav den enkelte skole stiller" (*Folkehøyskoleloven, forskrift § 15*). "Til opplæring av vaksne ... kan det også tilsetjast personer utan formell pedagogisk kompetanse ... Føresetnaden er at vedkommande har vesentleg erfaring med opplæring av vaksne og er eigna til undervisning av vaksne." (*Opplæringslova, forskrift § 14*)



Hvorfor er realkompetence og validering kommet på den nordiske dagsorden?

Af Christian Helms Jørgensen, Roskilde Universitet

Realkompetencer og systemkritik

Spørgsmålet om realkompetence opfattes ofte som noget, der kun har interesse for uddannelsesverdenen selv. Det handler om særlige optagelsesregler, som kan lette adgangen for voksne der søger tilbage til uddannelsessystemet igen. Men ser vi det i historisk lys, handler realkompetence om mere end det: det vedrører kampen om uddannelserne og om indretningen af samfundet. Grundlæggende stiller begrebet realkompetencer spørgsmålet, hvilke former for viden der har værdi, og hvad formålet med uddannelse er. Og det må siges at være centrale spørgsmål – også for folkehøjskolerne.

Udgangspunktet for den aktuelle debat om realkompetencer var de store forhåbninger, som fra mange sider blev knyttet til udbygningen af det almene uddannelsessystem fra 1950erne og frem. Uddannelsesboomets udspring for det første af de vesteuropæiske landes systemkonkurrencen med Østblokken. Efter Sputnikchokket i 1957 gav det anledning til en stærk politisk satsning på uddannelse. For det andet var det Socialdemokratiets og de folkelige bevægelser tro på at en åben adgang til uddannelse for alle kunne reducere den sociale ulighed. Et stærkt og åbent uddannelsessystem med fri og gratis adgang blev en central byggesten i velfærdsstaten. Endelig var der generelt en tro på, at øget uddannelse, som middel mod de totalitære bevægelser, var medvirkende årsag til verdenskrigen. Så der var stor enighed om, at mere formel uddannelse var godt både for samfundet og for den enkelte. Og denne enighed skjulte for en tid de store forskelle i opfattelserne af, hvorfor uddannelse blev anset for godt: økonomisk vækst, social lighed, demokrati eller personlig udvikling. Men denne enighed holdt ikke så længe.

Mange af de unge som strømmede ind i uddannelserne, nøjedes ikke med at tilegne sig produktive kompetencer og blive veltilpassede borgere indenfor den etablerede orden. De brugte også uddannelserne som et frirum til systemkritik. Det udvikledes blandt andet til et studenteroprør som internt var vendt mod 'professorvældet' og udadtil vendte sig mod den teknokratiske ekspertkultur i samfundet. Bevægelsen kritiserede ideen om at uddannelsernes rolle var at producere Human Kapital til erhvervslivet, og kritiserede samtidigt at de akademiske uddannelser fortsat var forbeholdt børn fra den sociale elite. Det banede vejen for åbningen af andre adgangsveje til de højere uddannelser end via formel uddannelse. I Danmark skete det via den såkaldte 'kvote 2' hvor blandt andet arbejds erfaringer og deltagelse i folkehøjskoler kunne give point ved optagelse på videregående uddannelser.

Denne åbning blev i 1970erne understøttet af den spirende idé om livslang læring, som indebar, at læring kunne finde sted mange andre steder end i den formelle uddannelse – uden at begrebet realkompetence dengang blev anvendt.

Et uddannelses- og kompetencemarked

Kritikken fra venstre side af uddannelserne blev fra midten af 1970erne afløst af en kritik fra højre side. Det var dels en reaktion mod systemkritikken fra venstre, og dels en reaktion på de stigende udgifter til uddannelse, som den økonomiske krise i 1970erne satte fokus på. I Danmark skrev den senere (og nuværende) undervisningsminister Bertel Haarder fra en liberalistisk position en bog eller et kampskrift med titlen 'institutionernes tyranni' (1974). Den vendte sig mod den nye akademiske elite og dens underkendelsen af andre former for kompetencer, end de der kan dokumenteres via en eksamen. Desuden var der krav om uddannelserne skulle effektiviseres og gøres mere erhvervsrettede.



Midlet til at effektivisere uddannelsessystemet var at bryde statens monopol og at åbne uddannelserne for mere markedsregulering og konkurrence. Formålet var at få uddannelserne tilrettelagt ud fra individuelle behov: deltagerne blev nu udnævnt til forbrugere, og ved at etablere et marked for uddannelse og kompetencer skulle omkostningerne til uddannelsessystemet bringes ned. Den liberalistiske bølge satte fokus på resultatet ('outcome') af uddannelserne, de opnåede kompetencer – uanset hvordan dette resultat var nået. Det indebar et krav om, at de offentlige uddannelser også skulle anerkende de kompetencer, som var opnået uden for de formelle uddannelser. Begrundelsen var blandt andet at det kunne spare ressourcer, hvis deltagerne kunne gøre

deres uddannelser færdige på kortere tid. Systemkritikken fra både venstre og højre har således krævet en åbning af de videregående uddannelser for bredere grupper end den akademiske elite og for anerkendelse af kompetencer opnået udenfor den formelle uddannelse. Men begrundelserne har været helt forskellige. På den ene side var det begrundet i målet om øget lighed og demokratisering via uddannelse, på den anden side i målet om effektivisering og øgede individuelle valgmuligheder på et uddannelsesmarked. Anerkendelse af realkompetencer står i et spændingsfelt mellem kræfter der ønsker at koble uddannelserne tættere til hverdagslæring blandt andet i det civile samfunds sociale bevægelser, og kræfter der ønsker at koble uddannelserne tættere til erhvervslivet og læring i arbejdslivet.

Realkompetencer - en ny tids klassekamp?

Parallelt med den uddannelsespolitiske kamp bidrog også uddannelsesforskningen til diskussionen om værdien af uddannelse og realkompetencer. I kølvandet på uddannelsesboommet udvikledes en række kritiske analyser, hvoraf nogle pegede på at samfundet var ved at udvikle sig til et 'meritokrati'⁴, hvor den enkeltes status primært afhænger af vedkommendes skolebegravelse og meritter i uddannelsessystemet. Andre pegede på at det udvikler sig til et certificerings-samfund⁵, hvor det er formelle titler og eksamener der giver adgang til privilegier, uanset hvad det dækker over af faktiske kompetencer.

Forskellen på de to teorier er især deres positive eller negative vurdering af uddannelsernes øgedes betydning i samfundet. Den ene fremhæver at det er mere retfærdigt og gavnligt for samfundet at den sociale position bestemmes af uddannelse end som tidligere af social arv og økonomiske besiddelser. Det giver i højere grad alle borgere lige chancer og det udnytter i højere grad samfundets 'intelligensreserve'. Den anden teori peger på at besiddelse af formel uddannelse og eksamensbeviser er blevet en værdi i sig selv, og at der er udviklet en ny social klasse, der beskytter sine privilegier med stadigt stigende krav om formel uddannelse og eksamener. Det ligger som antagelse i begge teorier, at det er den særlige form for viden som værdsættes i skolesystemet, der udgør den nye 'valuta' i vidensamfundet. Andre former for viden som er opnået i hverdagslivet, arbejdslivet og det praktiske livs gerninger, antages ikke at have nogen større værdi.

Et andet og mere nuanceret teoretisk bud på værdien af uddannelse og kompetencer er leveret af Pierre Bourdieu som skelner mellem forskellige lag og klasser på grundlag af forskellige kapitalformer (økonomisk, social og kulturel). Han taler blandt andet om en ny

klasse, en 'statsadel', der baserer sin position indenfor statsapparatet på besiddelsen af bestemte universitetsuddannelser⁶. Hans studier peger på lighederne mellem den traditionelle adels ritualer og interne rangordner og den nye statsadels ceremonier omkring eksamen, dimission og tildeling af uddannelses titler og den betydning som rangordningen af uddannelsesgrader tillægges. I det lys kan kravet om anerkendelse af realkompetence betragtes som element i en ny form for klassekamp vendt mod en 'ny herskende klasse', som baserer sin magt på formel akademisk uddannelse. Modstanderne kan både være de traditionelle overklasser, der baserer deres indflydelse på enten slægt og sociale bånd eller på økonomisk kapital og besiddelse af produktionsmidler. Eller modstanderne kan være den underklasse som, udtrykt med Bourdieus begreber, hverken har økonomisk og social kapital eller kulturel kapital i form af videregående uddannelse. Disse lag af arbejdere, håndværkere og mindre selvstændige kan have omfattende kompetencer i form af erfaringsbaseret viden og praktisk kundskab. Men disse kompetencer er traditionelt ikke blevet anerkendt indenfor det formelle uddannelsessystem.

Argumenterne for anerkendelse af realkompetence har i Danmark to sider, en *liberalistisk*, som taler for etableringen af et kompetencemarked, og en *populistisk* som taler for et folkeligt opgør med en akademisk og intellektuel overklasse. Den aktuelle uddannelsespolitik i Danmark kan betragtes som en alliance mellem disse to kræfter: mellem erhvervsinteresser og de folkelige lag med begrænset formel uddannelse.

En undtagelse i billedet udgøres af de erhvervsfaglige (yrkes-) uddannelser hvor der historisk har været tradition for at voksne, som havde flere års praktisk erfaring indenfor et fag, kunne opnå faglig anerkendelse som faglærte med eller uden aflæggelse af svendep prøve. Bemyndigelsen til at anerkende den praktisk erhvervede kompetence ligger i Danmark hos de faglige udvalg for fagene. Denne adgangsvej er fra år 2000 formaliseret med etableringen af grundlæggende voksenuddannelse, GUV, som giver adgang til en realkompetencevurdering og en individuel uddannelsesplan, der kan føre til et uddannelsesbevis som faglært. Derimod har adgangen til de almene uddannelser været betinget af formelle eksamener og karakterniveauer.

Den kritiske diskussion om kompetencer og uddannelse er også foregået indenfor professionsforskningen. På den ene side peges der på at kravet om uddannelse som forudsætning for udøvelse af professionsarbejdet udgør en sikring af kvaliteten af for eksempel lægers, advokaters og ingeniørers arbejde. På den anden side har den professionskritiske tradition med rødder hos Max Weber betragtet professionens kontrol med uddannelsen

⁴ Young 1958

⁵ 'credential society' Collins 1979

⁶ Bourdieu 1996

som middel til at opretholde privilegier via et monopol der udelukker personer uden den relevante uddannelse ('social closure')⁷. Anerkendelse af realkompetence kan udgøre en trussel mod professionens kontrol med området og mod kvaliteten af arbejdet. Et afgørende spørgsmål er her, hvem der har bemyndigelse til at godkende andre adgangsveje til professionsområdet end den formelle uddannelse: er det professionen selv, er det uddannelsesinstitutionerne, forbrugere på et marked eller et uafhængigt organ?

Realkompetencer på den aktuelle dagsorden

Realkompetence er både i EU og i de nordiske lande blevet et centralt tema på den uddannelsespolitiske dagsorden. Begrundelserne herfor spænder bredt.

For det første begrundes interessen i realkompetencer med hensynet til borgeren og uddannelsesdeltageren. Anerkendelse af realkompetencer kan åbne adgangen til uddannelse for flere og særligt give flere kortuddannede lyst til formel uddannelse ved at øge deres selvværd. Der henvises ofte til kravet om livslang læring for alle, som er blevet officiel EU-politik med EU-kommisionens

Memorandum fra år 2000. Den opfordrer medlemslandene til at udvikle fælles retningslinjer for anerkendelse af læring udenfor den formelle uddannelse. Det formuleres som anerkendelse af en 'livsbred' læring, som skaber sammenhæng mellem læring i formelle og uformelle kontekster: arbejdsliv, foreningsliv, sociale bevægelser, familie og fritid.

Anerkendelse af realkompetencer skal tilgodese den enkeltes behov for læring ved at uddannelsesstilbuddet tilpasses det, som vedkommende faktisk har lært forud – uanset hvor og hvordan det er lært. Det skal også bidrage til at anerkende værdien af de kompetencer, som mange på arbejdsmarkedet besidder, men som ikke hidtil har haft værdi i uddannelsessystemet. Fra deltagerens perspektiv skal det skabe en bedre sammenhæng i uddannelsessystemet og give en bedre progression og en større gennemtrængelighed. Det er især vigtigt for voksne, der ønsker at vende tilbage til den formelle uddannelse efter at have været på arbejdsmarkedet i en årrække. Anerkendelse af deres realkompetencer kan være med til at øge deres muligheder for mobilitet og for at skifte til andre typer jobs, hvis det nuværende forsvinder.



⁷ Hjort 2004

For det andet begrundes anerkendelsen af realkompetence med hensyn til erhvervslivets behov. Det er især interessen for, at uddannelserne bliver tilpasset bedre til den læring som foregår på arbejdspladserne, og som de formelle uddannelser kan bygge videre på. Anerkendelse af realkompetence er her koblet til skiftet fra udbuds- til efterspørgselsstyring af uddannelserne og til den øgede vægt der lægges på uddannelsernes anvendelighed på arbejdsmarkedet ('employability'). Politikken for realkompetence er desuden knyttet til indførelsen af en fælles kvalifikationsramme i EU (EQF), som skal forøge arbejdskraftens mobilitet på tværs af grænser indenfor EU med det formål at gøre EU mere konkurrencedygtig globalt.

For det tredje peges der på samfundets interesser i, at realkompetencer bliver anerkendt. Det fremhæves at der i 'vidensamfundet' er der behov for, at alle former for læring bliver synlige og anerkendte, fordi samfundets velfærd beror på den samlede produktion af viden i samfundet. Åbningen af adgangen til uddannelse for flere forventes at kunne modvirke social marginalisering og øge den såkaldte sammenhængskraft i samfundet.

Der henvises også til, at anerkendelse af realkompetencer kan bidrage til at løse den forudsete mangel på kvalificeret arbejdskraft, som skyldes at de ældreårgange, der forlader arbejdsmarkedet er større end de nye årgange, som indtræder på arbejdsmarkedet. Desuden er forventningen, at det kan reducere udgifterne til uddannelse ved at effektivisere uddannelsessystemet og forkorte gennemførelsestiderne.

Disse meget forskellige formål med anerkendelse af realkompetence giver anledning til kritiske spørgsmål: Kan alle disse interesser forenes uden videre? Mener de det samme, når de taler for anerkendelse af realkompetencer? Og kan der også være negative konsekvenser heraf, som ikke kommer frem på den aktuelle politiske dagsorden? For folkehøjskolerne er spørgsmålet, hvordan de ser sig selv i forhold til disse forskellige dagsordner for realkompetence.

Kompetencer – mere end en nyttig ting?

Realkompetence er i den overordnede EU-politik knyttet til livslang læring. Politikken på dette område er formuleret med to forskellige formål: medborgerskab og beskæftigelsesmuligheder (*citizenship* og *employability*). Det udtrykker et kompromis som i EU's memorandum herom er formuleret sammen på papir. Men i den reelle verden udtrykker det to ganske forskellige formål med uddannelse. Det bliver klart, hvis man ser på hvordan diskursen om livslang læring har ændret karakter i forhold til UNESCOs begreb i starten af 1970'erne. Dengang var livslang læring koblet til en bredere humanistisk dagsorden med et utopisk mål om lighed og demokratisering af både uddannelserne og samfundet og om at fjerne

uddannelseskløften i samfundet. Dette grundlag er i de senere politikker, både i EU og Norden, blevet erstattet af en økonomisk og markedsorienteret diskurs om globalisering og vidensamfund. Nu er den dominerende begrundelse for livslang læring, at det skal sikre erhvervslivets behov for kompetent, fleksibel og mobil arbejdskraft på en omkostningseffektiv måde. Som Kjell Rubenson (1996) skriver det, er fokus skiftet fra utopi til økonomi.

Et tilsvarende skifte kan iagttages med hensyn til menneskers aktive, skabende og produktive kapacitet. Kompetencebegrebet er kommet til at dominere både i forhold til begrebet *kvalifikationer*, som ofte forbindes med formel *uddannelse*, og begrebet *dannelse*, som forbindes med den alsidige personlige udvikling som medborger - men som også er belastet af en særlig finkulturel betydning. Kompetencebegrebet relaterer sig til udøvelsen af kompetent praksis – til performativitet i en bestemt kontekst. Begrebet udtrykker en nytteorienterede og instrumentel interesse.

Samtidig er kompetencebegrebet blevet så alment, at næsten alt kan tilføjes til begrebet som en særlig kompetence: kulturelle, sociale, personlige kompetencer. Ja, og 'sundheds-' og 'læringskompetencer' indgår i det danske Nationale Kompetenceregnskab⁸.

I den forstand er begrebet åbent og kan dermed også rumme mere kritiske, 'uproduktive' og unyttige sider af menneskers aktive livsudfoldelse. Men i den almindelige anvendelse af begrebet har det to problematiske betydninger: at kompetencer er '*ting*' og at kompetencer er *individuelle*. Det gælder også i forståelsen af realkompetencer. Når kompetencer bliver dokumenteret og vurderet for at blive anerkendt, så bliver de gjort til enkeltstående, ydre egenskaber, til '*ting*' fordi det er forudsætningen for, at de kan måles og vejes og standardiseres i skemaer, Cv'er, stillingsbeskrivelser, kompetencebeskrivelser, m.v.

Samtidig bliver kompetencer forstået som individuelle egenskaber, som ting den enkelte bærer rundt på uafhængigt af sine sociale relationer og tilhørsforhold. Det skyldes at begrebet i dag primært er knyttet til individuel kompetenceudvikling, karriere og konkurrence på arbejdsmarkedet. Selvom læreprocesser oftest finder sted i et samspil med andre, så løsriver kompetencebegrebet resultatet af læringen fra denne sociale sammenhæng. Resultatet, det lærte, adskilles med kompetencebegrebet både fra det lærende subjekt og fra læreprocessen. Det er problematisk, fordi kompetencer ikke kun er en ting eller et redskab, men udgør en del af menneskers identitet og livshistorie, og fordi det lærte i en eller anden grad er bundet til den situation og proces, hvor det er lært. Det sidste er fremhævet i teorien om situeret læring⁹.

Den stigende kompetencetænkning der også omfatter

⁸ Undervisningsministeriet 2005

⁹ Lave & Wenger 1991

realkompetencer, indebærer en risiko for lærerne og uddannelsesinstitutionerne flytter fokus fra deltagerens læreprocesser og deres sociale interaktion til de individuelle resultater, som kan dokumenteres i form af gangbare kompetencer. Denne risiko afhænger blandt andet af, hvordan og af hvem realkompetencerne bliver vurderet og anerkendt.

Efter hvilken målestok skal kompetencer vurderes?

Som sagt er der mange interessenter med konkurrerende bud på hvorfor realkompetencer skal anerkendes.

Ovenfor er skitseret en modsætning mellem, hvad henholdsvis uddannelsessystemet og arbejdslivet betragter som kompetencer. Akademiske kompetencer betragtes til tider som unyttige og derfor værdiløse i arbejdslivet, mens praktiske kompetencer ofte har svært ved at blive anerkendt i uddannelsessystemet, hvis de ikke kan demonstreres sprogligt i overensstemmelse med læreplanernes teoretiske viden. Desuden har kompetencer værdi som magtfaktor i forhold til arbejdsmarkedets organisationer og deres kontrol og indflydelse over arbejdsområder. Endelig har kompetencer forskellig kulturel værdi og subjektiv betydning afhængig af blandt andet køn og alder og individuelle interesser. Skemaet herunder viser i kort form de forskellige opfattelser af, hvad der betragtes som kompetencer hos de forskellige

interessenter og på de forskellige arenaer i samfundet. For det første er der de forskellige kriterier, som gøres gældende i vurderingen af, hvad der betragtes som værdifulde kompetencer. For deltagerne er spørgsmålet, om bestemte kompetencer giver mening for dem, om de kan identificere sig med dem. Det sker typisk i form af en meningsbærende gestalt eller en fortælling om fx den omsorgsfulde sygeplejerske eller den stærke smed. At have kompetencer som omsorgsfuld og empatisk bliver hyppigere anerkendt som værdifuldt af kvinder end af mænd. I uddannelsessystemet er det et afgørende kriterium for anerkendelse af kompetencer, at de svarer overens med den korrekte viden eller kundskab – set i forhold til skolens læreplaner og de gældende teorier. En kompetence som humor anerkendes ikke som værdifuld i forhold til skolefaget fysik. På arbejdsmarkedet er det afgørende kriterium for en kompetences værdi, at den er efterspurgt og salgbar, eller at den indgår i, hvad organisationerne betragter som vigtigt i faget eller professionen. At skifte en pære er ikke en særligt værdifuld kompetence for en elektriker, men nok at skifte et HFI-relæ, for det må kun udføres en uddannet elektriker. Endelig er det afgørende kriterium for at virksomhederne anerkender noget som kompetencer, at de er nyttige og effektive i forhold til de opgaver, som skal løses, og i sidste ende at de bidrager til bundlinjen.

Forskellige kriterier for anerkendelse af kompetencer

	Deltagerne - de lærende	Uddannelsessystemet	Arbejdsmarkedet	Beskæftigelses-systemet
Hvad afgør værdien af kompetencer?	Deres mening, biografiske betydning og deres kulturelle værdi	Deres korrekthed i forhold til teoretisk viden i undervisningsfag og videnskabsfag	Deres politiske værdi i forhold til organisatorisk magt og status	Deres økonomiske nytte i forhold til bundlinjen – deres bidrag til effektivitet og innovation
Hvad er en kompetence?	Et identitetselement: En gestalt Et narrativ	En kognitiv kapacitet til at løse undervisningsopgaver	En salgbar kapacitet: En vare på arbejdsmarkedet	En performativ kapacitet: Udføre arbejdsopgaver og jobs
Strukturerende princip	Aktivitetens betydningsstruktur: ex at hjælpe andre	Undervisningsfag/emne, Trin/niveau	Grænser mellem professioner/-yrker Fagforbund/fack	Arbejdsdeling Arbejdsorganisering
Hvordan måles og dokumenteres kompetencer?	Via deres betydning og status: ønskes de af nogen?	Via eksamener og tests Diplomer Karakterer	I Curriculum Vitae Anbefalinger Dokumenterede realkompetencer	Via produktivetsmålinger og virksomhedens kompetenceregnskab

Kompetencer struktureres og systematiseres også på forskellig måde på de forskellige arenaer. For deltagerne i uddannelse og læreprocesser er kompetencer typisk knyttet til meningsfulde aktiviteter, sproglige kompetencer eksempelvis til forestillingen om at rejse. Det kan være en værdifuld kompetence for deltagerne i et folkehøjskoleforløb at kunne synge i kor, men måske har det ikke nogen værdi på arbejdsmarkedet.

I uddannelsessystemet har kompetence en klar struktur i form læreplaner med en horisontal opdeling mellem undervisningsfagene og en vertikal opdeling mellem niveauer eller undervisningstrin. I det danske system for vurdering af realkompetence er det denne struktur, der er grundlaget for anerkendelse. I Norge er der desuden et system, der tager udgangspunkt i arbejdslivets kriterier¹⁰. På arbejdsmarkedet er det blandt andet organisationernes faggrænser og fagkultur, der bestemmer hvilke kompetencer, der hører til hvilke fag, mens det i beskæftigelsessystemet er arbejdsdelingen, der bestemmer, hvordan kompetencerne er struktureret i forhold til opgaver, jobs og stillingsbeskrivelser.

Hvis vi endelig ser på, hvordan kompetencers værdi dokumenteres og måles, så er det med hensyn til deltagerne, ud fra hvor attraktive og efterspurgte de er blandt deltagerne. At betjene værktøjsmaskiner er en efterspurgt kompetence på arbejdsmarkedet, men få unge ønsker at uddanne sig til maskinarbejder (industri-tekniker), fordi disse kompetencer har en ringe kulturel værdi blandt unge. I uddannelsessystemet måles og dokumenteres kompetencer via velkendte eksamener og uddannelsesbeviser. På arbejdsmarkedet sker det via uddannelsesbeviser, CV'er og dokumenterede realkompetencer, mens det i produktionen er ved måling af den værdi som kompetencerne skaber for virksomheden.

Skal folkehøjskolerne dokumentere realkompetencer?

Samlet set er pointen med ovenstående analyse, at der findes mange forskellige kriterier at vurdere og dokumentere kompetencer ud fra: deres kulturelle værdi og mening, deres økonomiske nytte, deres værdi som magtmiddel eller deres korrekthed og overensstemmelse med uddannelsessystemets læreplaner. Det er sidstnævnte, der er grundlaget for de systemer til vurdering af realkompetence, som er på den politiske dagsorden. Spørgsmålet er, om det er muligt ud fra disse kriterier at få anerkendt de kompetencer, som ligger i folkehøjskolerne folkeoplysende tradition på en tilfredsstillende måde. En mere relevant målestok for folkehøjskolerne kunne være at vurdere kompetencernes demokratiske, emancipatoriske og etiske værdi eller deres dannelsesværdi. Men med et separat system for folkeoplysningen ville idéen med anerkendelse af realkompetencer gå tabt. Pointen er, at anerkendelsen sker ud fra en målestok, der er godkendt på tværs af systemer og arenaer. Og det er i

dag det formelt kompetencegivende uddannelsessystem, som har fået retten til at vurdere kompetencer ud fra dette systems egne kriterier.

Et andet spørgsmål der kan være værd at overveje, er hvilke – eventuelt utilsigtede – negative konsekvenser, det kan have at etablere systemer til dokumentation, vurdering og anerkendelse af realkompetencer. Det er velkendt fra uddannelsessystemet, at eksamener og test har konstitutive effekter for undervisning og læring. Det vil sige, at vurderinger ikke kun er neutrale målinger, men at de virker aktivt ind på det, der vurderes. Det har betydning for undervisning og læring, hvad der eksamineres i. Derfor er det relevant at overveje, i hvilket omfang det er *dokumentation* eller også *vurdering* af realkompetence, der skal indføres. Og om vurderingen i givet fald skal udføres af deltagerne selv, af andre deltagere, af lærere eller udefra kommende personer (censorer).

Rapporten her og den tidligere danske undersøgelse (Hutters & Nielsen 2008) giver et godt grundlag for at drage nytte af de øvrige nordiske landes erfaringer hermed, blandt andet det norske 'vitnemål' og de svenske 'studieomdöme'.

Hensigten med artiklen her har været at placere spørgsmålet om realkompetence i en større historisk og samfundsmæssig kontekst – og i et politisk spændingsfelt. Det er ikke kun et teknisk og administrativt spørgsmål, om folkehøjskolerne skal forsøge at få dokumenteret og anerkendt deltagerne realkompetencer. Men derfor kan en beslutning herom udmærket tages ud fra pragmatiske vurderinger af fordele og ulemper herved.

Med hensyn til *fordelene* kræver folkehøjskolerne dokumentation af realkompetence overvejelser af en række spørgsmål:

- Vil det lette adgangen til videre uddannelse for deltagerne: hvad skal der til for at universiteter, 'högskolar' og professionshøjskoler anerkender de realkompetencer, som folkehøjskolen dokumenterer?
- Vil det fremme adgangen til beskæftigelse for deltagerne: hvad skal der til, for at arbejdsgiverne anerkender de særlige kompetencer, som opnås i Folkehøjskolerne?
- Vil det betyde, at deltagerne bliver mere opmærksomme på, hvilke kompetencer de har opnået, og at de derved opnår større selverkendelse og selvværd?
- Vil folkehøjskolerne dokumentation af realkompetence bidrage til at øge samfundets og de potentielle deltagere anerkendelse af Folkehøjskolerne?
- Og endelig: hvilke af ovennævnte fordele er det vigtigst at prioritere ved indførelsen af et system til dokumentation af realkompetence i folkehøjskolen?

¹⁰ Skule 2004.

Med hensyn til de mulige *ulemper* der skal overvejes, er spørgsmål om folkehøjskolen vil underlægge sig det 'kompetence-regime', som kommer til at gælde for det øvrige uddannelsessystem. Regeringen har forpligtet sig til at indplacere de danske uddannelser i den fælles europæiske kvalifikationsramme (EQF). Det lægger på tværs af systemer en standardiseret ramme ned over alle uddannelser med 8 niveauer og tre typer kvalifikationer: viden, færdigheder og kompetencer. Spørgsmålet er, hvor højt folkehøjskolen vil prioritere sin profil som et anderledes tilbud end de formelt kompetencegivende uddannelser med henblik på at understrege folkehøjskolens særlige dannelsesmål og frirum.

Kompetencetænkningen ser grundlæggende uddannelse som produktion af kompetencer, som kan måles på deres nytte, korrekthed og performativitet. For folkehøjskolen er uddannelse mere end redskab til økonomisk vækst, kamp om politisk magt eller formidling af lærestof. Uddannelserne kan fungere som samfundets afdeling for kritisk refleksion over sig selv. For deltagerne kan det at lære, udvikle sig og blive klogere være et mål i sig selv – drevet af lyst, nysgerrighed og fælles engagement. Det harmonerer dårligt med kompetencetænkningen.

Det er desuden relevant at overveje de utilsigtede konsekvenser, som dokumentation af realkompetencer kan have - udover ulemper i form af øget administration og bureaukrati. Det handler om de problemer, der generelt er ved kategoriseringer og autoriserede beskrivelser af personer i uddannelsessystemet: de har det med at forstærke og reproducere de sociale, etniske og kønsmæssige forskelle, som allerede findes. Kategoriseringer kan også bidrage til en stigmatisering eller fastlåsning af personerne. Enten ved at beskrivelserne tillægges en særlig vægt af deltagerne selv og låser deres selvopfattelse fast. Eller ved at de bliver til 'fordomme' om deltagerne på de andre arenaer, hvor de søger hen efter folkehøjskolen.

En beskrivelse og kategorisering af personers kompetencer indebærer desuden en form for objektivering og tingsliggørelse af mennesker. De karakteriseres med udgangspunkt i uddannelsessystemets kriterier, som grundlæggende er hierarkiske. De indebærer en social over- og underordning – for eksempel de 8 niveauer i den europæiske kvalifikationsramme. Spørgsmålet er, hvordan folkehøjskolen ser sig selv i forhold til dette hierarkiske system.

Det er mange spørgsmål, som det er lettere at stille end at svare på. Rapporten her giver dog et godt og nuanceret grundlag for udvikle kvalificerede svar der bygger på nordiske landes forskellige erfaringer og på de forskellige muligheder der findes for anerkendelse af realkompetence.

Litteratur

Bourdieu, Pierre, 1996: *The state nobility: elite schools in the field of power*, Cambridge, Polity Press.

Collins, Randall, 1979: *The Credential Society*, New York, Academic Press.

Hjort, Katrin, 2004: *De professionelle*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.

Haarder, Bertel, 1974: *Institutionernes tyranni*, København, Bramsen & Hjort.

Hutters, Camilla & Kristina Bæk Nielsen, 2008: *Dokumentation af højskolekompetencer*, København, folkehøjskolernes Forening i Danmark.

Lave, Jean & Etienne Wenger 1991: *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Rubenson, Kjell 1996: *Livslångt lärande - mellan utopi och ekonomi*, i P.-E. Ellström & B. Gustavsson & S. Larsson: *Livslångt lärande*, Lund, Studentlitteratur.

Skule, Sveinung, 2004: *Realkompetence i norsk industri*, i Pernille Bottrup & Christian Helms Jørgensen (red.) *Læring i et spændingsfelt*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.

Undervisningsministeriet i Danmark, 2005: *Det Nationale Kompetenceregnskab*, <http://pub.uvm.dk/2005/NKRrapport/>

Young, Michael, 1958: *The rise of the meritocracy 1870-2033 - an essay on education and equality*, London, Thames & Hudson.

Rapport om realkompetanse i norsk folkehøgskole

Af Odd Haddal og Rune Sødal

Innledning

Kompetanse står på sakskartet i utdannings- og frivillighets-Norge, innbefattet folkehøgskolen. I forbindelse med en stortingsmelding om kompetanse i 2009, stilles spørsmål som er relevante for skoleslaget. Blant dem er spørsmålet om hva slags kompetanser det er behov for i framtidens Norge, om hvordan utdannelsene bidrar til kompetanseutvikling, og hvordan man kan verdsette kompetanse som en person har tilegnet seg utenfor det formelle utdanningssystemet.

Den første norske folkehøgskolen ble startet i 1864, og skoleslaget teller i dag 77 skoler. Rundt 10 % av alle ungdommer i Norge går på folkehøgskole. Skolene fokuserer på at elevene skal utvikle seg faglig, sosialt og personlig. Sentralt i skolens pedagogiske arbeid står dialogen og refleksjonen.

Begrepsbruk

I offisiell språkbruk er realkompetanse det samme som all kompetanse den enkelte har, uansett hvilken arena kompetansen er oppnådd på. Realkompetanse kan derfor erverves i formelle, ikke-formelle og uformelle sammenhenger.

Folkehøgskolen og realkompetanse

Folkehøgskoleloven (2003) pålegger folkehøgskolene å dokumentere elevenes læringsprogram og deltakelse slik at dokumentasjonen "gir grunnlag for vurdering av realkompetanse inn mot utdanningssystem og arbeidsliv" (§ 2i). Det pedagogiske utviklingsarbeidet i norsk folkehøgskole arbeider med å finne frem til begreper som gir et dekkende og forståelig bilde av den realkompetanse som ligger i det læringsprogrammet skolen tilbyr. *Kompetanseprosjektet i folkehøgskolen (1995)* konkluderte med at folkehøgskolen primært gir generell kompetanse (livskompetanse i form av faglig, sosial og personlig vekst), og at denne kompetansen bl.a. viser seg gjennom studiedyktighet for videre utdanning, forberedelse for yrkes- og arbeidsliv, aktivt samfunnsengasjement, personlig utvikling, og sosial og mellommenneskelig kyndighet og kommunikasjonsevne. Dette var bakgrunnen for stortingsvedtaket i januar 1997 om at et år på folkehøgskole gir konkurransepoeng ved inntak til høyere utdanning (3 poeng, 2 poeng fra 2008). Dette er en formalisert verdsetting av realkompetanse, og poengene er et uttrykk for kompetansen som et år på folkehøgskole gir.

Folkehøgskolens deltok i *det nasjonale realkompetanseprosjektet (1999-2001)* sammen med tre andre aktører fra tredje sektor (civil society). *Ungdomsorganisasjonene* hadde som mål å bygge opp en vokabularliste som kunne brukes til å skrive og lese attester, kursbevis, og lignende. *Fjernundervisningsorganisasjonene* ville dokumentere hva slags læringsutbytte deltakerne fikk i tillegg til faget de tok, for eksempel god

kjennskap til datamaskiner, internett og programvare. *Studieforbundene ønsket* å utvikle et generelt dokumentasjonsverktøy (som kalles PKD eller Personlig Kompetansedokument) til bruk i kartleggingen av realkompetanse via kurs eller uformell læring. *Folkehøgskolen* arbeidet med å dokumentere allmenn kompetanse gjennom et vitnemål.

I prosjektet fokuserte folkehøgskolen spesielt på tre forhold: begreper for realkompetanse, beskrivelse av folkehøgskolen som helhetlig læringsarena, samt verktøy som brukes i folkehøgskolen for å dokumentere realkompetanse. Hovedkonklusjonen fra prosjektets rapport er at elevenes realkompetanse fra en folkehøgskole synliggjøres ved hjelp av et vitnemål "som beskriver skolen som læringsarena og elevens læringsprogram. Vitnemålet må inkludere de formelle opplysningene som KUF krever for at elevene skal få tre konkurransepoeng." Elleve norske folkehøgskoler deltok i dette realkompetanseprosjektet. Prosjektet munnet ut i en anbefaling om å bruke vitnemålet som verktøy for dokumentasjon av den kompetanse som blir oppnådd under et opphold på folkehøgskole. Underveis førte folkehøgskolene en debatt: Er realkompetanse noe individet har eller er det noe skolene har? Hvordan kan dette dokumenteres uten prøver, eksamen og vurdering? Deltakerne ble enige om å ta utgangspunkt i læringsprosessen. Det finnes retningslinjer for hva et vitnemål skal inneholde for at elevene skal få konkurransepoeng (Rundskriv F-11/04 fra Kunnskapsdepartementet). I tillegg ble prosjektskolene enige om å operere med fire nivåer. Dokumentasjonen skal inneholde noe om eleven og noe om skolen. Kompetansen sannsynliggjøres og synliggjøres – men vurderes ikke.

De fire nivåene er:

1. Folkehøgskolen som læringsarena (hva er felles for skoleformen – skoleslagets fortelling om seg selv.)
2. Den enkelte skole som læringsarena (hva er særpreget ved den enkelte skole, fx idrett eller et bredt linjetilbud. Skolens fortelling om seg selv.)
3. Den enkelte elevs læringsprogram (hvilke fag har eleven hatt, hvilke aktiviteter eleven har deltatt i. Skolens fortelling om eleven.)
4. Den enkelte elevs selvutvikling av vekst og utbytte (elevens egen kompetanse- og vekstfortelling om seg selv. Den kan være resultatet av en prosess på skolen og en dialog med skolen.)

I det følgende skal vi gå nærmere inn på konkrete tilfeller av realkompetanse i forbindelse med folkehøgskolen.

Følgende rapport er utarbeidet av Pia Cecilia Astroza og Therese Foss Hals, studenter ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.

Case 1: "Elevenes opplevelse av hvilke kompetanser de oppnår"

Innledning

I dette caset ønsker vi å få fram elevenes tanker og meninger om kompetansen de får gjennom et folkehøgskoleopphold. Vi har besøk to ulike folkehøgskoler, Fana og Danvik. Der intervjuet vi både lærere og elever ved de ulike linjene skolene tilbyr. Som eksempel på dokumentering av realkompetanse hadde vi med oss VOXs kompetanseattest. Denne vedlegges denne rapporten (bilag 1).

Først en avklaring i hva som legges i begrepet realkompetanse. Da formell kompetanse er det du oppnår gjennom utdanning, vil vi i denne rapporten fokusere på annen kompetanse, her kalt realkompetanse, i betydningen all den kompetansen en person oppnår utenom den formelle utdanningen. Dokumenteringen av realkompetansen elevene får gjennom et folkehøgskoleopphold skjer i for det meste gjennom skolens vitnemål.

De fire sentrale nivåene som norske folkehøgskoler bruker er:

1. Folkehøgskolen som læringsarena
2. Den enkelte skole som læringsarena
3. Den enkelte elevs læringsprogram
4. Elevens evaluering av seg selv (Individuell evaluering av elev)

Generelt bruker skolene nivå 1-3 i sine vitnemål, mens det fjerde nivået er mindre brukt som dokumentering blant folkehøgskolene. Vi har derfor valgt å presentere to skoler hvor den bruker nivå 1-3 og den andre nivå 1-4. Året på folkehøgskolen vil for mange være et avgjørende år for hva de skal gjøre videre, om de enten velger å bygge videre på det de har gjort på folkehøgskolen, eller bestemmer seg for å gå i en helt annen retning.

Hva er realkompetanse i Norge?

Dersom voksne uten generell studiekompetanse ønsker å søke om opptak til høyere utdanning har de mulighet til å gjøre dette på bakgrunn av sin realkompetanse. Vurderingen av dette foretas av den enkelte høyskole eller universitet. For de elevene som ikke har generell studiekompetanse, vil det kunne være relevant og få dokumentert realkompetanse fra folkehøgskole som grunnlag for inntak til høyere utdanning.

Folkehøgskolene tilbyr unike fagkombinasjoner som ikke oppnås ved andre dannelsingsinstitusjoner. Likeså viktig er dokumenteringen av den sosiale kompetansen i vitnemålet som elevene oppnår ved å bo ett år med ulike mennesker og bli satt krav til.

En har ikke rett til å få sin realkompetanse vurdert før etter fylte 25 år. For dem som ikke har generell studiekompetanse og som tar et år på folkehøgskole før fylte 25 år, ville det kunne være av interesse å få vurdert realkompetansen i forhold avkorting av videregående



opplæring. Oppholdet ved en folkehøgskole kan i visse tilfeller erstatte deler av kravet til generell studiekompetanse. Aldersgrensen på 25 år er imidlertid satt for å forhindre at ungdom unnlater å fullføre videregående skole, samtidig som man sikrer at søkere som kan tas opp ut fra realkompetanse, har relevant erfaring gjennom yrkespraksis, omsorgsarbeid og lignende¹¹.

Fana folkehøgskole

Fana folkehøgskole ligger utenfor Bergen og har romkapasitet til ca 100 elever. Fana har lang tradisjon og har vært i drift siden 1915. Skolen er en frilynt folkehøgskole. I deres nye skolebrosjyre oppfordrer de ungdommer til å komme for å utvikle seg selv og prøve noe nytt. Om du "går på trynet," som de selv uttrykker det, vil det alltid være noen som tar deg imot. Samhold og vennskap er stikkord for Fana folkehøgskole. Vi overnattet på Fana og møtte elever også etter undervisningstid, noe som gav oss et godt innblikk i folkehøgskolehverdagen.

Linjer som tilbys ved Fana folkehøgskole

Italiensk språk og kultur- Biletkunst- Filmproduksjon- Fotografi og video- Folkemusikk- Psykologi og samfunn- Teater.

Valgfag: Elevene kan også velge mellom en rekke valgfag som; ballspill, filosofi, klatring, baking, internasjonalt arbeid etc.

Skolens vitnemål og prosess

Fana bruker de tre første nivåene som nevnt tidligere når de skal dokumentere kompetansen elevene oppnår. Gjennom samtaler med lærerne fikk vi vite at dersom enkeltelever ønsker det, skriver de attester og anbefalingsbrev. Som regel er det elever som skal søke seg videre på kreative studier som ønsker det. Da vi snakket med lærerne på Fana, la vi frem muligheten for å styrke og øke nytteverdien av deres vitnemål, gjennom en mer spesifikk dokumentering av de ulike kompetansene som oppnås ved deres skole. Mer om dette vil vi utdype under *muligheter*. Kort oppsummert var lærerne positive til tanken om en prosessevaluering i løpet av året i samarbeid med eleven. Dette følte de ville gi elevsamtalene en forankring og så på dette som moderne og spennende. De så også for seg muligheten for å dokumentere faglige aspekter og kombinasjoner som er unike ved Fana.

Hva sier elevene?

Foto- og videoklassen

Elevene vi snakket med hadde søkt på folkehøgskole for å ha et år hvor de kunne slappe av og jobbe med noe som var gøy og samtidig lære noe nytt. At det ikke føres karakterer var likevel veldig avgjørende for elevens valg.

Vitnemål og kompetanse

Elevene mente at det positive med vitnemålet er at det viser at de har gått fotolinje. De ønsket også at det skulle stå at de har jobbet med faget i praksis. Videre sier en av elevene:

Jeg hadde reagert dersom vi ikke hadde blitt tildelt et vitnemål, fordi om man skal søke på kreative studier til neste år trenger man papirer på at man har drevet med nettopp dette.

Flere elever sa seg enige i dette og at en beskrivelse av realkompetanse er ønskelig. De syntes at det kunne vært spennende å utarbeide en "individuell beskrivelse" i samarbeid med lærerne. Elevene forteller oss at det sosiale har vært det største utbyttet ved folkehøgskoleoppholdet. Det å være sammen med så mange andre døgnet rundt er noe annet en å kunne gå hjem til seg selv. De sier også at man lærer å ta seg av hverandre. Dette er ting som kunne stått beskrevet i vitnemålet, mener de.

Andre elever

Noen søkte på folkehøgskolen og linjen bevisst, fordi de hadde tenkt å studere dette videre i høyere utdanning. Elevene har da allikevel fått et friår, men også forberedt seg og fått et innblikk i det faget de hadde tenkt på. De fleste elevene var enige i at de ikke var helt motivert til å begynne å studere helt ennå. De ville oppleve noe nytt og prøve å finne ut hva de eventuelt ville gjøre senere i livet. Elevene poengterer at de har lært mye mer enn noe annet sted tidligere, da man blir drevet av en annen type motivasjon, nemlig indre motivasjon. At det ikke er karakterer gjør at man lærer uten dette presset. Elevene opplever at de lærer mye av lærerne og syntes at det er stor forskjell mellom lærere i folkehøgskolen og ordinær skole. Folkehøgskolelærerne beskrives som inspirerende og respekterer elevene i større grad. I vanlig skole er respekten blandet mer med frykt da det er læreren som sitter med karakterene og dermed makten.

Vitnemål og kompetanse

En av elevene ytret at det hadde vært ønskelig med et vurderingssystem for å se hvordan de lå an i forhold til temaene de hadde lært. De andre elevene var ikke åpne for dette. En av årsakene til at de hadde søkt seg på folkehøgskole var fordi at de ikke opererer med et karaktersystem. Elevene sa at man kan heller tilpasse undervisningen til elevenes ulike tempo i stedet for vurdering. Psykologilinjen har for eksempel anonyme undersøkelser hvor elevene kommer med temaønsker. Elevene er ganske spesifikke i hva de mener bør stå i vitnemålene.

Jeg var med på å lage et nytt treningsrom for elevene her, hvor vi har gjort alt selv fra å male rommet til å kjøpe inn treningsapparater. Det vil jeg skal komme med i mitt vitnemål.

¹¹ Informasjon hentet fra VOX og NOU 2001:16

Elev ved Fana

Elevene ønsker altså å få beskrevet arenaer der de har deltatt, som for eksempel i valgfagene. Slike aktiviteter kan tas med i en eventuell "individuell beskrivelse". Likevel avslutter elevene med å si at konkurransepoengene som man blir tildelt etter oppholdet ved skolen er det som er viktigst for dem, da de fleste skal inn på universiteter og høyskoler hvor realkompetansen ikke vil gi dem uttelling.

Danvik folkehøgskole

Danvik folkehøgskole i Drammen er en godt etablert skole med medielinjer som tiltrekker kreative unge som muligens ønsker en fot innenfor medieeverden. Lærernes faglige tyngde i de ulike fagene og erfaringer fra bransjen gir elevene store muligheter for å realisere sine potensialer. Danvik er en kristelig folkehøgskole og det kristne verdigrunnlaget er rammen for skoledrift og sosialt liv.

Som en av få folkehøgskoler i landet som tilbyr mange av sine elever muligheten til å ta et organisert 2.år, står Danvik i særstilling i forhold til det å knytte samarbeid mellom folkehøgskole og arbeidsliv.

Danvik sitt 2. år består av opphold på skolen, teori og omfattende praksis hos en veletablert mediebedrift. Der

får elevene virkelig anledning til å utnytte den kompetansen de har ervervet det første året på skolen. De er også tilbake på Danvik hver 14. dag for veiledning og teori. Elevene søker seg til den bedriften de ønsker og blir eventuelt innkalt til intervju. Elevene får derfor god innsikt i hvordan jobbsøking foregår. Danvik får ikke finansiell støtte for drive praksisvirksomheten. Elevene betaler en egenandel på ca 9000 kr i året, og skolen finansierer resten selv.

Linjer som tilbys:

Film- Forfatterstudiet- Skuespillerteknikk- Radio og lydproduksjon- Journalistikk og foto- Kulturformidling og event- TV-produksjon- Fotostudiet- 2.år praksis og teori.

Skolens vitnemål og prosess

Et vitnemål fra Danvik inneholder alle nivåene, nevnt innledningsvis i rapporten. De skriver en individuell beskrivelse av elevene som fokuserer på det positive vedkommende har utført i løpet av året ved skolen. Danvik vurderer også å bruke elevsamtale til å utvikle denne beskrivelsen i fellesskap med den enkelte elev. En lærer ved fotolinjen gjennomførte i fjor de individuelle beskrivelsene i samarbeid med elevene sine, noe som



fungerte godt og som han tenker han vil gjøre igjen i år. Kompetanseattesten fra Vox ble også presentert, og dette er hva en lærer ved TV-linjen mente om denne:

Det er et oversiktlig og fint skjema, det gjør det lettere for oss å fylle ut. Dette vil vise nytteverdien i hva folkehøgskolen gjør. Dette virker spennende!

Hva sier elevene?

Radioklassen

En elev har i løpet av året funnet ut at hennes styrke ikke ligger i radioproduksjon og ønsker derfor å studere noe annet kreativt senere. Likevel har hun benyttet muligheten til å etablere seg kontakter og oppnådd kompetanse som kan komme til nytte senere.

Om vitnemål og kompetanse

Elevene på Danvik så det som positivt å kunne være med på prosessen som leder opp til en individuell vurdering av folkehøgskoleoppholdet. De mener at det er noe de vil vokse på og at det vil føre til selvinnsikt. For noen av elevene var Danvik et bevisst valg, da dette er den eneste folkehøgskolen i Norge med radiolinje. Noen av elevene presiserte at Danvik lignet mer på en vanlig skole enn hva de har erfaring med fra andre folkehøgskoler. De var veldig opptatt av at de som begynner på skolen går der for å lære å være seriøse, jobbe hardt og levere produkter.

Filmklassen

Filmelevne fortalte oss at oppholdet ved Danvik har vist seg å være det beste som har skjedd dem hittil. De hadde hørt om skolen gjennom familie og venner. Noen ønsket å gjøre noe konkret et år og ikke kun være hjemme.

De fleste elevene har søkt på andre året, men ønsker likevel å ta en høyere utdanning senere. Denne kan gjerne være kreativ og da de vil kunne ha noe å falle tilbake på og være sikret lønn. Vi fikk inntrykk av at læringskurven blant filmelevne var høy. De var engasjerte og ville fortsette med det de drev med på folkehøgskolen. De så på situasjonen deres som ideel, i forhold til det å sanke kontakter gjennom skolens opplegg, samtidig som de har muligheten til å ta høyere utdanning senere.

En elev uttrykte:

Vi har begge deler, mens andre som bare har utdanning sitter svakere i det enn oss.

Om vitnemål og kompetanse

Elevene så det som positivt å kunne samarbeide med læreren om attesten deres, men de ville ikke skrive den selv. Elevene visste ikke noe om hva som kom til å stå i vitnemålet og hvordan de kunne bruke det videre. Da vi

informerte dem om hva som blir vektlagt i vitnemålet og mulighetene for videre anvendelse av dette så de på det som nyttig.

Iblant opplever elevene at de har et vertikalt forhold til sine lærere. Dette er bransjefolk som vet hva de kan og ikke nødvendigvis "typiske" lærere i sin væremåte. De kan mer enn elevene. Likevel setter elevene stor pris på at lærerne er ærlige i sin kritikk og viser deres forbedringspotensialer på et helt annet nivå enn hva de er vant med fra formell skole.

Forfatterstudiet

Etter våre intervjuer er det ofte de samme begrunnelsene som går igjen for valg av folkehøgskole. For forfatterelevene var ikke Danvik alltid et bevisst, eget valg. De var interesserte i å skrive og hadde hørt om denne linjen gjennom enten familie eller bekjente. En elev forteller om foreldre som ikke ville at hun bare skulle "henge" hjemme i ett år og fant derfor informasjon om forskjellige folkehøgskoler for henne.

Av de elevene som var til stede i klassen var det ingen som kom til å ville fortsette videre med skriving på et høyere nivå. De ville fortsette med det som en hobby, og heller søke seg over på studier som reiseliv og litteraturstudier.

Om vitnemål og kompetanse

For elevenes egen del er dokumenteringen av hva de har gjort viktig og de vil heller skrive en individuell vurdering i samarbeid med læreren enn at lærerne skal gjøre det alene. Dermed vil ikke vitnemålet komme som noen overraskelse.

Muligheter

Hvordan kan man best få frem kompetansen man oppnår ved et folkehøgskoleopphold? Etter samtaler med lærer og elever ser vi for oss disse mulighetene: Opplyse elevene om realkompetanse og hvilke muligheter de har av dokumentering (jfr. nivå 4). Det er viktig å formidle at man kan bruke denne type kompetanse i andre kontekster da ungdom i dag har svært lite kunnskap om realkompetanse.

Spesifikk dokumentering er noe vi også vil nevne i case 2, men presiserer det også her da det er noe vi mener er veldig viktig. Vedlagt ligger VOXs kompetanseattest (bilag 1), som ble oppfattet meningsfull av lærere på begge skoler. Attesten kan gi lærere inspirasjon om hvordan "individuelle beskrivelser" skal utformes.

Elever ønsker mer informasjon og studieveiledning om mulige valg videre. Dette kan gjøres gjennom tettere samarbeid med høyere utdanning og arbeidsliv. Informasjonen kan gis til elevene gjennom individuelle samtaler eller organiseres i klassene. Enkelte folkehøgskoler tar for eksempel imot representanter fra andre institusjoner som informerer om sine tilbud.

En annen mulighet for å øke nytteverdien ved



realkompetansen i folkehøgskole er å invitere tidligere elever som studerer eller er i arbeidslivet for å snakke om deres folkehøgskoleopphold og om hvordan denne kompetansen har hjulpet dem videre.

Utfordringer

Utfordringer vil man alltid møte på når det legges frem nye forslag til metoder for dokumentering. Spørsmålet er da om mulighetene som er listet ovenfor er gjennomførbare?

Det kan bli sett på som tidkrevende i en allerede travel skolehverdag å innføre for eksempel "individuelle beskrivelser" og opprette kontakt mellom skolen og høyere utdanning. Enkelte skoler har allerede gode kontakter i høyere utdanning og arbeidsliv, mens andre skoler ikke har det samme nettverket. Det viktigste spørsmålet er om interessen for forandringer er til stedet hos skoleledelsen.

I forhold til mottakerne kan vi spørre oss om dagens folkehøgskolevitnemål er av interesse for dem. Vil det være ønskelig å utvikle vitnemålet slik at nytteverdien økes?

Uavhengig av utfordringer som måtte oppstå vil vi konkludere med at det er et behov for utvikling av folkehøgskolevitnemålet, da dokumentering av realkompetanse kan komme til nytte ved uante sammenhenger.

Case 2: Overgangen fra folkehøgskole til utdanning eller arbeidsliv.

Hvordan anerkjennes folkehøgskolenes kompetanse av høyere utdanningsinstitusjoner og arbeidslivet?

I dette caset har vi kontaktet de som eventuelt mottar et vitnemål fra folkehøgskoler. Det vil i hovedsak si utdanningsinstitusjoner og arbeidsliv. Vår vinkling blir å se hvordan man kan utvikle anvendelsesområdene til vitnemålet og hvordan folkehøgskolene kan fremme sin faglige kombinasjon og utvikling av realkompetanse. Vi vil med dette caset rette fokuset mot hva man kan bruke vitnemålet fra folkehøgskolene til, både beskrivelsen av den faglige kompetansen man får av å gå på en folkehøgskole og realkompetansen. Spørsmålet er da hvordan utdanningsinstitusjoner og arbeidslivet vurderer denne kompetansen.

Vi kontaktet utdanningsinstitusjoner med ulike tradisjoner for å få mangesidige svar når det gjaldt synet på realkompetanse og vitnemål fra folkehøgskoler. Vi kontaktet:

- Høyskolen i Bergen (HiB)
- Campus Kristiania (Utdanningshus for kreative og merkantile fag)
- Bårdar Akademiet (Fokus på profesjonell sceneutdanning)
- Nordisk Institutt for Scene og Studio (NISS)
- Norges Musikkhøgskole (NMH)

Vi valgte disse skolene fordi de har ulike prosedyrer i forhold til opptak til deres studier. Da HiB og høyskoler og universiteter generelt, er innlemmet i Samordna Opptak, fant vi ut at et vitnemål fra en folkehøgskole ikke blir vektlagt så lenge du ikke er over 25 år og skal søke om realkompetansevurdering for opptak til et spesifisert studium. I tillegg til en aldersgrense, teller realkompetanse kun om du har minimum 3 års praksis i arbeidsforhold som skal være relatert til studiet. Med andre ord vil folkehøgskoleelever som skal søke ved disse institusjonene kun få formell uttelling for de to konkurransepoengene folkehøgskolene tilbyr.

Derimot kan ett år på idrett og friluftsliv for eksempel på Voss Folkehøgskole telle i opptaket til idrettshøgskolen, men bare for de uten studiekompetanse fra videregående. På grunnlag av disse kriteriene til samordnet opptak valgte vi derfor å snakke med skoler, som har hovedfokus på kreative studier og muligens kan vurdere et vitnemål og kompetanse oppnådd ved folkehøgskolene. Disse opererer med opptaksprøver til sine studier. Siden folkehøgskolene ikke er integrert i det formelle utdanningssystemet, kan det være vanskelig å avgjøre hvordan de skal defineres i forhold til utdanningsnivå, som nevnt overfor, er dette opp til den enkelte utdanningsinstitusjon.

Hvordan arbeidslivet kan vurdere kompetanse og vitnemål fra folkehøgskoler i en ansettelsessituasjon vil også være viktig for utviklingen av vitnemålets anvendelsesområde. Vi kontaktet Radio 1 Drammen som har erfaring med praksiselever fra Danvik Folkehøgskole for å høre hva slags kompetanse de syntes er mest verdifull og hvordan de vurderer vitnemål fra folkehøgskoler i en ansettelsessituasjon. Vi har og sett nærmere på StatoilHydro's ansettelseskrav, verdier og kompetansekrav.



Avslutningsvis vil vi gjøre rede for våre tanker rundt de utfordringer og muligheter folkehøgskolene har i forhold til tematikken vitnemål og kompetanse.

Utdanningsinstitusjoner

Vi stilte følgende spørsmål:

Hvordan vurderer dere vitnemål fra folkehøgskoler i forhold til deres opptaksprosedyrer?

Hvordan ser dere på den kompetansen en elev får av å gå på en folkehøgskole i forhold til opptak på høyere utdanning?

Bårdar Akademiet

På Bårdar er audition hovedgrunnlaget for vurderingen av opptak. Likevel er en kombinasjon av hva søkeren kan prestere på scenen og hva vedkommende uttrykker under intervjuet viktig. Det er altså en helhetsvurdering som avgjør.

Bårdar ser på folkehøgskolens vitnemål i den forstand at de ser de på hvilken skole du har gått på, elevens fagkombinasjon, hva vedkommende har lært og hvilke aktiviteter han/hun har tatt del i. Eksempler på dette kan være teater, musikal, konserter osv. Erfaringen personen har tilegnet seg på folkehøgskolen kommer personen til gode ved opptaksprøvene. Eleven kan være bedre rustet til å opptre i slike sammenhenger.

Dette var et også gjennomgående svar hos de skolene vi kontaktet.

Norges musikkhøgskole

Inntaket på Norges Musikkhøgskole er basert på opptaksprøver og generell studiekompetanse. Realkompetanse kan benyttes som minimumskrav. NMH ser på det å ha gått på folkehøgskole som positivt. Det gir eleven et godt utbytte om personen har gått på musikklinje. Elevene kan være bedre rustet til å takle opptaksprøven, som til syvende og sist er det som gjelder på musikkhøgskolen.

NISS

Som de andre skolene ser NISS på folkehøgskoler som et godt grunnlag for videre utdanning ved deres skole da elevene tilbys spesielle fagkombinasjoner som man kan bygge videre på hos NISS. Opptaksprøver og intervjuer er også standard prosedyre her. Et ønske ved skolen er at man kan vektlegge en persons realkompetanse mer enn kun de formelle kravene som poeng, da det er viktigere for dem i forhold til de fagene de tilbyr.

Realkompetanse i arbeidslivet

Bedrifter oppfordres til å ha et system for dokumentasjon av den enkeltes erfaring, kurs og praksis relatert til arbeidsforholdet. Her presenteres noen formelle krav:

- Brukeren bør ha fylt 23 år
- Brukeren bør ha minst 3 års yrkeserfaring
- Brukeren bør fylle grunnskolens kompetansekrav

Realkompetansevurdering er nyttig for brukere som:

- Har yrkespraksis, men ingen formell utdanning
- Har yrkespraksis og/eller utdanning, men mangler dokumentasjon
- Har noe skolegang og ønsker å fullføre utdanningen
- Har delvis fullført opplæring på videregående skoles nivå, men mangler dokumentasjon
- Har hobbyer/samfunnstjeneste osv, som har gitt vedkommende relevant kompetanse i forhold til ønsket opplæring/yrkeskompetanse
- Ønsker/trenger norsk dokumentasjon på videregående skoles nivå
- Ønsker kvalifisering til vitnemål, fag/svennebrev eller studiekompetanse

Vi stilte spørsmål som lød slik:

Ser dere på vitnemål fra folkehøgskoler? Så fall hva legger dere fokus på? Ser dere på realkompetansen eller fagsammensetningen?

Radio 1 i Drammen har tidvis praksiselever fra Danvik folkehøgskole. De poengterer at dette har vært veldig vellykket. Dette er en gyllen mulighet for elevene å vise seg frem og få erfaring. All erfaring man kan få er viktig i medieyrket.

Realkompetansen er også noe av det viktigste i en sann type jobb og dette får man mye av på en folkehøgskole Representant fra Radio 1 Drammen

I store bedrifter som StatoilHydro blir det stilt krav om egenskaper som gode kommunikasjons, samarbeids- og påvirkningsevner samt det å kunne arbeide selvstendig og i grupper. De presiserer også i sine stillingsannonser at det å være modig, åpen, tett på og omtenksum er verdier de setter høyt. I forhold til spørsmålene stilt ovenfor er disse egenskapene StatoilHydro ber om, egenskaper man kan utvikle ved et år på folkehøgskole.

Forsikringsselskapet If forteller at de også verdsetter de samme personlige egenskapene som StatoilHydro hos sine ansatte. De ser på interesser og erfaringer som for eksempel; teater og friluftsliv, da dette kan gjenspeile en person holdninger og livsstil.

Dersom en søker ikke har særlig faglig erfaring, trenger ikke dette å være en hindring. Vi kan jo alltid gi en opplæring innenfor stillingen, men dette krever at søkeren er samarbeidsvillig og åpen for nye muligheter. (Representant fra IF)

Utfordringer

Slik vi ser det er det en stor mulighet for folkehøgskolene å styrke vitnemålet slik at nytteverdien økes og at elevene blir beviste på dens anvendelsesområder både i utdanningssammenheng og arbeidssituasjoner.

Et forslag kan være en personlig attest (nivå 4) som blir utarbeidet i samarbeid mellom elev og lærer. Det er kanskje noen lærere som kan se på dette som utfordrende og uinteressant. Noen av lærerne vi snakket med

slet litt med å finne en forankring i elevsamtalene som utføres i løpet av året. Kan utforming av en personlig attest i samarbeid med eleven være den forankringen? I fellesskap kan da lærer og elev skrive en "individuell beskrivelse" av elevens år på folkehøgskolen. Hvilke mål har eleven oppnådd og hva har eleven oppnådd av erfaringer og kompetanse?

Det er i denne sammenhengen også viktig å informere elevene på skolen om den kompetansen de får når de går på en folkehøgskole og at vitnemålet med en eventuell attest kan være nyttig i forskjellige kontekster senere i livet.

Det kan være vanskelig å sette ord på hva slags kompetanse man får på en folkehøgskole, og enkelte lærere syntes kanskje det er vanskelig å vite hvordan man skal formulere seg og hva man skal legge vekt på når man skal skrive en eventuell "individuell beskrivelse" av elevens kompetanse. Det er da en mulighet å ha en standard mal som beskriver den sosiale kompetansen man får, som for eksempel Vox sitt kompetanseattest (bilag 1). Den kan enten brukes som retningsgivende eller fylles punktvis ut

Muligheter

Først og fremst er det viktig å poengtere at sosial kompetanse/realkompetanse ikke blir vurdert på noen av de skolene vi tok kontakt med om man ikke er over 25 år og mangler videregående skole.

Vitnemålene fra folkehøgskolene blir generelt ikke vurdert ved opptak til høyere utdanning. Dersom du skal søke deg inn på en skole med kreative linjer, kan faglig og sosial kompetanse komme deg til gode i form av evner som selvbevissthet, samarbeidsevne, erfaringer med faget etc. Et veldokumentert vitnemål som viser disse aspektene kan være fordelaktig om personen enten skal videre i høyere utdanning eller ut i arbeidslivet.

Når man skal søke seg en jobb, er det viktig å ha dokumenter å vise til som attester, vitnemål etc. som viser at man for eksempel har hatt ansvar og bevist at man har ferdigheter som settes stor pris på i arbeidslivet.

På grunnlag av det materialet og de undersøkelsene vi har gjort, har vi funnet ut at i forhold til vitnemålets utseende og innhold er det store muligheter til forandringer. Noen skoler har mer detaljerte beskrivelser enn andre. Det å utvikle en standard del i vitnemålene, som går ut på realkompetanse og sosiale egenskaper man har utviklet, kan bidra til at elevene i større grad kan dra nytte av vitnemålet uavhengig av skole. Dette kan føre til at elevene ser mer nytteverdi i vitnemålet og realkompetansen de oppnår gjennom folkehøgskoleoppholdet. I dag er mest fokus på konkurransepoengene og fraværet blant elevene.

Spørsmålet er så: er skolene positive til et slikt tiltak, som kan bidra til at nytteverdien av vitnemålene fra folkehøgskolene økes?

Sverige: Folkhögskolan och validering

Av Therése Jansson, RIO

Inledning

Validering av kunskap och kompetens är inte vanligt förekommande på den svenska dagordningen men får allt mer uppmärksamhet. I Sverige introducerades begreppet validering för första gången 1996 inför vuxenutbildningsstatsningen Kunskapslyftet (1997-2002). Validering definieras i svensk policy som "en process som innebär en strukturerad bedömning, värdering, dokumentation och erkännande av kunskaper och kompetens som en person besitter oberoende av hur de förvärvats".¹² Vidare definieras det som en utforskande process, vilken syftar till att få befintlig kunskap bedömd och erkänd. I Sverige lyfts själva värderingsprocessen till skillnad från i t ex Danmark, Norge och Island där man talar om reell kompetens, ett begrepp som lyfter den kompetens som kan bli föremål för valideringsprocess.

Syftet med validering är att synliggöra informellt lärande, öka möjligheter att anpassa utbildning efter människors kunskaper, öka anställningsbarheten samt att ta vara på den redan befintliga kompetensen i arbetslivet. Ett annat syfte med validering, kanske det allra viktigaste är att göra en individ medveten om sin egen kompetens och stärka dess förmåga att beskriva och framföra den på ett tydligt sätt.

Det lärande som sker inom folkbildning, folkrörelser, allmänt föreningsliv och förtroende uppdrag blir sällan synliggjort. Dessa kompetenser är generella och överförbara och individen tar med sig dessa vidare i livet. Inom folkbildningen och övrig vuxenutbildning har

introduktionen av begreppet validering orsakat diskussioner där legitimitet och likvärdighet är centrala frågor. I en kartläggning som gjorts runt folkbildningsaktörernas syn på validering framhålls vikten av att identifiera vad personen ifråga kan och inte vad den är utan.

Inom folkhögskolevärlden finns idag inga gemensamma definitioner och begrepp som förklarar eller värderar de kompetenser som en deltagare får med sig efter folkhögskolestudier. Dock talas det ofta om det unika med folkhögskolestudierna och folkhögskolans kärna, men riktigt vad det är har inte gemensamt konkretiserats. Rösterna från folkhögskolorna är dock eniga om att det finns värden och kompetenser som fås inom informellt lärande och deltagande i folkrörelser samt föreningar som är av stor vikt att definiera och dokumentera. Det finns idag flera skolor och kurser där tankar och utvecklingsarbeten med olika metoder av vad som kan anses vara validering pågår.

Valideringsdelegationen, vilken tillsattes 2004 och utvecklades 2007, hade till syfte att stödja olika initiativ som t ex utveckling av valideringsmetoder samt att ge förslag på en nationell struktur för validering. Delegationen samarbetade med parter för olika sektorer bland annat arbetsmarknaden och folkbildningen.¹³

På uppdrag av Valideringsdelegationen utgavs 2007 rapporten "Koncept för validering av generella kompetenser i folkbildning och informellt lärande", författad av Kerstin Mustel. Rapportens syfte är att lägga en grund



¹² Departementsserien. 2003:23. Validering m.m. – fortsatt utveckling av vuxnas lärande

¹³ P. Andersson och Å. Hult. Validering i de nordiska länderna. Nordiskt nätverk för vuxnas lärande.

för en samsyn på validering inom folkbildningen samt ge förslag på hur folkbildningen på egna villkor kan bidra till samhällets övriga resurser genom att komplettera med sina unika förutsättningar.

Rapporten utgår från och värnar om folkbildningens egen syn på pedagogik, bildning och kunskap men har även målsättningen att bedöma kunskaper inhämtade utanför det egna verksamhetsområdet. Värderingsbaserat lärande kräver ett eget valideringskoncept då det till stor del inte har som syfte att uppnå högskolebehörighet eller kompetens inom specifikt yrke. Idén med att utveckla ett eget valideringskoncept för folkbildning och informellt lärande har sin grund i detta¹⁴.

Den politiska dagordningen

Folkbildningen är fri från staten och formulerar själv sina mål och utformar själv sin verksamhet. Staten påverkar genom att formulera syften med statsbidraget och ställa krav på uppföljning och kvalitetssäkring av verksamheten.

Folkbildningens unika möjligheter som samhällsaktör är väl förankrat i politiken och den svenska statens bidrag bygger på vetskapen om att folkbildningen tjäna samhällsnyttan. I regeringens proposition Lära, växa, förändra 2005/06:192 lyfts folkbildningens möjligheter att stärka demokratin, bidra till livslångt lärande för alla och stärka enskilda individers personliga utveckling. Folkbildningens förmåga att nå speciellt utsatta grupper bidrar till ökad egenmakt för individer och utgör en kraft för att minska klyftorna i samhället.

I propositionen föreslår även regeringen att staten anger sju verksamhetsområden som i särskildt hög grad utgör motiv för statens motiv för stöd till folkbildningen.

- Den gemensamma värdegrunden
- Det mångkulturella samhällets utmaningar
- Den demografiska utmaningen
- Det livslånga lärandet
- Kulturverksamhet
- Personer med funktionshinder
- Folkhälsa, hållbar utveckling och global rättvisa

Relevanta målgrupper för dessa verksamhetsområden får folkbildningen själv definiera¹⁵.

Lagstiftning

Folkhögskolorna har ingen lagstadgad rätt att utfärda intyg för folkhögskolestudier. I Högskoleförordningen som är tagen av Sveriges riksdag så finns dock riktlinjer om en enskild urvalsgrupp till högskola för de har behörighet från folkhögskola. Denna urvalsgrupp brukar

kallas "folkhögskolekvoten". Detta kan ses och tolkas som ett erkännande av skolformen både från politiken och från det formella utbildningsväsendet.

Är något nytt på väg?

I Sverige är en hel del nytt på gång som kan komma att påverka folkhögskoleutbildningarna eller utbildningen till folkhögskollärare. En Yrkeshögskolan håller på att etableras dit mer kvalificerade yrkesutbildningar planeras att förläggas. En ny gymnasieproposition är på väg, vilken kan komma att påverka folkhögskolornas allmänna kurs, då kärnämnen eventuellt förändras.

Från och med hösten 2010 antas nya tillträdesregler för högre studier. Idag kan de som fått grundläggande behörighet från folkhögskola söka vidare till högskolan vi urvalsgruppen från folkhögskola. Från 2010 kommer det att vara totalt fyra stycken urvalsgrupper. Samtidigt tas även möjligheten att tillgodoräkna sig meritpoäng bort i folkhögskolans urvalsgrupp. Vad dessa förändringar kommer att innebära för de studerande vid folkhögskola är inte helt klart men från politiskt håll har det sagts att det inte ska försämra gruppens chanser att söka sig till vidare studier.

Case 1: Dokumentation av lärande och kompetenser

I Kerstin Mustels rapport "Koncept för validering av generella kompetenser i folkbildning och informellt lärande" föreslås en metod för validering med koppling till folkbildningens målsättningar så som demokrati, kommunikationsförmåga, social kompetens.

Valideringsmetoden är en process och syftet är att utforska vad en individ verkligen kan och inte att mäta om kunskaperna stämmer överens med förutbestämda kriterier. En processinriktad och reflekterande validering ger individen möjlighet att stärka sitt självförtroende genom att själv upptäcka, identifiera och fastställa sina egna faktiska kunskaper och färdigheter. Då människor har olika förmåga att definiera och erkänna sin egen kompetens bör det i valideringsprocessen ges tid för dialog, stöd och reflektion.

För att identifiera och beskriva generella kärnkompetenser utgår modellen från kunskaper, färdigheter och kompetenser som deltagare inom folkbildningen förväntas uppnå (enligt folkbildningsförordningen och ett antal studier om folkbildning) och färdigheter och kompetenser som ofta uppnås i föreningslivet (enligt nordiska studier).

¹⁴ Valideringsdelegationen. Koncept för validering av generella kompetenser i folkbildning och informellt lärande. 2007.

¹⁵ Regeringskansliet. Lära, växa, förändra (2005/06:192)

De sju kärnkompetenserna är:

- Demokratisk kompetens (medborgarkompetens)
- Social kompetens
- Interkulturell kompetens
- Kulturell kompetens
- Lärande kompetens
- Kommunikativ kompetens
- Organisatorisk- och ledningskompetens

En anpassad, förkortad form av Blooms taxonomi används för beskrivning av nivåer som bygger på varandra och avser kompetensens bredd och djup. Dessa är:

- Kunskap och färdigheter
- Kompetens att tillämpa och agera
- Förmåga att analysera, relatera och värdera
- Initiativ och uppnådda resultat

De olika kärnkompetenserna finns tydligt definierade samt med beskrivande kriterier för de olika nivåerna. Kärnkompetenserna är givna men det bör finnas möjlighet att lägga till ytterliggare kompetenser som kan vara av intresse för en enskild individ att visa fram.

Valideringsprocessen, det vill säga inventering av kompetenser samt nivågraderingen av dessa sker i olika steg. I dessa steg används metoder som självskattning med handledning, stödjande och klargörande grupp-samtal samt en individuell intervju som genomförs av en handledare. Den individuella intervjun bidrar till en mer fördjupad, nyanserad och också säkrare bild av individens kompetens.¹⁶ Som stöd för inventeringen och beskrivningen i de olika stegen används blanketter med stödfrågor. Se bilaga 2 och 3. Resultatet av valideringen bör vara en strukturerad bedömning med utgångspunkt i individens berättelse

och självskattning samt handledarens analys av intervjun. Bedömning sammanfattas i ett kompetensdokument för generella kompetenser som sedan kan utgöra en del i en CV eller meritportfölj. Dokumentet bör kompletteras med deltagarens egen berättelse om hur och i vilka sammanhang kompetenserna införskaffats. Informationen får ytterliggare värde om den kan vidimeras av lärare, handledare, cirkelledare eller liknande samt med intyg som stärker meriterna.

Författaren av kartläggningen har inte funnit någon folkhögskola som arbetar helt utifrån Mustels förslag, dock finns det de som påbörjat tankar och utvecklingsarbeten med utgångspunkt i metoden. En av dessa är Medlefors folkhögskola.

Handledarutbildning

Nedan information har samlats in under samtal med Christer Larsson, Medlefors folkhögskola under perioden maj och juni 2009.

Inom folkbildning och folkrörelser saknas ett språk för vad en person lär sig och det kan vara svårt att själv beskriva det. Validering är en process som kan ses som en personlig utvecklingsresa i sitt eget lärande, där en person lär sig och får insikt i sin egen kunskap och om sitt eget kunnande. I Mustels koncept har personen som genomgår en validering stöd från en valideringshandledare samt en grupp bestående av andra som genomgår samma process. Då många faktorer påverkar en persons sätt att uttrycka och upptäcka sin egen kompetens är det viktigt att handledarna är väl förberedda.

Medlefors folkhögskola har i samarbete med ett par andra folkhögskolor startat en samverkansutbildning av valideringshandledare. Kursen utgår från Mustels koncept och syftar till att få fram en gemensam



¹⁶ Valideringsdelegationen. *Koncept för validering av generella kompetenser i folkbildning och informellt lärande*. 2007.

pedagogisk grund för hur man inom arbetarrörelsen ser på validering av de olika kompetenser som utvecklas i folkrörelser och folkbildning. En samsyn och likhet i bedömningen är en viktig aspekt ur legitimitetssynpunkt när det gäller validering.

Målet med utbildningen är att den blivande handledaren ska få kunskap om valideringsprocessen, sin roll som handledare samt kunna använda det webbverktyg "Valiante" som utvecklats av utbildningsarrangörerna utifrån Mustels koncept. Utbildningen omfattar fyra timmar/vecka under 14 veckor.

Medlefors folkhögskola har även arbetat vidare utifrån Mustels modell där man tillsammans med huvudmännen inom arbetarrörelsen har haft två grupper för att validera fackligt förtroendevalda. Resultatet har varit varierande.

Case 2: Deltagarens upplevelser av vilka kompetenser han eller hon uppnår - Runöenkäten

Nedan information är hämtad från Runöenkäten samt Tage Johansson, rektor vid Runö folkhögskola, Åkersberga.

Runö enkäten är en kvalitetsenkät vilken består av två separata delar. Den ena delen syftar till att mäta vad den enskilde deltagaren anser om sina studier vid folkhögskola. Den andra delen rör lärargruppens uppfattningar i de frågeställningar som deltagarna svarar på. Undersökningen genomfördes för första gången, i nuvarande form, hösten 2006 och insamlingen sker under en treveckors period vid två tillfällen varje år. Denna vår, 2009, har 85 stycken skolor behörighet till materialet. Deltagarna och lärarna besvarar enkäten enskilt och anonymt via en webbportal.

Enkätens frågor har varit ungefär desamma i flera år vilket främst beror på möjligheten att kunna jämföra resultaten från år till år. Frågor är gemensamma men det finns möjlighet för varje folkhögskola att lägga till frågor som är av speciellt intresse för den enskilda skolan. Enkätens struktur och frågor diskuteras fram i en styrgrupp.

Elevenkäten innehåller frågor som rör valet av utbildning, nöjdhet med utbildningen och om förväntade kunskaper infriats. Resultat används inte bara vid den enskilda skolan utan ingår även i en gemensam utvärdering för flera folkhögskolor. Enkäten för lärare innehåller delvis samma frågor som deltagarenkäten men här undersöks lärarnas uppfattning om vad deltagarna svarar. Utöver det finns även ett avsnitt runt självvärdering av kvalitetsarbetet på den egna skolan. Frågorna

i denna del är desamma som i Folkbildningsrådets Nationella kvalitetsredovisning. 2009 års undersökning har pågått under perioden 27 april till 15 maj. 67 stycken skolor har valt att använda enkäten i år vilket gör att ca 5400 personer svarat på undersökningen.

Utmaningar och möjligheter

Idag förekommer inga frågor i enkäten runt de kompetenser som den enskilde deltagaren uppnår under sin tid på folkhögskolan. Det finns dock mycket stor potential för ett verktyg som Runöenkäten att ställa frågor runt deltagarens egna upplevelser av folkhögskolestudierna samt de kompetenser som införskaffats eller stärkts.

Frågor av den typen skulle kunna ge folkhögskolorna underlag och tankar inför möjligheter att i framtiden validera eller dokumentera dessa kompetenser tillsammans med deltagarna. Det kan även ge skolorna en inblick i de kompetenser och värden som skapas eller förstärks hos deltagaren. En ytterliggare anledning, som tidigare nämnts, är att frågor om kompetenser som uppnåtts under tiden på folkhögskolan kan väcka tankar runt och medvetandegöra existensen av dessa hos den enskilde deltagaren.

Det finns idag inga planer på att göra ovannämnda tillägg i enkäten. Det är författarens (av den svenska delen av kartläggningen) egen åsikt att det är möjligt och också säkrast kvalitetsmässigt att använda och komplettera ett redan använt och väl fungerande verktyg för att undersöka deltagarens egna upplevelser av vilka kompetenser denne uppnått under tiden på folkhögskolan.

Case 3: Övergång från folkhögskola till högskola eller arbetslivet – Dokumentation av folkhögskolestudier på allmän kurs

Folkhögskolorna utfärdar inte betyg men har, via en överenskommelse med Högskoleverket, behörighet på rätten att utfärda intyg om grundläggande behörighet från folkhögskola. Den som har genomfört ett till tre års studier på folkhögskola och har kunskaper motsvarande godkänd nivå i gymnasieskolans kärnämneskurser har grundläggande behörighet för högskolestudier. Folkhögskolorna har också möjlighet att ge särskild behörighet i enskild kurs vid inhämtade kunskaper motsvarande godkänd nivå i gymnasieskolan. Deltagare som studerat och fullgjort allmän kurs kan få ett intyg på detta.

Intyget innehåller ett sammanfattande studieomdöme, vilket avser den studerandes studieförmåga och förutsättningar att tillgodogöra sig fortsatt utbildning. Omdömet är resultatet av en gemensam bedömning av

all undervisande personal¹⁷. Vid omdömessättningen beaktas: kunskaper och färdigheter och utveckling av dessa, förmåga till analys, bearbetning och överblick, ambition, uthållighet och förmåga att organisera studier samt social förmåga. Det sammanfattade studieomdömet ges utifrån fyra skalsteg: Utmärkt studieförmåga (4), Mycket god studieförmåga (3), God studieförmåga (2) samt mindre god studieförmåga (1). Folkbildningsrådet har fastställt särskilda riktlinjer som stöd för omdömessättningen. Intyget ger deltagaren rätt att söka in till vidare studier vid universitet eller högskola¹⁸. För sökande från folkhögskola finns en egen kvot, den så kallade folkhögskolekvoten, vilken idag är en av tre sökkvoter.

– Dokumentation av folkhögskolestudier vid eftergymnasial yrkesutbildning, Fritidsledarskolorna

Nedan information är hämtad från en telefonintervju med Hans-Åke Höber, ordförande i organisationen Fritidsledarskolorna samt från organisationens gemensamma dokument.

Som tidigare nämnts i rapporten bedrivs ett antal eftergymnasiala yrkesutbildningar vid folkhögskolorna. En av dessa är fritidsledarutbildningen.

Det finns idag 22 folkhögskolor i Sverige som bedriver fritidsledarutbildning. Utbildningen är tvåårig, eftergymnasial och yrkesförberedande. All fritidsledarutbildning skall enligt ett Riksdagsbeslut från 1979 (reviderat 1991) bedrivas på folkhögskola samt anses jämställd med högskoleutbildning och omfatta 80 poäng.¹⁹ Beslutet ger skolorna mandat att utbilda yrkesgruppen samt utfärda intyg på en yrkesexamen. Folkhögskolornas unika möjlighet att utforma utbildningen utan myndighetskontroll, utifrån folkbildningens värden beaktas i beslutet och varje enskild skola ansvarar för sin utbildning.

De skolor som erbjuder fritidsledarutbildningen utgör tillsammans medlemmarna i organisationen Fritidsledarskolorna. Utbildningssamarbetet har lett fram till enhetliga behörighetskrav, styrdokument och utbildningsbevis. Utbildningens syfte är att utifrån folkhögskolans särskilda bildningssyn bedriva yrkesutbildning, motsvarande högskolenivå, för praktiskt pedagogiskt arbete inom ideell, offentlig och privat sektors fritidskultur område. Målet är "att utveckla kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som fodras för att initiera, leda, analysera och utveckla verksamheter och processer inom yrkesområdet samt skapa möjligheter för fortsatta studier och forskning".²⁰

En gemensam grundsyn och utbildningsplan, *Gemensam utbildningsplan för fritidsledarutbildning i Sverige-Styrdokument för lokal utbildningsplanering* fastställdes 1991 (reviderad 2000) på Fritidsledarsskolornas årsmöte. Planen utgör utgångspunkten för de olika folkhögskolornas lokala utbildningsplaner och fastställer ett gemensamt innehåll, i form av kursområden (ca 75 % av utbildningstiden) samt utbildningens omfattning. De enskilda skolorna bestämmer dock själva innehållet och metoder i de olika kursområdena samt väljer själva lokalt kursprogram (ca 25 % av utbildningen). I utbildningen ingår 12 veckors praktik. Deltagare med fullgjord fritidsledarutbildning får ett enhetligt utbildningsintyg oavsett vilken folkhögskola som anordnat utbildningen.

Vad är då tanken med utbildningssamarbetet? Mandatet att utbilda en specifik yrkesgrupp innebär inte bara möjligheter utan också utmaningar både gentemot potentiella deltagare på utbildningen och gentemot eventuella arbetsgivare för gruppen fritidsledare men även gentemot andra utbildningsanordnare.

Den studerande garanteras en utbildning med kvalitet och visst innehåll oavsett folkhögskola, samtidigt som möjligheten att välja en lokal inriktning kvarstår. En väl ansedd utbildning ger ökade möjligheter till arbete i framtiden samt förmåga till vidare studier. Möjligheten att tillgodoräkna sig utbildningen som del i annan högskoleutbildning avgörs av de enskilda högskolorna och universiteten.²¹

För folkhögskolorna ger samarbetet möjlighet till praxis och gemensamma utbyten. Det är också viktigt att utbildningen håller hög kvalitet och är väl ansedd. En kontinuerlig dialog och diskussion sker därför med lokala och regionala utbildningsråd bestående av fritidssektorn, myndigheter och andra aktörer, runt yrkets och utbildningens utveckling.

Samtliga medlemsskolor i fritidsledarskolorna skall enligt ett beslut från 2008, genomföra kvalitetsgranskning utifrån ett gemensamt utarbetat certifieringsdokument. Syftet är att stärka skolorna och organisationen inåt samt stötta varandra i att utveckla och förbättra utbildningarna. Det handlar även om att utåt gentemot andra aktörer och fritidssektorn påvisa sin trovärdighet som utbildare, av en i samhället viktig yrkesgrupp, fritidsledarna. Granskningen och certifiering ska genomföras regelbundet med start under 2009. Certifieringen genomförs i fyra steg och ett centralt utbildningsråd, vilket konstitueras under 2009, kommer i sista steget

¹⁷ Folkbildningsrådet/Verket för högskolesevice. Förklaring till INTYG för behörighet till högskolestudier. 2001

¹⁸ Folkbildningsrådet. 2001-02-08. Riktlinjer för studieomdömen

¹⁹ En poäng motsvarar en veckas heltidsstudier.

²⁰ Fritidsledarskolorna. *Gemensam utbildningsplan för fritidsledarutbildning i Sverige*. 2000.

²¹ Fritidsledarskolorna. *Gemensam utbildningsplan för fritidsledarutbildning i Sverige*. 2000.

granska de av skolorna inlämnade uppgifter. Uppfylls de av fritidsledarskolorna gemensamt sätta kraven registreras skolan som certifierad. I processen ingår också diskussioner i kvalitetsgrupper vilket är ett sätt att inspirera och främja kollegialt utbyte.

Utmaningar och möjligheter

Det är ett spännande koncept och det är viktigt att slå vakt om att fritidsledarutbildningen får vara kvar på folkhögskola där folkbildningens och de akademiska utbildningstraditionerna kan förenas. Skolorna har fortfarande relativt stor möjlighet att själva lägga upp utbildningen och ett delvis gemensamt upplägg ger möjligheter för diskussioner och möjligheter till praxis och gemensamma utbyten.

Det är även viktigt att den håller hög kvalitet. Fritidsledarutbildningen har ett erkännande sedan 70-talet men måste ständigt förtjäna mandatet för att andra utbildningsanordnare inte ska tänkas träda in. Ännu finns inga sådana indikationer vilket kan bero på att utbildningen till fritidsledare i sig är så folkbildningsmässig²².

En utmaning är enligt Hans-Åke Höber att fritidssektorn är svag och splittrad och det inte finns några tydliga riksdirektiv för fritidspolitiken, vilken är den sektor där de flesta fritidsledarna anställs. Det är därför enormt viktigt med en konstant och levande dialog.

Idag ger ett antal fritidsledarskolor fritidsledarutbildningen på distans för yrkesverksamma fritidsledare och i och med det har frågan om validering diskuterats och behandlats i stor utsträckning inom organisationen. En av skolorna har försökt sig på att validera individuella deltagares förkunskaper för att kunna erbjuda utbildningen för yrkesverksamma men utbildade och utifrån valideringen skapat individuella studieplaner. Då detta har påbörjats relativt nyligen har det inte varit möjligt att ta del av resultatet.



²² Hans-Åke Höber. Telefonsamtal. 090514.

Referenser

Departementsserien. 2003:23. Validering m.m. – fortsatt utveckling av vuxnas lärande

Folkbildningsrådet. Riktlinjer för studieomdömen from 2001/2002

Folkbildningsrådet/Verket för högskoleservice. Förklaring till INTYG för behörighet till högskolestudier. 2001

Fritidsledarskolorna. Gemensam utbildningsplan för fritidsledarutbildning i Sverige. 2000

Linköpings universitet. Informationsbroschyr Folkhögskolläraryrket. 2009

P. Andersson och Å. Hult. Validering i de nordiska länderna. Nordiskt nätverk för vuxnas lärande. Runöenkäten. Informationsbroschyr

Valideringsdelegationen. Koncept för validering av generella kompetenser i folkbildning och informellt lärande. 2007.

Intervjuer

Christer Larsson, Medlefors folkhögskola
Hans-Åke Höber, Kristinehamns folkhögskola
Tage Johansson, Runö folkhögskola

Kortlægning af dokumentation af realkompetencer i den danske folkehøjskole

Af Nanna Hedegaard og Scheuer og Kristina Bæk Nielsen, FFD

Indledning

I den danske del af kortlægningen vil vi sætte fokus på realkompetencebegrebet. Anerkendelse af realkompetencer har længe været et uddannelsespolitisk indsatsområde i Danmark. Også Folkehøjskolernes Forening i Danmark (FFD) har gennem de seneste år haft fokus på, hvordan man kan dokumentere kompetencer opnået via et højskoleophold, og hvordan disse kompetencer kan blive anerkendt af det formelle uddannelsessystem.

Anerkendelsen og dokumentation af realkompetencer opnået via et højskoleophold er yderligere relevant for højskolerne set i lyset af ændringerne i optagelsessystemet på de videregående uddannelser. I Danmark kan man søge om optagelse til en videregående uddannelse enten via kvote 1 eller 2. Kvote 1 giver adgang via adgangsgivende eksamen. I kvote 2 bliver ansøgeren vurderet på "andet og mere" end den adgangsgivende eksamen. Indtil 2008 var højskoleophold automatisk pointgivende i kvote 2 på mange uddannelser, men ændringerne i optagelsessystemet betyder bl.a., at pointsystemet er opgivet, nu udarbejder uddannelsesinstitutionerne i stedet en helhedsvurdering af ansøgerne, derudover er kvote 2²³ blevet reduceret kraftigt på universitetsuddannelserne. Set i det lys mister højskolen noget af sin håndgribelige anerkendelse og legitimering i forhold til uddannelsessystemet. Endvidere er det nu indskrevet i flere lovgivninger, at uddannelsessystemet skal anerkende realkompetencer i form af optag eller afkortning af uddannelse på baggrund af en persons realkompetencer. Det er endnu en væsentlig motivation for FFD for at sætte fokus på realkompetencer. Tidligere udviklingsprojekter om realkompetence i foreningsregi har således handlet om anerkendelse og dokumentation af realkompetencer vist og udviklet på et højskoleophold, se fx Elevdokumentation 2005, Dokumentation af højskolekompetencer 2008. I den sammenhæng er det også væsentligt at nævne, at FFDs udviklingsarbejde med realkompetence primært har haft fokus på anerkendelse af realkompetencer i uddannelsessystemet. Da selve realkompetencebegrebet endnu ikke er så udbredt i erhvervslivet.

Definition af realkompetencer

Undervisningsministeriet (UVM) definerer realkompetence på følgende måde:

Realkompetence er alt, hvad man kan – uanset om man har papir på det, og uanset om man har lært det i formelle, ikke-formelle eller uformelle sammenhænge.

En persons realkompetencer er summen af viden, færdigheder og kompetencer, som personen har tilegnet sig gennem de

forskellige former for læreprocesser, formelle eller uformelle. For at noget kan være en realkompetence, skal det være en reel kompetence – noget, den enkelte faktisk kan bruge og vise i konkrete sammenhænge. (Undervisningsministeriet, Håndbog om realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse, 2008)

Realkompetencer dækker altså:

- Formelle kompetencer: kompetencer erhvervet og vurderet gennem det formelle uddannelsessystem.
- Ikke-formelle kompetencer - kompetencer erhvervet uden for det formelle uddannelsessystem, men dog stadig inden for en organiseret læringsarena, fx på en højskole.
- Uformelle-kompetencer: kompetencer erhvervet i uformelle læringsarenaer, fx gennem hverdagsliv, opdragelse, rejser eller en uformel dialog mellem kollegaer, kursister.

Sammenfattende sætter realkompetencebegrebet fokus på, at man kan lære på forskellige måder og under forskellige omstændigheder. Begrebet understreger at læring og tilegnelse af kompetencer ikke nødvendigvis er et resultat af en bevidst og formaliseret proces, men at den enkelte lærer i mange forskellige situationer²⁴

Den politiske dagsorden

Det vigtigste er, at uddannelsesverdenen værdsætter og anerkender folkeoplysningen som kvalificerende på lige fod med de almene fag i uddannelserne. Folkeoplysningen er jo også almen dannelse. (Bertel Haarder nuværende undervisningsminister, publikation fra Sorø-mødet 2007)

I Danmark har der på politisk niveau været fokus på realkompetencebegrebet siden 2004, hvor et enigt Folketing bakkede op om regeringens redegørelse "Anerkendelse af realkompetence i uddannelserne". Regeringens redegørelse udmøntede sig i flere forskellige udviklingsprojekter. Dels blev der lavet forsøgsmodeller med realkompetencevurdering på uddannelsesinstitutionerne, og dels søsatte det danske Undervisningsministerium to udviklingsprojekter, hvis formål var at udvikle elektroniske redskaber, som kunne støtte borgeren i at afklare, beskrive og dokumentere sine realkompetencer. Det ene redskab blev udviklet særligt til at dokumentere de realkompetencer, borgeren opnår i den 3. sektor. Tredje sektor omfatter folkeoplysningen, foreningslivet, det frivillige sociale arbejde og andre grupperinger og institutioner, der arbejder på en anden logik end de to andre sektorer: staten og markedet. Især folkeoplysningen har engageret sig

²³ I Kvote 2 vurderes ansøgeren på karaktergennemsnit men derudover også en helhedsvurdering af ansøgeren. Indtil 2008 var højskoleophold automatisk pointgivende i kvote 2 på mange uddannelser, nu foregår optagelse via en individuel helhedsvurdering. Derudover er optaget via kvote 2 på universitetsuddannelserne fra 2008 blevet reduceret fra 20 % til 10 %. På de mellemlange videregående uddannelser bliver mellem 30-70 % af ansøgerne optaget via kvote 2.

²⁴ Dansk Folkeoplysnings Samråd - www.dfs.dk

meget i udviklingsarbejdet med det elektroniske redskab og udbredelsen af kendskabet til realkompetencer. Dette skal ses i lyset af, at anerkendelsen af realkompetencer også bliver en anerkendelse af den læring og kompetenceudvikling, der foregår på fx folkehøjskoler, aftenkurser, daghøjskoler mm.

Internt FFD har der også været fokus på realkompetence siden 2004. Foreningen har været interesseret i at synliggøre og dokumentere et højskoleopholds betydning for kompetenceudviklingen for den enkelte. Realkompetenceterminologien er en mulighed for at tale i et "sprog", som på sigt forhåbentlig vil være genkendelig på tværs af sektorer, og som udgangspunkt kan give et fælles forståelse for læring og kompetenceudvikling blandt højskolerne.

I de følgende beskrivelser og cases vil der blive henvist til realkompetencebegrebet, men det er vigtigt at have i mente at det langt fra er alle danske folkehøjskoler, der arbejder med eller har kendskab til realkompetencebegrebet. Det er dog FFDs forhåbning, at flere højskoler på sigt, vil gå ind i arbejdet med afklaring og dokumentation af realkompetencer.

Lovgivning

Anerkendelse af realkompetence er siden 2007 blevet indskrevet i en række lovgivninger og bekendtgørelser²⁵.

I uddannelsessystemet kan realkompetencer fører til:

- Optagelsesbevis - at man bliver optaget på en uddannelse på baggrund af sin realkompetence.
- Kompetencebevis - at man får dele af uddannelsen godskrevet på baggrund af sin realkompetence.
- Uddannelsesbevis - at man opnår hele uddannelsen på baggrund af sin realkompetence.

I det følgende vil der først komme en kort gennemgang af udvalgte uddannelsers praksis på området, og derefter en kort opsamling af, hvordan disse er relevante i forhold til folkehøjskolerne.

Voksenuddannelses center (VUC) - enkeltfag på gymnasialt niveau:

Det er muligt at blive realkompetencevurderet i forhold til enkeltfag på gymnasialt niveau.



²⁵ Fx Loven om "Udbygning af anerkendelse af realkompetence på voksen- og efteruddannelsesområdet mv." (Lov nr. 556 af 6. juni 2007), Undervisningsministeriet adgangsbekendtgørelse (BEK nr. 106, 9. februar 2009)

Til eksempel: En elev har haft psykologi som linjefag på et langt højskolekursus. Eleven ønsker efterfølgende papir på hendes realkompetencer i psykologi og opsøger det lokale VUC. Hun kan derefter opnå et kompetencebevis i psykologi, hvis det vurderes, at hun har kompetencer i psykologi svarende til psykologi på gymnasialt niveau²⁶.

Vurderingen af elevens realkompetencer vil altid blive foretaget med udgangspunkt i målene for de konkrete fag på VUC og vil altid foregå på et VUC. Eleven har selv ansvar for at bidrage med relevant dokumentation (fx i form af kursusbeskrivelser og deltagerbeviser, udtalelser). Vurderingsforløbet kan bestå af flere forskellige elementer fx individuelle/kollektive samtaler og interviews, skriftlige opgaver og test, mundtlige opgaver og praktiske øvelser og opgaver. I denne sammenhæng er det primært de fagfaglige realkompetencer, der lægges vægt på.

Mellemlange videregående uddannelser (MVU)²⁷ / Professionsbachelor

Inden for mellemlange videregående uddannelser kan man blive realkompetencevurderet i forhold til optagelse på uddannelsen.

Reelt er det dog kun tre mellemlange videregående uddannelser, hvor adgang via realkompetencevurderinger er direkte indskrevet i bemærkningerne. Nemlig:

Professionsbachelor folkeskolelærer: "Alternativt kan optagelse på linjefag ske ud fra en realkompetencevurdering."

Professionsbachelor Natur og kulturformidler: "Ansøgerens kompetencer kan efter en realkompetencevurdering, hvori fx. indgår en relevant erhvervsuddannelse, sidestilles med en gymnasial uddannelse."

Professionsbachelor Pædagog: "Ansøgere, der efter en realkompetencevurdering har kvalifikationer, der kan sidestilles med de fastsatte adgangskrav"²⁸.

I loven er der ikke nævnt, hvor eller hvordan man kan udvikle realkompetencer, der kan sidestilles med adgangskravene. Det er op til uddannelsesinstitutionerne selv, at arbejde videre med at oplyse om muligheder for optagelse via realkompetencevurdering. På enkelte uddannelsers hjemmesider kan man finde mere detaljerede beskrivelser af, hvor og hvordan man kan erhverve sig realkompetencer. Her nævnes blandt andre aktiviteter højskoleophold.

Til eksempel: En elev har haft et langt ophold på en idræts-højskole. På højskolen har eleven haft volleyball og fodbold som linjefag, og derudover en hel del idrætsteori og fysiologi. Eleven søger efterfølgende ind på et lærerseminarium med idræt som linjefag. For at søge denne linje kræves det, at man har idræt på gymnasialt B niveau. Hvilket eleven ikke har. En realkompetencevurdering af elevens idrætskompetencer afdækker, at eleven har realkompetencer i idræt, der kan sidestilles med det krævede idræt B niveau. Og eleven bliver optaget²⁹.

Den konkrete vurdering af realkompetencerne skal altid foretages i relation til de adgangskrav, der ellers findes til den pågældende uddannelsesinstitution, og institutionen skal samtidig vurdere, at ansøgeren vil kunne gennemføre uddannelsen. Vurderingen kan foretages dels ved en analyse af ansøgerens dokumentation, dels på basis af interview, test, observation af praktik m.v.³⁰

Lange videregående uddannelser (LVU)³¹:

På nuværende tidspunkt er optag via realkompetencevurderinger ikke indskrevet i lovgivningen for de lange videregående uddannelser. Derimod er der en almen dispensationsparagraf, som gør det muligt for de enkelte universiteter at optage ansøgere, hvis de skønnes at have kvalifikationer, der kan sidestilles med de fastsatte adgangskrav. Bekendtgørelsen nævner ikke, hvordan dette skøn skal foretages. Der er dog en generel modstand mod anerkendelse af realkompetencer i forbindelse med optag på de videregående uddannelser.

Opsamling

I forhold til ovenstående eksempler på anerkendelse af realkompetencer i uddannelsessystemet tales både om vurdering og dokumentation. Det er imidlertid hensigtsmæssigt at anskue arbejdet med realkompetencer som en proces. Dette understreges bl.a. af det danske Undervisningsministerium og Ph.d. Stipendiat ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole Rie Thomsen. Realkompetence er mere end bare vurdering og dokumentation. De forskellige faser i realkompetenceprocessen identificeres som hhv. information, afklaring, vejledning, identifikation, dokumentation og vurdering, der kan lede til anerkendelse.

De forskellige faser af realkompetenceprocessen omfatter forskellige opgaver og roller for de involverede parter.

²⁶ Eksemplet er konstrueret til lejligheden

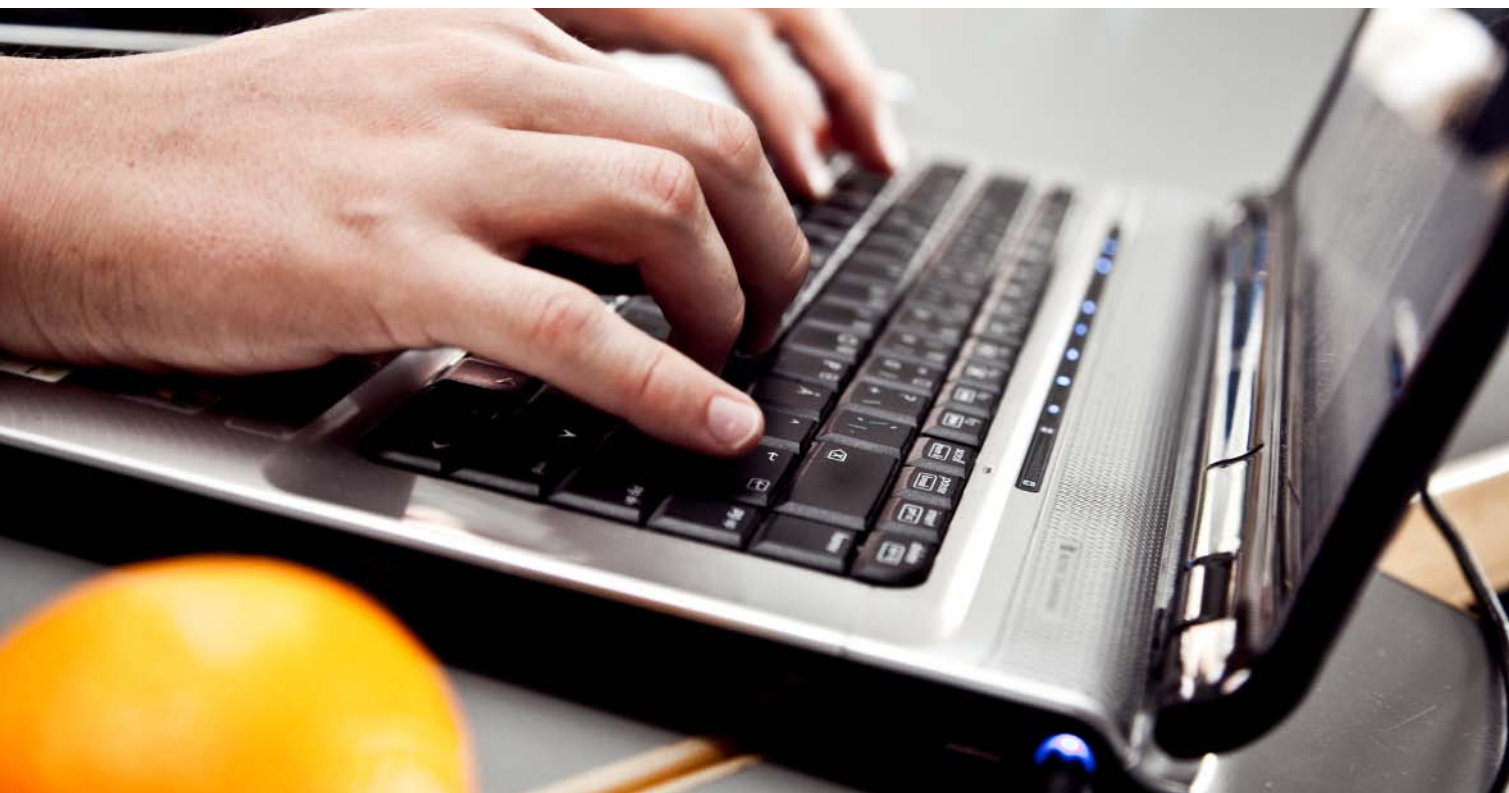
²⁷ Uddannelser af 3-4 års varighed fx pædagog, lærer, sygeplejerske, jordemoder

²⁸ Bekendtgørelse nr. 106 9. februar 2009

²⁹ Eksemplet er konstrueret til lejligheden

³⁰ På baggrund af en mindre rundringning til udvalgte pædagog og lærerseminarier og VUC'er tegnes et billede af, at der pt. ikke er mange, der søger om optagelse på de mellemlange videregående uddannelser via en realkompetencevurdering. Der foretages heller ikke mange realkompetencevurderinger i VUC regi. Dette er også konklusionen på et nyligt udgivet rapport fra Nationalt center realkompetencevurdering. Rapporten "Beskrivelse og analyse af udbredelse, barrierer og gældende praksis af anerkendelse af realkompetencer", peger på, at der foregår realkompetencevurderinger i uddannelsessystemet, men stadig i et ret begrænset omfang inden for de fleste områder.

³¹ Universitetsuddannelserne



Folkehøjskolernes rolle i realkompetenceprocessen er derfor anderledes end uddannelsessystemets. Folkehøjskolernes kan støtte den enkelte i realkompetenceprocessen ved at tilbyde vejledning, der informere om muligheder og hjælpe i afklaringsfasen og i identifikationen af kompetencer. Derudover kan de støtte og hjælpe med at dokumentere de kompetencer, eleven har udviklet og vist via højskoleopholdet fx ved hjælp af de tilgængelige elektroniske redskaber. På danske folkehøjskoler er realkompetenceprocessen altså tæt knyttet til den generelle vejledningsindsats, og det vil ofte være en vejleder, der er guider eleven i realkompetenceprocessen.

Derefter er det op til uddannelsesinstitutionerne at vurdere, om den enkeltes realkompetencer kan sidestilles med nogle specifikke fagfaglige niveauer, kan benyttes som alternativ optagelse til studiet eller kan udløse et uddannelsesbevis for en hel uddannelse.

Det er vigtigt at holde sig disse forskellige roller for øje, da man skal agere forskelligt alt efter hvilken del af realkompetenceprocessen, man arbejder med.

Hvilke kompetencer er i spil?

Det er ikke entydigt, hvilke kompetence eleven udvikler på et højskoleophold. Der er ikke lavet et fælles dansk

højskole-kompetenceregnskab, som fremhæver nogle kernekompetencer. Hvilke kompetencer, der er i spil, afhænger i høj grad af hvilken højskole, der er tale om. Dog er der bred enighed om, at højskolens unikke læringsrum, som er bundet op på kostskoleformen og eksamensfriheden er særlig god til at udvikle og styrke brede kompetencer såsom:

- Sociale og demokratiske kompetencer
- Lærings- og studiekompetencer – motivation
- Innovative kompetencer – mod på at prøve nyt og det ukendte
- Afklaring og håndtering af valg
- Personlige kompetencer – livsduelighed, også når livet ikke er succes³².

FFD har på baggrund af et større udviklingsarbejde³³ i 2007/2008, valgt ikke at gå videre med udviklingen af et større elektronisk højskolebevis, som bl.a. kunne indeholde beskrivelser af særlige højskolekompetencer. En væsentlig begrundelse for dette er, at der allerede findes et elektronisk værktøj udviklet specifikt til beskrivelser af realkompetencer udviklet i folkeoplysningen. FFD anbefaler at højskoler og elever benytter sig af dette. Dog er det besluttet, at der skal udvikles et højskolebevis bestående af et fælles omslag, hvor skoleformen kort beskrives samt et indstik på to sider, hvor der er plads

³² Uddrag fra FFD formand Helga Kolby Kristiansens tale på Sorø mødet 2007

til korte beskrivelser af den enkelte skole, elevens fagsammensætning samt andre aktiviteter. Omslaget kan fx også bruges som portfolio mappe til dokumentation af højskoleopholdet. En vigtig pointe er, at eleven skal have ejerskab til højskolebeviset, det er således op til eleven at vælge, hvad hendes personlige højskolebevis skal indeholde, eller om hun i det hele taget ønsker en sådan dokumentation.

Det er op til de enkelte skoler og elever, om de vil benytte sig af højskolebeviset.

Afslutning

Som afrunding på første del af den danske kortlægning kan man sige, at anerkendelse af realkompetencer stadig er i udviklingsfasen i Danmark. I teorien og lovgivningen er vi forholdsvis langt, men i praksis er der stadig et stykke vej, når det gælder kendskab - hos både borger, højskoler, uddannelser og erhvervsliv samt den reelle anerkendelse af realkompetencer i uddannelsessystemet. Men der er politisk vejvilje på området.

Case 1: Undervisningsministeriets realkompetenceværktøj³⁴

Som nævnt i indledningen har det danske Undervisningsministerium udviklet et webbaseret IT-værktøj, til brug i hele den tredje sektor. FFD har kendskab til 8 folkehøjskoler, der afprøver/har afprøvet værktøjet i praksis. To af FFDs egne konsulenter har også gennemført et kursusforløb i anvendelsen af værktøjet. Undervisningsministeriet IT-værktøj er pt. det redskab, som anvendes af flest forskellige organisationer og foreninger i den 3. sektor. Dette arbejde ønsker FFD at bakke op om, derfor er værktøjet udvalgt som case i nærværende kortlægning. Afsnittet vil først redegøre for værktøjet, derefter hvordan en skole gør brug af værktøjet. Case 2 består af et eksempel på et udfyldt skema.

Realkompetenceværktøj

IT-værktøjet er opdelt i tre hjemmesider, hvor man kan beskrive de realkompetencer, man har vist eller udviklet inden for henholdsvis folkeoplysningen, frivilligt arbejde eller foreningslivet. I det videre vil der kun blive fokuseret på IT-værktøjet til brug i folkeoplysningen, da det er dette, der er anvendt på de danske folkehøjskoler.

IT-værktøjet giver mulighed for at beskrive og dokumentere de særlige kompetencer, som man har udviklet i folkeoplysningen - eksempelvis på en folkehøjskole. Det foregår ved, at eleven udfylder et spørgeskema, der målrettet handler om det, eleven har lært på

højskolen. Derudover udfylder højskolen et afsnit om skolen som kontekst for elevens kompetenceudvikling. Spørgeskemaet kan udfyldes alene eller sammen med en sparringspartner.

Spørgeskemaet er opdelt i syv på forhånd definerede kompetencer nemlig:

- Sociale kompetencer
- Læringskompetence
- Kreative-innovative kompetencer
- Kommunikations kompetencer
- Selvledelseskompetencer
- Interkulturelle kompetencer
- IT-kompetencer

Eleven skal for hver kompetence forholde sig til ti udsagn og afkrydse det niveau, som han/hun vurderer, at han/hun er på. Et udsagn kunne være "jeg hjælper med at løse konflikter". Niveauerne går fra 'i mindre grad' til 'i meget høj grad'. Det er muligt at springe udsagn eller en kompetence over. For hvert kompetenceområde er det muligt at give eksempler på, hvordan man har demonstreret eller udviklet den konkrete kompetence. Efter at have beskrevet og udfyldt skemaet samles det i et slutdokument/-bevis (dette sker automatisk), hvor kompetencerne bliver fremstillet via grafer. Det er muligt at gemme beviset online. Det er tanken, at eleven skal udfylde det på ny for hver aktivitet eller kursus, hvor realkompetencerne ønskes beskrevet. Realkompetenceværktøjet har karakter af et selvvrurderingsredskab. Alle kan benytte sig af det online. Det er muligt at få vejlederens/sparringspartnerens underskrift på beviset, men det er ikke påkrævet. Det anbefales dog af hensyn til værktøjets validitet, at det udfyldes sammen med en vejleder eller sparringspartner, og fra centralt hold (Dansk Folkeoplysnings Samråd³⁵) udbydes der sparringspartnerkurser. Værktøjet har dermed både karakter af et procesredskab men munder også ud i et egentligt slutbevis.

Praksisbeskrivelse fra Odder Højskoler

På Odder Højskole foregår processen med at udfylde skemaet både individuelt, i par og sammen med en realkompetenceguide³⁶, der også er uddannet vejleder. Eleverne får en fælles introduktion til værktøjet, hvorefter de arbejder videre med det alene eller i par. Herefter mødes de med realkompetenceguiden igen. Realkompetenceguiden går undersøgende til værks, og er mest interesseret i, at eleven kan give eksempler på situationer, hvor de har vist en særlig kompetence og på den måde argumentere for, hvorfor de har placeret sig selv, som de har.

³⁴ <http://www.dfs.dk/netavisen/undervisningoguddannelse/trenyevaerktoejertilrealkompetencevurdering.aspx>

³⁵ Dansk Folkeoplysnings Samråd er en paraplyorganisation for 33 folkeoplysende organisationer og foreninger herunder Folkehøjskolernes Forening i Danmark.

³⁶ Betegnelse for en sparringspartner, der er særligt uddannet i brugen af Undervisningsministeriets værktøj.

For erhvervsskoleelever³⁷ er forløbet obligatorisk. For de elever, der har en gymnasial uddannelse inden de kommer på højskole, er værktøjet frivilligt og har ikke vundet indpas.

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

For erhvervsskoleeleverne, der ofte har lidt mange nederlag i uddannelsessystemet, kan processen være med til at få elevens øjne op for dét, han eller hun faktisk kan. På den måde bruger Odder Højskole værktøjet procesorienteret. Fokus er på at eleven får øje på sine kompetencer og udvikler et sprog om dette. Det er særligt relevant for erhvervsskoleeleverne, fordi de er på højskolen for at få en anden chance for uddannelse. Men som det er nu, gennemfører eleverne realkompetencebeskrivelserne fordi det er obligatorisk, ikke fordi de har lyst. Slutdokumentet, som præsenteres nedenfor, er ikke det vigtigste for realkompetenceprocessen, det er den proces, det har været at udfylde skemaet og beskrive eksempler.

Case 2 - Slutdokument

Følgende er et eksempel på en højskoleelev, som har arbejdet med Undervisningsministeriets værktøj. Det, der konkret præsenteres er slutbeviset. Eleven er bogligt og fagligt svag. Værktøjet er blevet udfyldt med støtte

fra hendes vejleder på højskolen. Det er højskolen, der har udfyldt feltet med beskrivelsen af højskolen.

Bidrag til realkompetencebeskrivelse for "Lise"

Dato: 23-5-2007

Beskrivelsen er lavet på grundlag af Lises deltagelse i kurset Forårsholdet 2007 på Odder Højskole

Beskrivelse af kurset

Om højskolen

Skolens målsætning er at oplive og oplyse i et ligeværdigt møde og at skabe et fællesskab, hvor fortællingen, sangen, det poetiske, historien og samtalen kombineret med et højt fagligt niveau er centrale elementer. Skolens dagligdag lægger således op til, at eleverne spiller med, opøver evne til at turde tænke og handle på tværs af stive tanker og vaner. Eleverne lærer desuden at formulere nye opgaver, stille nye spørgsmål, lærer at sortere i hverdagens information og tage stilling. Det kræver kreativitet, selvtillid og selvværd. Det kræver viden og holdning. Og det kræver samtale og samarbejde med andre. Forskelligheden er stor på Odder Højskole. Eleverne møder mennesker i alle aldre fra hele Danmark og fra hele verden. De kommer fra alle sociale lag og de lever tæt sammen i døgnets 24 timer. Herved udvikler eleverne social og kulturel kompetence. Eleverne er medansvarlige for livet på skolen. Det sker igennem gang- og husmøder og det sker igennem den daglige undervisning. Eleverne tvinges herved til at tage stilling til dagliglivet, ligesom de lærer, at løse de problemer det tætte samliv giver. Herved udvikler eleverne demokratisk kompetence. Eleverne bliver mødt



³⁷ Eleverne der er under et særligt kombinationsforløb, hvor højskoleophold kombineres med forberedelse til en erhvervsuddannelse.

med mulighederne for faglig fordybelse og for stillingtagen til livet. Det er vigtigt for skolen, at vække elevernes forundring og refleksion. Det sker i fagene og igennem personlige samtaler, men det sker også i mødet kulturen i form af foredrag, teater og musikoplevelser. De udvikler herved personlighed, ligesom de afklarer sig til deres fremtid. Søren Winther Larsen Forstander

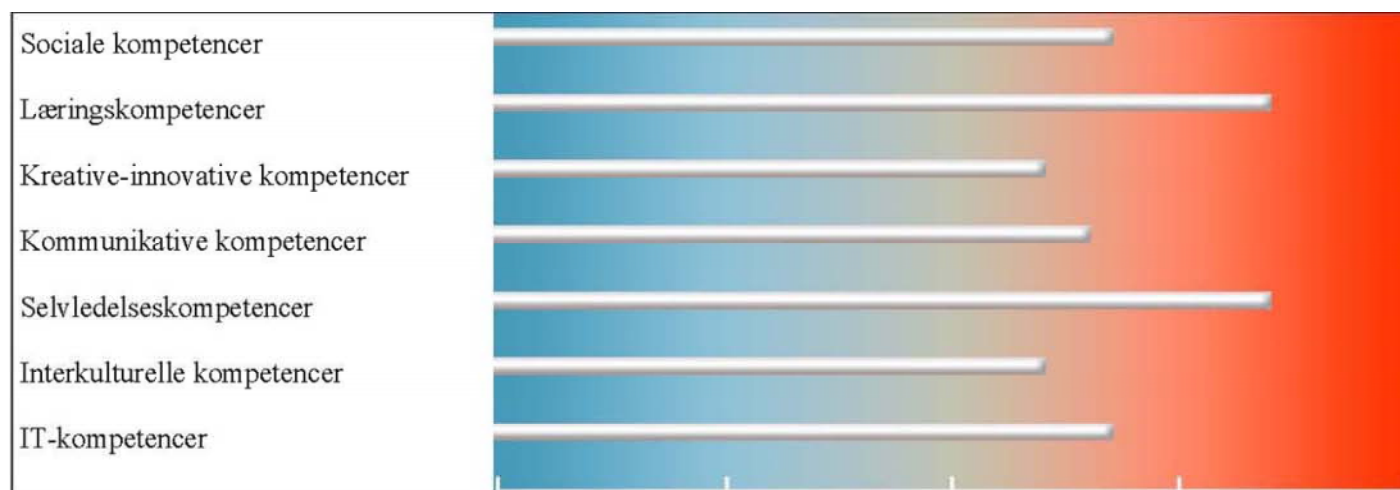
Jeg har i særlig grad været optaget af fagene:

- Krop og Bevidsthed
- Volleyball
- Idrætstræning
- Beklædningsdesign
- Aerobic

Jeg har fulgt fagene med stor glæde og har fået meget ud af dem.

Lises beskrivelse af særlige projekter eller produkter i forbindelse med kurset

De kompetencer, som Lise har vist og udviklet under kurset:



I mindre grad I nogen grad I almindelighed I større grad I meget høj grad

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

Sociale kompetencer

Jeg har hjulpet med at løse problemer på den gang, jeg boede på. Det har fx været problemer omkring rengøring. Man kommer meget tæt på hinanden og kan meget tydeligt mærke, hvordan andre mennesker har det. Vi diskuterer meget, og jeg forsøger så meget som muligt at deltage i debatten. I idræt er vi meget afhængige af hinanden og skal så få det bedste ud af situationen. Det at få det bedste frem er også det, der gør det sjovt at gå på højskole. På højskole kan man ikke undgå at forholde sig til mange forskellige mennesker, som kan vise en nye sider af livet.

Læringskompetencer

Flere af mine fag har været helt nye for mig, og det har bare været fedt. Selvom det er svært, har jeg ikke givet op. Tværtimod jeg virkelig haft lyst til at blive ved. Målet for opholdet har været at komme videre med livet. Jeg er vant til at sætte mål for mit liv.

Kreative-innovative kompetencer

I Krop og Bevidsthed laver vi mange frie aktiviteter, hvor vores fantasi skal bringe os videre. I beklædningsdesign skulle vi selv tegne vores tøj ud fra vores egne ideer. Her skaber vi hele tiden selv alle ideer, ligesom vi bruger hinanden til udvikling af ideer.

Kommunikative kompetencer

Vi snakker hver eneste dag på højskolen og bruger sproget til alt muligt. Computer og internet er også i gang hver eneste dag. Især MSN bruger jeg meget.

Selvledelseskompetencer

På højskolen er vi hele tiden på. Vi arbejder på alle mulige forskellige måder og timer og fritid går ud i et. Vi er nødt til selv at styre vores arbejde, da det er lysten, der driver det hele.

Interkulturelle kompetencer

Jeg har boet sammen med mennesker fra 10 forskellige lande, og det har været fedt. Både at leve sammen og lære af.

Realkompetencebeskrivelsen er lavet i samarbejde med Kim Andersen, der er underviser på kurset på Odder Højskole

Lises underskrift

Underviser på kurset - Kim Andersen

Udviklet af Knowledge Lab (Syddansk Universitet) for Undervisningsministeriet. Udviklingsarbejdet er sket i samarbejde med brugere og organisationer fra folkeoplysningen, det frivillige arbejde og foreningsarbejdet.

Muligheder og udfordringer

Værktøjet er, som nævnt, tænkt som folkeoplysningens samlede værktøj, som alle medlemsorganisationer i Dansk Folkeoplysnings Samråd (DFS), som udgangspunkt bakker op omkring. Det er således en styrke, hvis folkeoplysningen i Danmark får skabt en identitet omkring dette specifikke værktøj og slutbevis, idet det forhåbentlig med tiden vil blive genkendeligt for aftagere (uddannelser og erhvervsliv) qua de potentielt mange brugere af værktøjet.

Der er en vigtig pointe i at skelne mellem slutbeviset og det elektroniske værktøj. Højskolerne oplever værktøjet som et relevant støtteredskab til selvrefleksion over egne kompetencer. Eleverne får via værktøjet øje på nogle kompetencer, som de måske ikke troede, de havde, og får sprogliggjort disse. Det kan altså bruges til at sætte ord på udbyttet af et højskoleophold, hvilket kan betegnes som værktøjets største styrke.

Slutbeviset opleves umiddelbart ikke som relevant, hvilket måske har at gøre med aftagernes manglende anerkendelse af dette. Beviset er ikke umiddelbart udviklet sammen med det formelle uddannelsessystem, og anerkendes pt. ikke i forbindelse med optag. Derfor må det procesorienterede fremskrives som værktøjets væsentligste styrke i forhold til højskolerne. På Odder Højskole oplever man, at dette er særligt relevant for gruppen af sårbare/bogligt svage elever. I forbindelse med disse elever er det problematisk, at spørgsmålene i skemaet er svære at forstå, og sprogbrugen er for langt fra hverdagsprog. At værktøjet er i faste kompetencetermer, gør det let tilgængeligt metodisk, men det kan også gøre det mangelfuldt. For hvad nu hvis en elev har vist eller udviklet kompetencer på et højskoleophold, som ikke falder ind under nogle af de syv kompetencekategorier fx en specifik faglig kompetence? Man efterspørger derfor et åbent kompetencefelt, hvor man kan beskrive et særligt fag eller emne, som eleven har udviklet kompetencer inden fx idræt. Derudover peger Odder højskole også på,

at værktøjet er for teksttungt til de svageste elever, men dette afhjælpes dog af, at eleven samarbejder med en sparringspartner om at få udfyldt værktøjet. Afslutningsvis skal det nævnes at FFD via forskellige kursusaktiviteter forsøge at udbrede kendskabet til værktøjet og dets muligheder og udfordringer for højskolerne.

Case 3: Overgange fra folkehøjskoler til uddannelse

Følgende afsnit indeholder beskrivelser af, hvordan højskoleophold anerkendes og kan bruges i overgange til det formelle uddannelsessystem. Første afsnit er en beskrivelse af, hvordan pædagogseminarier optager på baggrund af realkompetencevurderinger. Andet afsnit er en beskrivelse af, hvordan optagelse via kvote 2 foregår på universitetsuddannelserne.

Optagelse via realkompetencevurdering på pædagoguddannelsen

Som tidligere nævnt er det indskrevet i lovgivningen, at ansøgere til de mellemlange videregående uddannelser kan blive optaget på baggrund af en realkompetencevurdering.

Et pædagogseminarium³⁸ har deltaget i et udviklingsprojekt om "procedurer" for realkompetencevurderinger ved adgang til pædagoguddannelsen. Seminariet er på mange måder forgangsseminarium, når det kommer til praksis på området, om end det stadig er sparsomt med erfaringer. Sidste år havde seminariet ca. 15 ansøgere, der søgte om optag via en realkompetencevurdering. Ingen af ansøgerne var dog tidligere højskoleelever. I år har ca. 30 søgt om optag via realkompetencevurdering på samme seminarium, det vides endnu ikke om nogle af ansøgerne har et højskoleophold med i deres bagage.

Kriterierne for optag på pædagoguddannelsen gennem realkompetencevurdering tager afsæt i:

- Faglige forudsætninger og kompetence
- Studiekompetencer med henblik på at kunne gennemføre uddannelse

Den optagelsesansvarlige på uddannelsen fortæller, at studiekompetence indebærer, at man kan tilegne sig viden og færdigheder, at man er socialt kompetent og læringsparat. Hun fortæller endvidere, at hun godt kan se at højskoleophold kan give nogle realkompetencer, som kan være relevante i forhold til optag på pædagogseminariet. Men at det i høj grad afhænger af, hvilken højskole man har gået på. I forbindelse med ansøgningen skal ansøgeren sandsynliggøre og dokumentere sine realkompetencer. I første omgang vil vurderingen foregå

³⁸ Peter Sabroe Seminariet. I udviklingsprojekt deltog to seminarier samt det Nationale Videncenter for Realkompetencevurderinger.

på baggrund af den indsendte dokumentation og evt. en indledende samtale med en studievejleder. Derfra vurderes det om ansøgeren får:

1. en afvisning af mulighed for optag via realkompetencevurdering eller
2. tilladelse til yderligere vurdering med henblik på optag eller
3. tilladelse til optag udelukkende på baggrund af den skriftlige dokumentation og en evt. samtale.

Går ansøgeren videre fra scenario to skal ansøgeren igennem en konkret vurdering af hendes realkompetencer, dette gøres ved hjælp af test, samtale, gruppe arbejde. Det handler her om at demonstrere sine kompetencer i praksis. Herefter vurderes det, om ansøgeren kan blive optaget på uddannelsen på baggrund af sine realkompetencer.

På en anden pædagoguddannelse³⁹ har man valgt at lave en overordnet ramme for "oversættelser" af aktiviteter og tidligere erfaringer til faglige kompetencer. Fx højskoleophold a mindst 26 ugers varighed erstatter samfundsfag på gymnasialt C niveau samt mulighed for yderligere et C niveau fag, fx psykologi. I denne sammenhæng kan et højskoleophold altså erstatte to af de fire krævede fag på gymnasialt niveau, som det kræves for at blive optaget. På dette seminarium skelnes der ikke mellem hvilken type højskole, der er tale om.

Der er altså pt. ikke en entydig praksis for, hvordan højskoleophold anerkendes i forhold til optag via realkompetencevurdering på pædagoguddannelsen. Det betyder også, at det heller ikke er entydigt hvor vigtig dokumentation af højskoleophold, eller beskrivelsen af og refleksionen over de personlige kompetencer udviklet på et højskoleophold, er.

Optagelse til lange videregående uddannelser via kvote 2

Denne del er lavet på baggrund af udviklingsprojektet "Dokumentation af højskolekompetencer". I forbindelse med projektet blev repræsentanter fra fire lange videregående uddannelser interviewet omkring praksis på optagelsesområdet, højskolekompetencer og realkompetencevurderinger.

Som tidligere nævnt har mange uddannelsesinstitutioner (både MVU og LVU) indtil 2008 brugt et pointsystem i forbindelse med optag på kvote 2, hvor højskoleophold, erhvervsarbejde eller lign. udløser et vist antal point. Men fra 2008 er optagelsesreglerne ændret, og uddannelsesinstitutionerne skal nu lave en samlet helhedsvurdering af den enkelte ansøgers samlede kvalifikationer.

Fælles for kvote 2 er, at ansøgeren skal vurderes på

"noget mere" end sit eksamensbevis. Det er selvfølgelig interessant at nærme sig en forståelse af hvad dette "mere" er. Der tegner sig ikke et entydigt billede af, hvad der lægges vægt på i forbindelse med aktiviteter som højskoleophold. Nogle LVU'er mener, at en aktivitet som højskoleophold er kompetencebærende i sig selv, mens andre primært kigger på aktivitetens faglige indhold og relevans. Fx antager nogle LVU'er, at hvis ansøgeren har været på højskole, har denne sandsynligvis udviklet nogle sociale kompetencer. Højskoleopholdet bliver i sig selv dokumentation på en persons sociale kompetencer. En repræsentant fra en LVU siger: *"Det er meget mere det generelle "at være på højskole", der kan betyde noget i allersidste ende, det er det almene, du får ud af, at være på højskole. Højskoleophold tæller som fx erhvervsarbejde og udenlandsophold, de tæller lige så meget - ikke mindre".* (Optagelsesansvarlig på Universitet)

Andre ser det ikke som nok, at en person har været på højskole. Der peges på forskellen mellem "traditionelle" Grundtvig-koldske højskoler og fx idrætshøjskoler. Den traditionelle højskole opfattes i denne sammenhæng som mere alment dannende, fordi den tager udgangspunkt i en bred vifte af fag blandt andet funderet i den humanistiske tradition. Idrætshøjskolerne forbindes ikke med samme faglige tyngde og seriøsitet. I denne sammenhæng får indholdet i højskoleopholdet stor betydning. Det bliver vigtigt med en udførlig beskrivelse af, hvilke fag man har haft på højskolen og evt. eksempler på opgaver, aktiviteter eller lignende som ansøgeren har udført i løbet af højskoleopholdet. Alle repræsentanter for de videregående uddannelser forholder sig i løbet af interviewet til beviser, der på forskellig vis kan dokumentere et højskoleophold. Det drejer sig om UVMs realkompetenceværktøj (beskrevet i case 1), Kompetenceportfolio/fælleserklæring samt de Norske Folkehøjskolars vitnemål. På tværs af alle uddannelsesinstitutioner understreges vigtigheden af, at en realkompetencebeskrivelse fra en højskole er valideret i en eller anden form, eksempelvis en lærer, vejleder eller skoleleder, hvis det skal kunne tages seriøst i en optagelsessituation. Er det udelukkende en selvevaluering, vil det ikke blive taget alvorligt. Et andet vigtigt element i et bevis er, at det skal fremgå hvilken højskole eleven har gået på, hvor længe, hvornår eleven har gået der, hvilket fagligt niveau eleven har deltaget i og evt. også en opgørelse over fravær. Beviset skal have identitet og indeholde faktaoplysninger om forløbet.

Noget andet der påpeges er, at det ikke anses som en fordel at et bevis er i kompetencetermer, da ingen af uddannelserne optager på baggrund af en særlig

³⁹ Pædagoguddannelsen i Jelling

kompetenceprofil. I stedet handler det for den potentielle studerende at kunne vise *sammenhængen* mellem egne kompetencer, aktiviteter og erfaringer og den specifikke uddannelse.

Flere af interviewpersonerne mener ikke, at højskolerne skal bruge kræfter på at udvikle et egentligt "højskolebevis", da det i sidste ende vil have en lille eller ingen betydning for optagelse via kvote 2. I stedet melder flere ud med at højskolerne i højere grad burde fokusere på refleksionsprocessen hos eleverne, der kan støtte eleverne når de skriver ansøgninger eller skal til optagelsessamtaler. Mere om dette nedenfor.

Helhedsvurderingen af kvote 2 ansøgerne sker blandt andet ud fra en motiveret ansøgning eller levnedsbekrivelse, som skal medsendes som bilag til den formelle ansøgning. I denne er det meningen, at ansøgeren skal præsentere sig selv og sine refleksioner over uddannelsesvalget i en mere deskriptiv form. På trods af delte meninger om, hvordan og hvad denne ansøgning kan bruges til, er det evident at alle uddannelsesinstitutionerne forholder sig til den. Alternative optagelsesformer er optagelsessamtaler, tests og essays, hvilket dog kun bruges på nogle LVU'er. Samtalerne har til formål at afdække ansøgerens overvejelser og kendskab til det studium personen ansøger. Der lægges også stor vægt på empati og evnen til at kunne lytte, selvværd, at kunne føre en konstruktiv dialog og i sidste ende, hvordan personen håndterer stress. En repræsentant fra en LVU foreslår, at højskolerne måske skal fokusere på at støtte og hjælpe eleverne i en refleksionsproces. I den sammenhæng er realkompetencebeskrivelser måske ikke så vigtigt som dokumentation, men snarere som et led i en bevidstgørelsesproces og middel til selvfremstilling.

Muligheder og udfordringer

Ovenstående to perspektiver, på hvordan uddannelsesinstitutioner optager studerende viser, at der er stor forskel på hvorvidt kompetencer udviklet på et højskoleophold anerkendes og i hvilken grad. For det første er der forskel på lovgivningen i forhold til optagelse på henholdsvis de lange videregående uddannelser og de mellemlange videregående uddannelser. Og for det andet er der forskel fra uddannelsesinstitution til uddannelsesinstitution. Derfor er mulighederne heller ikke helt entydige. Aftagerne på især universiteterne foreslår at højskolerne skal fokusere mere på elevernes refleksionsproces, frem for beviser og dokumentation. En opgave for højskolernes kunne dermed blive at hjælpe eleverne kvalificere den motiverede ansøgning og forberede til optagelsessamtaler. Det kunne bl.a. gøres ved særlige vejledningsforløb, hvor eleverne blev præsenteret for forskellige redskaber som fx UVMs elektroniske redskaber, der kunne støtte refleksionsprocessen, øvelser i at kunne præsentere sig selv og egne styrkesider og kompetencer. På de mellemlange videregående uddannelser

efterspørges derimod dokumentation i forbindelse med optag via realkompetencevurderinger. I den sammenhæng synes det derfor vigtigt at etablere konkrete uddannelsessamarbejder mellem højskoler og formelle uddannelser, med fokus på at udvikle dokumentationsformer, der både kan anerkendes af de formelle uddannelser og samtidig giver mening i højskolens praksis.

Referencer

- Hutters, Camilla & Kristina Bæk Nielsen. *Dokumentation af højskolekompetencer*, København, folkehøjskolernes Forening i Danmark. 2008.
- Nationalt Center for Kompetenceudvikling. *Undersøgelse af udbredelse, barrierer og gældende praksis af anerkendelse af realkompetencer i 2008*.
- Undervisningsministeriet: *Realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelsesområdet – en håndbog*. 2008.
- Undervisningsministeriet: *Skolen for livet. Remtrækket til virkeligheden*. Publikation fra Sorø mødet 2007.
- Undervisningsministeriet: *Initiativer til øget anerkendelse af realkompetencer*. 2009
- VIA University College, Pædagoguddannelsen Peter Sabroe, Pædagoguddannelsen Jydsk, Pædagoguddannelsen i Gedved og Nationalt Videncenter for Realkompetencevurderinger. Rapportering fra: *Udviklingsarbejdet vedrørende RKV ved adgang til pædagoguddannelsen*. 2008.

Finland – Validering. Case ur en enskild finländsk folkhögskola

Af Kerstin Romberg, Västra Nylands Folkhögskola

De finländska folkhögskolorna ser mycket olika ut. Vi rör oss inte med begrepp som realkompetens i Finland. Vårt mål är att ge de bästa möjliga verktygen och beredskaperna (läs 'bildningen') främst för vidare studier men också för arbetslivet. Ett nytt lagförslag gäller landet det fria bildningsarbetet är på väg till riksdagen. Finlands folkhögskolförening ger följande förslag till definition (undertecknads fria översättning från finska till svenska):

"Folkhögskolorna är bildningsinstitutioner, som anordnar mångsidiga (fi, 'monialainen', eg. 'representerande många områden') studier/utbildningar. Folkhögskolorna är i huvudsak institutioner som erbjuder internatsboende och de främjar studerandenas studieberedskap och deras utveckling som individer och samhällsmedlemmar".

("Kansanopistot ovat sivistystehtäväänsä mukaisia, kokopäiväisiä oppilaitoksia ja pääsääntöisesti sisäoppilaitoksia, jotka edistävät opiskelijoiden koulutusvalmiuksia sekä kasvattavat heitä yksilöinä ja yhteiskunnan jäseninä".)

Några skolor bedriver endast fri bildning (som det som känt kallas i Finland, d.v.s. folkbildning), andra har i sin verksamhet även examensberättigade yrkesutbildningar (på det s.k. andra stadiet), några har en påbyggnadsklass efter grundläggande skolan, en s.k. Tionde klass, andra har ett tätt samarbete med universitet och högskolor,

några skolor har de facto gett upphov till utbildningsprogram inom de relativt nygrundade yrkeshögskolorna (1996). En del av de finländska folkhögskolorna utgör faktiskt institutioner där man rör sig på många av dessa nivåer samtidigt, eller på några valda nivåer av dessa⁴⁰.

Västra Nylands Folkhögskola (VNF), en aktuell diskussion

Den skola som jag nu beskriver, i det följande exemplet, är en svenskspråkig folkhögskola i Nyland, en av 15 svenska folkhögskolenheter i landet, Totalt finns idag 88 folkhögskolor i Finland.

Västra Nylands folkhögskola ligger i kommunen Raseborg och dess hemort är Karis (ligger precis mitt emellan Helsingfors och Åbo). Skolan är en av landets största folkhögskolor och bedriver så gott som enbart fria bildningsprogram – d.v.s. denna skola har inte tagit in verksamhetsformer som lyder under andra utbildningslagar än Lagen om fritt bildningsarbete. Dock har skolan även en Tionde klass (som fungerar under Lagen om grundläggande utbildning).

Västra Nylands folkhögskola är närmast känd för undervisning i konst, språk, internationella frågor och samhällsämnen. Studielinjerna är just nu 13 st. Studerandenas antal på vinterkursen är ca 200, därtill bedriver skolan kortkursverksamhet. Genom projekt och med hjälp av s.k. studiesedlar och utvecklingspengar kan vi också bedriva språk-, kultur- och samhällskurser



⁴⁰ Se bilag 4

för invandrare, för arbetssökande och för dem som har mycket låg skolningsbakgrund och som behöver studiemässig rehabilitering. Ministeriet styr på detta sätt användningen av studiesedlarna.

De studielinjer som erbjuds av VNF nästa höst (2009) är följande:

- Bildkonst och konsthantverk
- Fotokonst (traditionell och digital inriktning)
- Dans
- Teater
- Ljudkonst
- Bildkonstprogrammet för vuxna
- Språk och turism
- Spanska språket och Latinamerika
- Creative Diversity Management
- Juridiska programmet
- Natur och medicin
- Tionde klassen
- Därtill projektfinansierade utbildningar för specialgrupper
- Kortkursverksamhet

Västra Nylands folkhögskola har en profil som lockar främst unga vuxna på väg in i högskolestudier och universitet – men också allt flera äldre. Det stora flertalet studerande är personer som just gått ut gymnasiet och som vill fördjupa sig i ett särskilt intresseområde innan de söker sig vidare ut i universitetsstudier eller arbetsliv – eller kanske båda två – väldigt många högskolestuderande i Finland dubbeljobbar för att klara sin finansiering – de såväl studerar som förvärvsarbetar på deltid.

Valideringsdiskussion

Folkhögskolorna i Finland bestämmer i princip själva hur deras intyg och/eller betyg ser ut, hur de utformas och vad de omfattar. Dock skall det självfallet framgå att betyget är utfärdat vid en institution och ett utbildningsprogram som lyder under en bestämd lag (eller flera). Vid VNF har den pedagogiska personalen i några års tid nu diskuterat hur vi kunde förbättra betygen med tanke på den studerandes maximala nytta av dem. Att vi ger betyg har egentligen inte ifrågasatts. I Finland är vi vana vid betyg och ser inget märkligt med att utvärderas i siffror eller verbala formuleringar, sifferbetyg ges idag redan i grundskolan – även om vitsord inte anges i siffror på de allra lägsta klasserna. Vitsord i siffror är ändå sannolikt sällsynta i folkhögskolorna.

Den diskussion vid VNF jag nedan önskar hänvisa till tar fasta på, i första hand, ett sätt att ange vilken mängd arbete en kurs (eller ett studieämne kräver).

Betygspraxis skiljer sig mycket från den ena folkhögskolan till den andra, särskilt när det gäller de längre, ettåriga, studielinjerna inom det som vi kallar fritt bildningsarbete. (När det däremot gäller

yrkesutbildningarna på olika stadier inom folkhögskolorna styr respektive lag hur betyget bör se ut och hur läroplanen skall återspeglas i detta).

Vid Västra Nylands folkhögskola har de lärare som leder studielinjerna (de programansvariga) ganska långt själva kunnat bestämma hur det enskilda studieprogrammets betyg skall utformas, en del har valt att endast ange att den studerande deltagit i respektive studieämne, andra har varit något mera specifika. Några linjeledare har hållit fast vid att en värdering behövs – den har då varit graderad enligt en verbal tredelad skala. Siffror har undvikits. Ett slutomdöme har getts, där det i första hand framgår vari den studerandes särskilda styrkor ligger, vad är han eller hon särskilt bra på.

Den finska lagen för fritt bildningsarbete definierar folkhögskolan som en skola för heltidsstudier, vilket innebär att folkhögskolan är ålagd att erbjuda varje studerande (på en ettårig linje) minst 25 h/veckan under 34 veckors tid under ett läsår (850 lektioner totalt). I betyget (som ges vid VNF) framgår därför hur många timmar i klass (lärarhandledda timmar) en kurs utgör. Men ingenting sägs om huruvida kursen förutsatt arbete utöver dessa lärarhandledda lektioner.

Särskilt detta sistnämnda har vållat missnöje (ansetts oöverblickbart och förorsakande orättvisa) bland lärarna – och även bland studerandena. En kurs (en helhet) kan ha 34 timmar i klass och inte kräva mera än så för att godkännas medan en kurs kan ha samma 34 lärarhandledda timmar men kräva väldigt mycket utöver detta för att betraktas som fullföljd.

Denna vår (2009) övergår vi vid VNF – efter många och långa diskussioner i lärarlaget - till en studiepoängangivelse (det kvantitativa måttet) i betygen + ett verbalt slutomdöme för varje studerande (det mera kvalitativa).

Anledningarna och orsakerna är i huvudsak följande:

- Det stora flertalet av våra studerande fortsätter i universitet, yrkeshögskola eller annan högskola på det s.k. tredje stadiet
- Vid universiteten används som känt idag en studiepoänginformation enligt ICTS-strukturen (ex. en kurs som kräver ca 25 timmars arbete, en del av det i klass & en del s.k. eget arbete) är där värd 1 studiepoäng
- Sättet att här värdera en arbetsmängd i ett ämne bygger alltså på såväl lärarhandledda lektioner som s.k. eget arbete

Vi vill ta avstamp i den modellen men understryker att det i detta fall handlar om en folkbildnings-institution, inte en akademisk fakultet.

När en studerande på ex. studielinjen Språk och turism går vidare till ett program i en yrkeshögskola är det helt säkert så att hon eller han prövar att få folkhögskolestuderna till godo – ett överskådligt system för erkännande av kunnande är då önskvärt.

Särskilda studiepoäng ges inte med automatik i Finland till dem som gått ett folkhögskolår. Vi behöver finna andra system att visa på uppnådd kunskap (den realkompetens som man talar om i andra nordiska länder).

Kritiska synpunkter som framkommit under diskussionerna

Detta sätt att se på studier mäter kvantiteten. Då blir det verbala slutomdömet väldigt viktigt som balans – men får det nu för litet utrymme?

Det behövs ett komplement – slutomdömet räcker inte för att visa på alla framgångskvaliteter, på den personliga 'utvecklingsberättelsen'. En mångsidigare bedömning behöver utvecklas. Studerandenas självutvärdering vore i sammanhanget viktig.

Självkritisk fråga som uttalats i diskussionerna: måste vi alltid vara så fruktansvärt pragmatiska i Finland? Nyttan är honnørsordet framom andra i alla sammanhang! Kan vi inte tänka utanför den 'fyrkanten'?

Det tilltalar oss (på VNF) inte i princip att närma oss högskolornas 'sätt att tänka'. Dock anser vi att den här studiepoängmodellen går att tillämpa i folkhögskolan men inte direkt jämförbart med universitetens bedömningsgrunder. Det är viktigt när vi definierar våra studiepoäng att vi tydligt säger hur vi mäter denna kvantitet.

Är det då inte inkonsekvent att både vilja ge en bättre överblick av folkhögskolprestationerna i (den

kommande) högskolan och samtidigt säga att vi inte har samma bedömningsgrunder som denna har? Nej, det anser vi inte! Utgångspunkten och grunden i vårt exempel är också att på ett rimligt och logiskt sätt jämföra ämnesblocken inbördes i enskilda utbildningsprogram vid VNF – så att den studerande skall kunna hävda sin ståndpunkt att en kurs ex. faktiskt har krävt väldigt mycket mera arbete och kunnande än bara 34 handledda lärartimmar.

Slutkommentar

Vi önskar också att kunna finna en metod för givande av ett kvalitativt omdöme som bygger på det man i andra nordiska länder kallar 'realkompetens', ett utvärderings-system som är gemensamt och som ger upplysningar som är viktiga ur folkbildningssynpunkt på ett mångsidigt sätt.

Vid VNF har vi i diskussionerna nuddat vid termer som liknar dem som framkommer då ni i grannländerna presenterar ex. självskattning av generella kompetenser och realkompetenser i Norge respektive Sverige.

Kanske det ena inte utesluter det andra? Kanske kan man snart få ett intyg som innehåller både realkompetenser, bransch- och ämneskompetenser och helhetsomdömen på ett mera fullödigt och beskrivande sätt, som ger rättvisa åt den som studerat ett år vid folkhögskola och samtidigt en adekvat bild av vilka kunskaper studierna de facto resulterat i.

Komparativ opsamling

Indledning

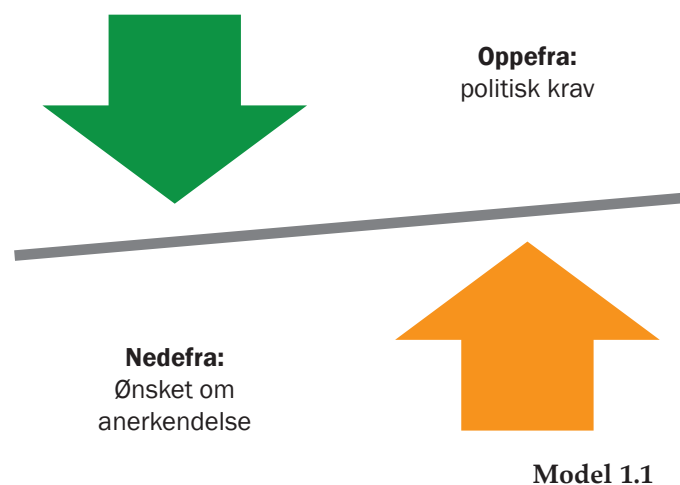
Som de tidligere kapitler har vist, er landenes kortlægninger af forskellig karakter. Det har gjort det svært at lave en gennemført komparativ analyse. Det følgende afsnit vil derfor belyse de tydeligste sammenfald og forskelle, der findes i folkehøjskolernes dokumentations- og valideringsarbejde, og som er skrevet frem i kortlægningsdelene. **Som tidligere nævnt, er det vigtigt at understrege, at kortlægningerne fra de enkelte lande er casebaseret, hvilket betyder, at de forskellige cases ikke er repræsentative for alle skoler i de fire lande.**

Christian Helms Jørgensen (CHJ) stiller en række kritiske og relevante spørgsmål til de nordiske folkehøjskoler i sin artikel. Nærværende opsamling vil ikke være en diskussion, der forsøger at besvare de mange gode spørgsmål, CHJ stiller. Det mener vi, er diskussioner, som bør tages af både praktikerne på højskolerne og de politiske højskoleorganisationer i de enkelte lande. Mange af spørgsmålene findes der sandsynligvis heller ikke entydige svar på. En væsentlig pointe er dog, at vi i dette projekt i overvejende grad har belyst (real)kompetencer, som noget der kan dokumenteres og vurderes – tingsliggøres, som CHJ kalder det. Faren ved dette er, at det lærte adskilles fra det lærende subjekt og læreprocessen. På de nordiske folkehøjskolerne er det i høj grad læreprocesserne, de sociale interaktioner og eleven, som det lærende subjekt, der er i fokus. Men udgangspunktet for dette projekt har imidlertid været at kortlægge, hvordan (real)kompetencer udviklet på et højskoleophold forsøges dokumenteret, så det anerkendes i uddannelsessystem og/eller arbejdsliv. Det er dette projekts præmis – men bestemt ikke præmissen for folkehøjskolerne.

Følgende opsamling vil belyse nogle af de diskussioner og positioner, arbejdsgruppen har haft på baggrund af de fire kortlægninger, i forhold til dokumentation af højskolekompetencer. Diskussionerne er inspirerede af Rie Thomsens model for realkompetenceprocessen (se bilag 5). Modellen sætter ord på de forskellige elementer, der er i en realkompetenceproces og har givet arbejdsgruppen mulighed for at identificere ligheder og forskelle i forhold til de forskellige tilgange til hvordan og hvorfor, man dokumenterer læreprocesser og kompetencer udviklet på folkehøjskoler. Vi har ikke brugt modellen stringent, da den er udviklet over en dansk realkompetenceproces, men vi har ladet os inspirere af de elementer (vurdering, dokumentation, anerkendelse), som er relevante på tværs af de nordiske lande. Nærværende opsamling munder ud i en række perspektiverende diskussioner og spørgsmål samt tre konkrete anbefalinger, som foreninger i de enkelte lande og NFR kan forholde sig til i deres videre arbejde med dokumentation af højskolekompetencer.

Dokumentation – for hvis skyld?

Der er forskellige motiver til, at folkehøjskolerne i de fire lande arbejder med dokumentation af højskolekompetencer. En måde at anskue det på er, som model (1.1) demonstrerer, at der er "krav" om dokumentation oppefra eller nedefra. Oppe fra handler om den politiske agenda, altså at det er pålagt højskolen at dokumentere sin nytte, og nedefra handler det om, at højskolerne via dokumentation af kompetencedannelsen og læringsrum ønsker at opnå øget anerkendelse på et samfundsmæssigt, politisk og institutionelt niveau.



I Norge er det indskrevet i folkehøjskoleloven, at folkehøjskolerne skal dokumentere elevens læringsprogram og deltagelse sådan at dokumentationen "gir grunnlag for vurdering av realkompetanse inn mot utdanningssystem og arbeidsliv" (§ 2i). Baggrunden for dette er, at højskolen formelt anerkendes i og med, at der gives to konkurrencepoint for et højskoleophold. Vitnemålet, som er de norske folkehøjskoler officielle dokumentationsform, indeholder de formelle oplysninger, som kræves for at eleverne kan opnå de to konkurrencepoint. Man kan derfor sige, at de norske folkehøjskoler motivation og tilgang til at arbejde med dokumentation af højskoleopholdet er et politisk krav for at opnå anerkendelse, der kommer til udtryk i de to konkurrencepoint.

Den danske lovgivning kræver ikke, at folkehøjskolerne skal dokumentere elevernes læringsprogram eller udviklede realkompetence. I modsætning til Norge har de danske folkehøjskoler de seneste år oplevet, at store dele af den formelle institutionelle og politiske anerkendelse af højskoleophold er mindsket på grund af ændringer i optagelsessystemet til de videregående uddannelser. Derfor er det et ønske fra FFD og folkehøjskolerne, at arbejde på at få anerkendt de realkompetencer, man som elev udvikler og viser på et højskoleophold i det formelle uddannelsessystem, for

netop den vej igennem at opnå anerkendelse fra politisk side og fra uddannelsessystemet. Det kunne fx ske via Undervisningsministeriets værktøj, som er beskrevet i den danske kortlægning. Det er forhåbningen, at folkehøjskolerne bl.a. via synliggørelse og dokumentation af, hvilke realkompetencer højskoleophold udvikler, kan styrke den politiske og institutionelle anerkendelse.

Folkehøjskolerne i Sverige er ikke så langt som de øvrige lande, når det kommer til konkret praksis med validering. Til gengæld er der både politisk og institutionel anerkendelse af skoleformen, idet der eksisterer en folkehøjskole kvote i forbindelse med optaget til videregående uddannelser. Desuden har højskolerne mulighed for at give et intyg (bevis) for grundlæggende behørighed (adgang til videregående uddannelser), der kan sidestilles med gymnasieskolens behørighed, samt studieomdöme, der er en vurdering af den enkeltes studieformåen. Måske er det også derfor, at der ikke har været så meget bevågenhed på at dokumentere andre kompetencer end de studiekompetencer, som folkehøjskolen udvikler hos eleverne. Det har ikke været

et politisk krav for at opnå den anerkendelse, skolerne allerede har. Til gengæld ønsker RIO nu at sætte fokus på dokumentation af højskolekompetencer og højskolens kerne netop for at imødegå nogle af de krav, der kan komme til folkeoplysningen på sigt. Dermed kan folkeoplysningen også være med til at præge fremtiden. Man kan sige, at der er opstået et krav om dokumentation nedefra jf. model 1.1.

Kerstin Mustels forslag til hvordan den svenske folkeoplysning kan arbejde med valideringsprocessen af generelle kompetencer, kan ses som første skridt på vejen i forhold til at få introduceret identifikation og dokumentation af folkehøjskolernes kernekompetencer. Mustels oplæg til en metode er meget ambitiøs og grundig. Her tænkes meget i elevens inddragelse og ejerskab, men der tænkes også i kvalitetssikring, idet vejlederen tildeles en væsentlig rolle.

De finske folkehøjskoler arbejder hverken med realkompetencebeskrivelser eller validering. Generelt er der i Finland i højere grad fokus på kvalitetssikring af undervisning og kurser end dokumentation af realkompetence.



Folkehøjskolerne bestemmer selv, hvordan og om de vil udarbejde en form for dokumentation af højskoleopholdet. Et eksempel er Västra Nylands folkhögskola (VNF), der prøver at tage udgangspunkt i, hvad eleverne har brug for. Eleverne har brug for noget, der er let gennemskueligt og i en terminologi, som er genkendelig for aftagerne. I dette tilfælde er aftagerne primært universitetet. Som beskrevet i kortlægningsdelen har skolen udviklet et studiepoint system inspireret af ECTS systemet. Hvert fag ender således ud med et antal studiepoint, som viser, hvor stor en studiebelastning faget må påregnes. Udover de kvantitative studiepoint får elever også en individuel udtalelse. I forhold til tilpasning af dokumentation til det formelle uddannelsessystem må Finland med dette eksempel siges at ligge i front i Norden.

Folkehøjskolerne i Finland har en anden tradition i forhold til karaktergivning og udtalelser end fx Norge og Danmark. Blandt andet fordi der foregår en del formel uddannelse på folkehøjskolerne fx erhvervsuddannelser og 10. Klasse. I Finland er der ikke umiddelbart et politisk pres eller krav ovenfra i forhold til dokumentation af højskoleophold, men ændringer i lovgivningen i forhold folkehøjskoleområdet i Finland betyder, at folkehøjskolerne skal kæmpe mere for at stå fast på det særegne ved skoleformen. I den sammenhæng kunne arbejdet med at dokumentere udbyttet af et højskoleophold og folkehøjskolens læringsrum være medvirkende til at markere, hvor folkehøjskolerne er særlige i forhold til det formelle uddannelsessystem. Det er derfor sandsynligvis nødvendigt, at kravet om dokumentation af realkompetencer udviklet og vist på et højskoleophold, skal komme nedefra – altså fra folkehøjskolerne.

En interessant pointe er, at der umiddelbart ikke er pres om øget dokumentation fra brugerne af folkehøjskolerne, dvs. eleverne (og lærerne) i nogle af de nordiske lande. Det er ikke eleverne, der efterspørger dokumentation af egne kompetencer eller højskoleopholdet generelt. I Danmark er erfaringerne, at eleverne skal "presses" til at deltage i en realkompetencebeskrivelse. I Norge kan eleverne få et vitnemål efter endt ophold, men casen fra den norske kortlægning viser, at de ikke har kendskab til muligheden og ikke inddrages i udfærdigelsen af det. Den manglende interesse fra elevernes (og lærernes) side kan handle om, at de mangler information om mulighederne for en realkompetenceafklaring, og hvilke fordele dokumentation af realkompetencer og folkehøjskolens læringsarena har.

Helt generelt kan elevernes manglende efterspørgsel i alle fire lande også skyldes, at de ikke oplever det som relevant at arbejde med at beskrive deres udviklede realkompetencer med mindre disse anerkendes af det formelle uddannelsessystem, og dermed giver et konkret udbytte.

Vurdering af højskolekompetencer

Vurdering er et fremtrædende element i en realkompetenceproces. Folkehøjskolerne i de fire nordiske lande har forskellig tradition i forhold til vurdering af elevernes udbytte af et højskoleophold. På folkehøjskoler i Finland og Sverige vurderes eleverne i forhold til videre uddannelse i det formelle uddannelsessystem. I den nuværende praksis på svenske folkehøjskoler vurderer det undervisende personale den enkelte elev (studieomdømmen og behørighed), og der finder ligeledes en vurdering sted på uddannelsesinstitutionerne. I den finske kortlægning beskrives det hvordan lederne af studielinjerne på VNF til en vis grad selv kan bestemme, hvordan de vil vurdere elevernes udbytte af højskoleopholdet. Det er altså folkehøjskolerne selv, der internt bestemmer, hvordan det skal foregå. Nogle steder arbejder man med skalaer, som eleven vurderes efter og andre steder laver lærerne individuelle udtalelser. På VNF undgår man at vurdere via cifre/karakterer. Sveriges og Finlands tradition for at vurdere elevernes udbytte af højskoleopholdet hænger sandsynligvis sammen med, at folkehøjskolerne i disse lande anerkendes i det formelle uddannelsessystem som kompetencegivende. I Finland kan man tage 10. Klasse og erhvervsuddannelser på en folkehøjskole. I Sverige kan man tage en uddannelse svarende til gymnasiet og dermed søge om optagelse på en videregående uddannelse. I Finland og Sverige vurderer undervisere altså både nytten og delvist udbyttet af et højskoleophold i modsætning til folkehøjskolerne i Norge og Danmark, hvor der ikke er tradition for at vurdere elevernes udbytte, realkompetencer eller faglige niveau. Her er netop det vurderingsfrie læringsrum væsentligt for folkehøjskolernes selvforståelse. Der kan dog være elementer af vurdering i det danske realkompetencereds-kab, som er beskrevet i kortlægningen. Hvis en vejleder eller lærer i realkompetenceprocessen ikke er reflekteret over sin rolle, når hun skal 'guide' eleven, kan forløbet få en vurderende karakter. Især hvis vejlederen ser det som sin vigtigste opgave at hjælpe eleven med at gøre beskrivelsen så realistisk som mulig. Desuden er der gjort plads til en underskift fra lærer eller vejleder, hvori der ligger en form for vurdering eller godkendelse af elevens beskrivelse af sig selv. Så selvom skoleformen er vurderingsfri i udgangspunkt i Danmark og Norge, må man i dokumentationsarbejdet gøre sig klart, om der finder vurderinger sted.

Dokumentation af højskolekompetencer

På folkehøjskoler i alle fire lande arbejdes der med dokumentation på et eller andet niveau. Hvad der søges dokumenteret, og hvordan dette gøres er dog forskelligt. Det kan fx være den enkelte elevs (real)kompetencer, skolens læringsarena eller nytten/kvaliteten af undervisningen, der ønskes dokumenteret. I Danmark kan Undervisningsministeriets værktøj til 3. sektor sætte

fokus på de realkompetencer, som den enkelte elev har udviklet på folkehøjskolen. Dokumentationsværktøjet forholder sig også til læringsarenaen, men det er dokumentationen af den enkelte elevs realkompetencer, der er det primære fokus. Beskrivelsen af læringsarenaen er en del af værktøjet for at tydeliggøre, hvilken kontekst kompetencerne er udviklet i. Som beskrevet i det danske bidrag til kortlægningen drejer det sig om elevens udvikling af sociale, kommunikative, lærings-, kreative-innovative, selvledelses-, interkulturelle og IT kompetencer. I forhold til det udviklingsarbejde, der har foregået i Sverige om koncept for validering af generelle kompetencer i folkeoplysningen, er det værd at bemærke, at Kerstin Mustel i hendes rapport peger på en kompetence, som man ikke forholder sig til i det danske dokumentationsværktøj. Nemlig demokratisk kompetence. Dette er interessant eftersom demokratisk kompetence ofte fremhæves som væsentlig i dansk folkehøjskolesammenhæng. Men undervisningsministeriets dokumentationsværktøj indfanger altså ikke denne kompetence. Folkehøjskolerne i Sverige har lige som folkehøjskolerne i Danmark fokus på at dokumentere den enkelte elevs kompetencer. Både i den nuværende praksis samt i Mustels koncept for validering af generelle kompetencer, som endnu ikke er udbredt på skolerne. I den nuværende praksis dokumenterer man den enkelte elevs kompetencer, der er knyttet til at være studieegnet (studieformåen). Det drejer sig om kvalifikationer og kompetencer til at analysere, bearbejde, have overblik etc., altså kompetencer, der vurderes som værdifulde i forhold til videre studier. I valideringsprocessen, ud fra Kerstin Mustels koncept, har man ligeledes fokus på at dokumentere den enkelte elevs kompetencer. Det drejer sig om syv kernekompetencer; demokratisk, social, interkulturel, kulturel, lærings-, kommunikativ og organisatorisk og ledelseskompeterencer. Kernekompetencer er i denne sammenhæng kompetencer, der defineres som værdifulde i særlige organisationer og uddannelser. Kompetencerne identificeres, dokumenteres og vurderes gennem en længere proces, der både indbefatter selv vurdering og interview med en gennemgående vejleder.

I Norge giver vitnemålet mulighed for både at dokumentere folkehøjskolens læringsarena og den enkelte elevs kompetencer. Men erfaringerne fra den norske kortlægning viser, at beskrivelsen af elevens kompetencer oftest ikke bliver prioriteret i dokumentationsarbejdet. I stedet prioriteres en dokumentation af skoleformens læringsarena, den enkelte skoles læringsarena samt elevens læringsprogram. Som beskrevet i ovenstående afsnit kan de finske folkehøjskoler i princippet selv bestemme, hvordan og hvad de vil dokumentere. På VNF, hvor man netop har diskuteret skolens dokumentationsmetoder, har man valgt både at dokumentere den enkelte elevs 'styrker' via et slutomdømme samt at give et antal studiepoint for

de fag, som eleven har taget. Folkehøjskolerne vurderes som en heltidsskole, og derfor er en måde at dokumentere skolens nytte på, at angive hvor mange timers arbejde (forberedelse, undervisning, projektarbejde), der er i de forskellige fag. På VNF dokumenterer man altså både den enkelte elevs udbytte af opholdet samt undervisningens kvalitet.

Selvom man på VNF dokumenterer den enkelte elevs udbytte af opholdet, inddrages han eller hun ikke i processen. Det er altså udelukkende skolens fortælling om eleven. I det norske vitnemål er der mulighed for inddragelse af eleven, men denne mulighed anvendes oftest ikke. I stedet prioriteres skolens fortælling om skoleformen, den specifikke skole samt elevens læringsprogram. I den danske form for realkompetenceproces prioriteres inddragelse af eleven højt. Som den danske kortlægning viser, arbejder man med elevens identifikation af egne kompetencer samt afklaring af, hvad disse kompetencer kan bruges til. I Sverige er det ligeledes en ambition ud fra Mustels valideringskoncept, at inddrage eleven i valideringsprocessen, når dennes kompetencer skal reflekteres og dokumenteres.

For at vende tilbage til det indledende spørgsmål om hvordan man dokumenterer, kan man undersøge, om der internt i blandt de fire landes folkehøjskoler gøres brug af fælles dokumentationsredskaber. De norske folkehøjskoler har, som de eneste et fælles dokumentationsredskab i vitnemålet. Der er opbakning til vitnemålet, fordi det opfylder de krav, der er i forbindelse med, at højskoleophold udløser konkurrencepoint til videre studier. I Danmark anbefales det, at skolerne gør brug af bl.a. Undervisningsministeriets værktøj, fordi det er udviklet som fælles redskab til den danske folkeoplysning, og man håber derfor på et fælles udtryk og dermed større genkendelse hos aftagerne. FFD er dog i gang med, i tillæg til Undervisningsministeriets værktøj, at udvikle et højskolebevis som kan dokumentere nogle af de elementer, som uddannelsesinstitutionerne efterspørger (fx fag/timetal/beskrivelse af skoleformen). Højskolebeviset er så enkelt og kortfattet, at alle de danske folkehøjskoler forhåbentlig kan se anvendelsesmulighederne.

I Sverige anbefaler RIO, at folkehøjskolerne gør brug af Mustels valideringskoncept, men på nuværende tidspunkt er det kun enkelte skoler, der har ladet sig inspirere af metoden. Finland har ingen fællespraksis på tværs af folkehøjskolerne i forhold til dokumentation. I arbejdsgruppen for nærværende rapport har det været diskuteret, hvorvidt man burde arbejde hen imod fælles dokumentationsformer eller kompetencebeskrivelser på tværs af de nordiske lande. I betragtning af de meget forskellige praksisser ikke bare landene imellem men også inden for de enkelte lande, virker udfordringen stor. Diskussionen vil blive taget op i følgende afsnit.

Diskussion

I forlængelse af de emner vi har forholdt os komparativt til ovenfor, vil vi fremskrive de positioner og spørgsmål, som NFR og folkehøjskoleforeninger i de respektive lande bør forholde sig til i deres videre arbejde med dokumentation af højskolekompetencer.

Fælles kompetencebeskrivelser

Arbejdsgruppen er blevet mødt med spørgsmålet om, hvilke kompetencer elever udvikler på folkehøjskoler i de fire respektive lande, og om man kan lave en fælles nordisk liste over disse kompetencer. Diskussionerne landede på, at for at afdække hvilke kompetencer et højskoleophold giver, må man træde et skridt tilbage og afdække folkehøjskolernes særlige læringsrum. Det har ikke været dette projekts formål, hvorfor spørgsmålet ikke umiddelbart kan bevares. Men det kunne være et interessant projekt at tænke videre i. Dette projekt synliggør, hvordan de nordiske folkehøjskoler er forskellige i forhold til: anerkendelse i det formelle uddannelsessystem og metoder til at dokumentere og vurdere folkehøjskolernes nytte/(real)kompetencer udviklet på folkehøjskoler. Men hvad er det, der binder de nordiske folkehøjskoler sammen? Hvad er det særlige ved de nordiske folkehøjskoler læringsrum – hvad er fælles? Et andet spørgsmål som gruppen har diskuteret, men som ikke kan besvares via nærværende projekt er, hvilke kompetencer der i det hele taget kan måles og vurderes? Også dette kunne være interessant at arbejde videre.

Fælles dokumentationsformer

I forhold til spørgsmålet om dokumentationsmetoder er udgangspunktet, at man arbejder meget forskelligt med dokumentation både landene imellem men også folkehøjskolerne i mellem i hvert land. De forskellige krav fra aftagerinstitutioner betyder, at en fælles nordisk dokumentationsform ikke vil være relevant, men landene kan lade sig inspirere af hinandens forskellige måder at dokumentere folkehøjskolens nytte på. Danmark kan lade sig inspirere af den svenske valideringsmetode udviklet af Kerstin Mustel. Den minder i nogen grad om Undervisningsministeriets værktøj i Danmark, men indeholder demokratisk kompetence, som netop er et af hovedsigterne med den danske folkehøjskole. Men demokratisk er altså pt. ikke en kompetence, der lægges vægt på i det danske værktøj. Endvidere har den svenske valideringsmetode en veludviklet taxanomi inspireret af Blooms taxanomi. Flere danske brugere af Undervisningsministeriets værktøj efterlyser netop en form for niveau inddeling, hvorfor man i Danmark måske kan lade sig inspirere af den svenske valideringsmetodes taxanomi. Folkehøjskolerne i Norge, som arbejder med vitnemålet, kan lade sig inspirere af de danske folkehøjskoler, som i høj grad kæder dokumentation af realkompetencer og vejledning sammen. På den måde ville de norske elever kunne opnå større ejerskab til vitnemålet, og højskolevejledningen kunne



blive endnu mere kvalificeret. Sverige, der har en meget velbeskrevet metode v/Kerstin Mustel, som desværre ikke rigtig anvendes i praksis, kan lade sig inspirere af Norges erfaringer med at implementere og udbrede vitnemålet til et større antal norske folkehøjskoler. Finland kan inspirere de øvrige lande fx i forhold til udviklingen af studiepoint, som gør det nemmere for aftagerne (uddannelsesinstitutionerne) at afkode, hvor stor en belastning undervisningen i de forskellige fag er. De finske folkehøjskoler kan til gengæld lade sig inspirere af, hvordan folkehøjskolerne i de øvrige nordiske lande arbejder med at dokumentere (real)kompetencer og højskoleophold generelt.

Aftagerperspektiv/Fælles europæiske standarder

I dokumentationsarbejdet er aftagerinstitutionernes anerkendelse af de (real)kompetencer folkehøjskolerne udvikler hos eleverne vigtig. Netop anerkendelse af højskolekompetencer og folkehøjskolens læringsrum kan skabe motivation for både elever og højskoler. Både i arbejdsgruppen og på Vårkonferencen 2009 er det blevet diskuteret, hvordan man kan dokumentere højskolens læringsrum og/eller den enkelte elevs udbytte af opholdet således, at det genkendes og anerkendes af aftagerinstitutionerne og eksempelvis kan bruges i forbindelse med optagelse til en uddannelse. Som tidligere beskrevet er der stor forskel de fire lande imellem i forhold til uddannelsesverdenens og erhvervslivets anerkendelse af folkehøjskolerne. I Danmark er der tidligere lavet en aftagerundersøgelse, der viser, at uddannelsesinstitutionerne efterspørger viden om, hvilket niveau undervisningen er på. Det samme ser ud til at være gældende i Finland, hvor man på VNF er begyndt at give kurserne studiepoint for at lette overgangen til universiteterne. For folkehøjskolerne i alle de fire nordiske kan det derfor være relevant at overveje, om man bør oversætte undervisningsniveauet på skolen til et sprog som uddannelsesverdenen forstår – fx European Qualification Framework (EQF) eller studiepoint modellen fra Finland, som er inspireret af ECTS systemet. EQF består af otte kvalifikationsniveauer. Disse niveauer beskriver, hvad personen ved, forstår og er i stand til at udføre, uafhængigt af det system, som han eller hun har tilegnet sig kvalifikationerne i. Men det er også vigtigt at tage diskussion op, om folkehøjskolerne vil tilpasse deres ydelser de krav, der er i forbindelse med EQF og studiepoint – som også Christian Helms Jørgensen

påpeger i hans artikel. For nok får man et genkendeligt europæisk sprog, men måske bliver det på bekostning af folkehøjskolerne særegenhed?

Det kunne være et interessant forsøg, at få et folkehøjskolekursus vurderet efter ECTS-systemet eller indplaceret i EQF. Dette skulle i så fald gøres i samarbejde med repræsentanter fra det formelle uddannelsessystem, som dog skulle have et væsentligt kendskab til folkehøjskoleområdet. På den måde kunne diskussionen blive endnu mere kvalificeret.

Lærere og elevers motivation

Som nævnt i afsnittet "Dokumentation - for hvis skyld" er det ikke umiddelbart lærerne eller eleverne, der efterspørger metoder, værktøjer eller andet, der dokumentere den enkeltes (real)kompetencer. Både på arbejdsgruppens møder og ved Vårkonferencen er det blevet diskuteret, om praktikerne på folkehøjskolerne i det hele taget er interesserede i at arbejde med dokumentation? Eller om det er foreningerne/det politiske niveau, der forsøger at indføre en praksis, som ikke genkendes som relevant blandt praktikerne? Både den norske, svenske og danske kortlægning tyder på, at dokumentationsarbejdet på forenings og/eller politisk niveau opleves som relevant og aktuelt, hvorimod arbejdet har mindre gennemslagskraft på græsrodsniveau. Hvis dokumentationsarbejdet skal have gennemslagskraft, ligger der en udfordring på foreningsniveau i at undersøge, hvorfor det ikke opleves som relevant. Derudover må man arbejde på at gøre praktikerne opmærksomme på de muligheder, der ligger i at arbejde med dokumentation af (real)kompetencer og højskolens læringsrum.

Som nævnt i afsnittet "Dokumentation af højskolekompetencer" arbejder man på folkehøjskoler i Danmark og delvist i Sverige med at inddrage eleven i realkompetence- og valideringsprocessen. Udgangspunktet er, at det bør være relevant for eleven, fordi eleven via processen bliver bevidst om, hvad han eller hun har lært på sit ophold. Men hvordan kan det sikres, at deltagerne bliver mere opmærksomme på, hvilke kompetencer de har udviklet? Og er det i det hele taget relevant? I Danmark er erfaringen, at eleverne som udgangspunkt ikke er motiveret for at udarbejde en realkompetencebeskrivelse, men de elever som gennemfører det, ender med at være glade for det. Så hvordan kan foreningerne og ikke mindst praktikerne arbejde med at motivere eleverne til at deltage i validerings- eller realkompetenceprocessen?

Konkrete anbefalinger

På baggrund af ovenstående diskussionstemaer er arbejdsgruppen nået frem til tre konkrete anbefalinger i forhold til, hvordan det kan sikres, at dokumentation af højskolekompetencer og højskolens læringsarena har legitimitet og er forankret:

1. *Internt* hos skolernes lærere og vejledere,
2. *eksternt* i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet
3. hos *deltagerne*?

1. Første anbefaling som arbejdsgruppen er nået frem til er, at lærerne (i højere grad) skal opfordres til at reflektere over deres egen undervisning i forhold til kompetenceudbytte; *"hvilke (real)kompetencer håber jeg, at mine elever udvikler og viser på mit kursus, og hvordan kan min undervisning planlægges i forhold til dette?"*. Der er ingen tvivl om, at der hos alle lærere og i lærerkollegiet allerede foregår refleksioner over undervisningens indhold og formål. Ved at tilføje refleksioner over kompetenceudbytte er forhåbningen, at også lærere bliver bedre til at sætte ord på, hvilke (real)kompetencer lige netop de arbejder for at udvikle og styrke hos eleverne. Dette bliver væsentligt, når man flytter fokus fra selve slutproduktet til den proces, som dokumentationsarbejde kræver. Arbejdsgruppen har erfaret, at slutproduktet ikke anses som det væsentligste. Det væsentligste er i stedet dét, at både lærere og elever får lejlighed til at sætte spørgsmålstegn ved, hvad eleverne har lært, og hvordan de har lært det.

2. Den anden anbefaling drejer sig om, at folkehøjskolerne bør legitimere folkehøjskolens læringsrum og de (real)kompetencer, der udvikles på en folkehøjskole ved

at alliere sig med formelle uddannelsesinstitutioner. Hvis folkehøjskolerne udelukkende selv formulerer sig om, hvad højskolekompetencer og det særlige læringsrum er, så mister vi aftagerperspektivet. Ved at alliere os med de uddannelsesinstitutioner, som allerede optager folkehøjskoleelever på baggrund af blandt andet (real)kompetencer udviklet på folkehøjskolen, og få **uddannelsesinstitutionerne** til at italesætte hvad 'højskolekompetencer' er, kan folkehøjskolen få udviklet sit eget sprogbrug og få styrket sin legitimitet. Det bør være uddannelser, som har en helhedsorienteret tilgang til optag af elever og altså ikke uddannelser, der udelukkende optager på baggrund af karakterer. Det kan være uddannelser, der optager på baggrund af optagelsessamtaler og -prøver. Disse uddannelsesinstitutioner kan være med til at sætte ord på og tillægge den ikke-formelle læring værdi. Alliancen med uddannelsesinstitutioner kan både være på lokalt niveau, hvor folkehøjskoler samarbejder med særlige uddannelsesinstitutioner, og det kan være på foreningsniveau, hvor folkehøjskoleforeningerne løbende er i dialog med uddannelsesverdenen.

3. De fire kortlægninger i nærværende rapport viser, at realkompetence- og valideringsprocesserne i de nordiske lande foregår løserevet fra resten af folkehøjskoleundervisningen eller slet ikke foregår. Hvis eleverne skal opleve det som en relevant proces, må folkehøjskolerne arbejde for, at processen gøres til en naturlig del af undervisningen og/eller forankre det i vejledningen. Dette punkt skal ses i lyset af pointen fra første anbefaling, der handler om at processen er vigtigere end slutproduktet.



Bilag 1

Kompetanseattest

Personalia
Navn:
Arbeidsgiver:
Stilling:
Tilsatt fra / til:
Stillingsprosent:
Født:

Arbeidsområder	Nærmere beskrivelse av arbeidsområdet

Faglig kompetanse	Nivå
Nivå 1 = Brukbar, kan utføre enkle oppgaver etter veiledning. Nivå 2 = God kunnskap, jobber selvstendig	Nivå 3 = Meget god kunnskap, kan gi råd og veiledning Nivå 4 = Ekspert, har svært god innsikt, kan ha faglig ansvar og lede utvikling på eget arbeidssted
Spesiell kompetanse:	
Data / IKT:	
Økonomi:	
Kvalitet, HMS:	
Utviklingsarbeid:	
Teknisk:	
Språk:	
Markedsføring:	
Bransjekunnskap:	
Annen fagkompetanse:	

Ledelseskompetanse
Ledelse av personale:
Resultat- og målstyring:
Opplæring av andre:

Personlig og sosial kompetanse

Samarbeid og kommunikasjon:

Innsats, kvalitet, service:

Initiativ, fleksibilitet:

Annen kompetanse

Sted:

Dato:

Ansattes underskrift:

Sted:

Dato:

Arbeidsgivers underskrift:



Bilag 2

VALIDERINGSDELEGATIONEN

2. Självsfattning av generella kompetenser

Uppgiften är att inventera och skriftligt beskriva vilka kunskaper, färdigheter och kompetenser som dina olika erfarenheter i studier, uppdrag och arbete gett dig inom de generella kompetensområden som du får en skriftlig översikt över.

1. Redogör för de kunskaper och erfarenheter du har inom varje kompetensområde och tala om hur och var du skaffat dig dem. Använd beskrivningen över de generella kärnkompetenserna som stöd i din beskrivning, men känn dig inte låst av dem utan beskriv de kunskaper och färdigheter du själv har skaffat dig. Använd också din egen tidigare kartläggning över studier, arbetsuppgifter och uppdrag för ange var och hur du förvärvat kompetenserna.
2. Försök kortfattat beskriva på vilket sätt tror du att du kan ha nytta av dessa kunskaper, erfarenheter och kompetens i framtiden.

GENERELLA KÄRNKOMPETENSER I FOLKBILDNING OCH INFORMELLT LÄRANDE

Demokratisk kompetens (inkl. åsiktskompetens)

Kännedom om de demokratiska värderingarna.

Kunskap i föreningsteknik och erfarenhet av att ingå i beslutsprocesser på demokratisk grund

Erfarenheter av att ta medansvar för gemenskapen och uppgifterna i en grupp

Erfarenheter av att forma åsikter utifrån en värdegrund

Egna initiativ för att påverka utifrån demokratiska värderingar

Social kompetens

Kunskap om samarbete och hur en grupp fungerar .

Förmåga att bidra till ett positivt arbetsklimat och goda relationer

Erfarenheter av att bygga upp nätverk och goda relationer.

Erfarenheter av att hantera konflikter.

Egna initiativ att aktivt delta i och agera i grupper med deltagare med olika bakgrund och kultur.

Interkulturell kompetens

Kunskaper i språk

Kunskap om nordiska, europeiska och globala organisationer och sammanhang.

Kunskap om andra kulturer och deras värderingar.

Erfarenhet av att kommunicera med människor från andra kulturer

Erfarenheter av att samarbeta i interkulturella sammanhang..

Förmåga att relatera det lokala till det globala t.ex. i hållbar utveckling

Kulturell kompetens

Kunskap om olika kulturyttringar i samhället

Egna erfarenheter av aktivt deltagande i kulturella aktiviteter
Erfarenheter av att arrangera kulturella aktiviteter
Egen skapande verksamhet
Initiativ till att utveckla kultur

Lärandekompetens

Kunskap om olika källor till information och om olika arbetsformer.
Förmåga att ta till sig nya kunskaper och färdigheter och kunna utveckla och tillämpa dem.
Erfarenheter av att organisera sitt lärande och visa uthållighet i studier för att uppnå ett visst resultat.
Erfarenheter av att analysera, bearbeta och skaffa överblick
Förmåga att fritt söka sig fram till egen bildning.

Kommunikativ kompetens

Förmåga att kommunicera i tal och skrift, och på främmande språk
Kunskaper i datakommunikation.(t.ex. Officepaketet)
Erfarenheter av att framföra ett budskap och argumentera för sina åsikter
Erfarenheter av att kommunicera med olika människor och grupper
Framställning av egna skrifter/rapporter/informationsmaterial/websidor o.dyl.

Organisatorisk och ledningskompetens

Kunskap om arbetsorganisation och projektarbete
Samarbets- och konfliktkunskap och erfarenhet av att använda den kunskapen.
Erfarenheter av att planlägga och genomföra strukturerade aktiviteter för grupper.
Erfarenheter av att genomföra verksamhet utifrån uppsatta värderingar och syften.
Erfarenheter av att leda samarbets- och förändringsprocesser i syfte att uppnå ett visst resultat.

Bilag 3

VALIDERINGSDELEGATIONEN

3. Självskattning av nivågraderade generella kompetenser

A. Utgå från Beskrivningen över generella kärnkompetenser och ange genom kryss på varje rad nedan var du anser att du befinner dig i fråga om varje kompetens.

B. Svara sedan på de 3 frågorna som följer sist i dokumentet.

DEMOKRATISK KOMPETENS	Saknas	Finns	Finns i hög grad
Kunskaper och färdigheter			
1.1			
1.2			
Förmåga att tillämpa och agera			
2.1			
2.2			
Förmåga att analysera och värdera			
3.1			
3.2			
Initiativ och uppnådda resultat			
4.1			
4.2			

SOCIAL KOMPETENS	Saknas	Finns	Finns i hög grad
Kunskaper och färdigheter			
1.1			
1.2			
Förmåga att tillämpa och agera			
2.1			
2.2			
2.3			
Förmåga att analysera och värdera			
3.1			
3.2			
Initiativ och uppnådda resultat			
4.1			
4.2			

INTERKULTURELL KOMPETENS	Saknas	Finns i viss grad	Finns i hög grad
Kunskaper och färdigheter			
1.1			
1.2			
1.3			
Förmåga att tillämpa och agera			
2.1			
2.2			
Förmåga att analysera och värdera			
3.1			
3.2			
Initiativ och uppnådda resultat			
4.1			
4.2			
4.3			

KULTURELL KOMPETENS	Saknas	Finns i viss grad	Finns i hög grad
Kunskaper och färdigheter			
1.1			
1.2			
Förmåga att tillämpa och agera			
2.1			
2.2			
2.3			
Förmåga att analysera och värdera			
3.1			
3.2			
Initiativ och uppnådda resultat			
4.1			
4.2			

LÄRANDEKOMPETENS	Saknas	Finns i viss grad	Finns i hög grad
Kunskaper och färdigheter			
1.1			
1.2			
Förmåga att tillämpa och agera			
2.1			
2.2			
Förmåga att analysera och värdera			
3.1			

3.2			
Initiativ och uppnådda resultat			
4.1			
4.2			

KOMMUNIKATIONS KOMPETENS	Saknas	Finns i viss grad	Finns i hög grad
Kunskaper och färdigheter			
1.1			
1.2			
1.3			
Förmåga att tillämpa och agera			
2.1			
2.2			
Förmåga att analysera och värdera			
3.1			
3.2			
Initiativ och uppnådda resultat			
4.1			
4.2			

ORGANISATORISK- OCH LEDNINGSKOMPETENS	Saknas	Finns i viss grad	Finns i hög grad
Kunskaper och färdigheter			
1.1			
1.2			
1.3			
Förmåga att tillämpa och agera			
2.1			
2.2			
2.3			
Förmåga att analysera och värdera			
3.1			
3.2			
Initiativ och uppnådda resultat			
4.1			
4.2			
4.3			

**B. GÖR EN SKRIFTLIG BESKRIVNING AV DINA GENERELLA KOMPETENSER.
GENOM ATT SVARA PÅ FÖLJANDE FRÅGOR.**

1. Vilka kunskaper och erfarenheter anser du att du har inom varje nyckelkompetens? Använd beskrivningen över kärnkompetenserna som stöd i din beskrivning men gör gärna tillägg.

2. Hur och var har du skaffat dig dessa färdigheter och kompetens? Utgå från din egen sammanställning .

3. På vilket sätt tror du att du kan ha nytta av dessa kunskaper, erfarenheter och kompetens i framtiden?

Bilag 4

Seppo Niemelä

2009-04-19

Bildningsbehovet och folkhögskolorna i Finland

Denna text är ett rapportutkast av den process som började på våren 2008. Rapporten ska väcka diskussion i folkhögskolorna och skapa ett inspirationsmaterial för förnyandet av folkhögskolornas upprätthållartillstånd. Bakgrunden är tanken om att det är viktigt för folkhögskolornas fortsatta utveckling att 1) överskådliggöra folkhögskolornas natur som bildningsarbetskollektiv och 2) tydligare placera folkhögskolornas verksamhet i det existerande bildningsbehovet.

Rapportens innehåll har formats under diskussioner med olika finländska folkhögskolornas nätverk: de evangeliska skolorna ("Nyckelfolkhögskolor"), svenskspråkiga folkhögskolor, de grundtvigianska landskapsskolorna (G-opistot), väckelserörelsens skolor (OBN-opistot), diakonifolkhögskolor mm. Diskussionernas focus har varit folkhögskoleverksamhetens kärna dvs. bildningsbehovet.

Bildning

Bildningsarbetet har under dess flerhundraåriga historia varit menad att uppfostra folket så att det har färdigheter att delta i verksamhet som riktar sig på materiell nytta, medan det samtidigt tar i beaktande mänskliga värdemässiga målsättningar.

Folkhögskolorna har under hela sin verksamhetstid varit uppfostrande och bildande läroverk. Således tolkas bildningsuppgiften vara mera omfattande än bara utbildningsuppgiften. Bildningen är en fri process, som kan ha olika individuella och samhälleliga värdemålsättningar. Relevant i den nordiska synen är att staten inte ger värdemålsättningar till bildningsarbetet. Däremot stöder staten olika institutioner inom bildningsarbetet som fungerar på varierande värdegrunder.

Uppfostran och bildning befinner sig i första anblick i en paradoxal relation till varandra. Uppfostringen är fostrarens medvetna påverkan av den som uppfostras. Man kan i förväg utarbeta en formell läroplan till eleven och övervaka med prov att de utsatta målsättningarna har uppnåtts.

Bildningen i sin tur är människans egen verksamhet. Den har redan länge kallats självfostran eller självutvecklande enligt egna villkor. Bildning är alltid individuellt. Därför kan man inte utarbeta specifika målsättningar eller mäta dess resultat på ett enkelt sätt. Paradoxen mellan det "tvång" som hänger ihop med

uppfostran och den "frihet" som är villkor för bildning kan förstås så att uppfostran för med sig det material som bildningsprocessen bygger på. En god utbildning skall innehålla både uppfostran och sporra till bildning.

Ändå handlar det om olika saker. Detta kan man iaktta i hur lätt det är att tänka sig en högutbildad men tölpaktig och obildad människa. Eller en människa som har byggt en stark bildning på en knapp utbildning.

Bildningsfolket har länge kritiserat skolan för att den inte i utbildningen tillräckligt sporrar bildning. Folkbildningsarbetets läroverk satsar på båda, men deras speciella tyngdpunkt har länge legat på bildning också då folkhögskolan inte i början gav betyg eller examen.

Följande frågor är relevanta för bildningsarbetet. Vad tänker jag själv på? Varför finns jag till? Vilka av mina talanger kunde jag utveckla? Hur bra är jag på att samarbeta med andra? Svaren är en del av livets rikedom och ökar på förmågan att ha kontroll över sitt eget liv.

Den kollektiva dialogen

En viktig bildningsiakttagelse är att självfostran inte är ensamfostran, snarare tvärtom. Den kollektiva diskussionen, dialogen och samarbetet är centrala för bildningsprocessen, vilket gör internatet till ett effektivt bildningskollektiv. Bildningen har annars också delats in i två delar: människan och medborgaren.

Människan lär sig under sin bildningsprocess att fungera självständigt och kreativt samt att mångsidigt utveckla sin potential. Medborgarskapet i sin tur börjar i närförhållanden, "hjärtats bildning" och rör sig framåt till ansvar om de egna kollektiven till närkollektiv och vidare till Finlands, EU:s och världsmedborgarskap.

Det finns mycket bra bildningspedagogiskt kunnande i Finlands folkhögskolor. I centrum för bildningsprocessen finns bildandet av en gynnsam och inspirerande inlärningsmiljö. Viktiga beståndsdelar av den är (1) en speciell sporrande relation mellan lärare och elever utan "von oben"-fationer, (2) det rikliga användandet av diskussion och dialog som stödmetod för inläring (3), omfattande gemensamma aktiviteter som elevkårsverksamhet och speciella kultur-, socialarbets- eller andra projekt. Den Grundtvigianska folkhögskolans centrala kännetecken var det levande ordet, som i sin tur skapar den levande interaktionen.

Bildningspedagogikens arv är värdefull och borde främjas. Internatet är ett bra kollektiv för uppväxt, om man inte snart får tekniskt klamra sig fast endast i det fysiska internatet. Det relevanta är ett stöd för bildningsprocessen, inte boendeformen. Till stor del bygger framtida rekommendationer på de möjligheter som

bildningsundervisning erbjuder. – Det är värt att notera, att rätten att utveckla sig utan att medellöshet står som hinder är en grundrättighet skyddad i grundlagen.

Behov

Enligt von Wright "behöver varelsen det, som det mår illa av att vara utan". Enligt detta är behovet inte i alla fall enbart en värdebedömning utan i princip ett bevisbart faktum. Vilja och behov är två olika saker; människan kan vilja ha det som hon inte behöver, men så är det inte alltid. Viljan kan rikta sig även på artificiella behov och något vars resultat blir att hon mår riktigt illa. Behovet är flummigt som begrepp, men desto viktigare som ämne i resonemang kring bildning. Vem har rätten att säga vad vi behöver? Har vi bildningsbehov som skapar illamående ifall de förbises? Vad behöver vi verkligen, så att vi kan må bra?

Sosiologen Eric Allardt, som tolkat behovet från välfärdens synvinkel, säger att behoven kan identifieras genom att forska i (1) dåliga omständigheter och orsaker till mänskligt lidande, (2) människans kollektiva, och speciellt politiska strävanden och (3) värderingar gällande människornas goda och dåliga omständigheter. Alla synvinklar är viktiga även i resonerandet kring bildningsbehovet, men i följande ligger tyngdpunkten på politiska strävanden. Här förankras bildningsbehovet i den första paragrafen i lagen om den fria bildningen (= folkbildningen) dvs. hur reflekteras bildningsbehov i institutionernas uppdrag och i verksamhetens ändamål.

Förnyelsen av ändamål och uppdrag

Förslaget om förnyandet av lagen om bildningsarbetets ändamål och uppdrag innehåller följande element.

Ändamål:

- livslång inläring som verksamhetsprincip
- samhällets sammanhållning
- jämlikhet
- aktivt medborgarskap

Uppdrag

- människans mångsidiga utveckling
- välfärd
- folkstyre
- mångvärde
- hållbar utveckling
- mångkulturalitet
- internationalitet

Vidare uttrycks det att i bildningsarbetet betonas

- inläring på egna villkor
- kollektivitet och
- delaktighet

Granskning av ändamålet

I det aktuella förslaget till nytt ändamål syns det att pendeln har svängt. När bildningsarbetet under de senaste decennierna nästan ensidigt koncentrerat sig på utvecklandet av människan eller personligheten, flyttar förslaget tyngdpunkten på medborgarskapet.

För folkhögskolorna är det relevant att upprätthålla en balanserad syn på bildning så att den tar båda sidor i beaktande. Det vore bra ifall bildningsarbetets klassiska tanke om utvecklandet av människans (medvetna, konstnärliga, etiska, praktiska, etc.) potential även i fortsättningen skulle vara en ledstjärna för bildningsarbetet. Det behövs också som grund till medborgarskapet. Folkbildningens "fader" J. G. Herder höll klokt som målsättning människans självutveckling som ett medel att göra sig nyttig för andra människor.

Förslaget framför nästan som ett nödrop det som det talas så mycket men som det också är brist på. Den stora utmaningen är samhällets sammanhållning, som hotas av växande olikvärde och ojämnt aktiva medborgarskap. För utbildningspolitikens del är det en relevant iakttagelse att speciellt olikvärdet har en stark koppling till utbildningens längd, oberoende av om olikvärdet hänger ihop med ekonomiskt, arbetsmarknadens, sociala och medborgardeltagande, politiska resurser och dylikt. Detta väcker frågan om jämlikhet även kan ökas genom utbildning? Kan just bildningsarbetet vara svaret på de människors behov som av en orsak eller annan inte uppnår omfattande, formella inlärningsresultat?

I lagförslagets definition om bildningsarbetets uppdrag betonas principen om livslång inläring. Enligt den är inläring en process som pågår under hela det medvetna livet. Likaså ser det all inläring som värdefull, vare sig det äger rum i formell utbildning, informell studier eller vardaglig inläring. För alla de förutnämnda och speciellt för de sistnämnda formerna är det relevanta hurudan bas för inläring en människa har på grunden av den allmänbildande utbildningen. Styrkandet av denna bas är speciellt för jämlikhet en relevant målsättning för inläringen som en livslång process.

Annars presenteras den livslånga inläringens målsättningar som en lista med fyra punkter. "Lärandets glädje"-rapporten som undersökt frågan i Finland presenterar målsättningarna som

- stödande av personlig utveckling
- styrkande av demokratiska värden
- upprätthållande av fungerande kollektiv och social samhörighet och
- främjandet av innovationer, produktion och nationell konkurrenskraft

Av målsättningarna är speciellt de tre första bildningsfrågor och passar bra för folkhögskolor. Även den fjärde passar in; ifall man misslyckas i de tre första blir det ingenting av den fjärde. Utöver det ger flera folkhögskolor yrkesbildande undervisning. Även inläringen på egna villkor, kollektivitet och delaktighet har redan länge varit kännetecknande metoder för folkhögskolepedagogiken.

Lagförslagets målsättningar; samhällets sammanhållning, jämlikhet och aktivt medborgarskap betonar på

lite varierande sätt samma målsättningar som livslång inläring. Allt som allt kan man säga att bildningsarbetets sakliga kärna har sina rötter djupt inne i det nyare utbildningspolitiska tänkandet.

Uppdrag

Jag har samlat och lätt modifierat uppdrag som lagförslaget utser i följande konstellation så att den ger en basis att planera folkhögskolornas och -gruppernas uppdrag på.

KONSTELLATION AV BILDNINGSPROJEKTETS UPPDRAG

Sammanhållning, jämlikhet

- inläringens grund
- rehabilitering genom utbildning
- specialbehov

Folkstyre

- samhällighet
- demokrati

Mångkulturalitet

- invandrare, kultureernas interaktion

BILDNING

- Ahtisaari-uppdragen
- fred, utveckling
- världsmedborgarskap

FOLKRÖRELSE

- Hållbar utveckling
- klimatförändring
- livsstil

REGION, OMRÅDE

- Välfärd
- hälsa, motion
- arbetskollektiv

För fortsättningens skull är det viktigt att utreda samhällets tillstånd i relation till de beskrivna uppdragen och genom detta identifiera det existerande bildningsbehovet. Min tanke är att bildningsarbetet formar grunden även för folkhögskolornas berättigande och genom detta deras upprätthållartillstånd. Upprätthållartillståndens betydelse kan förväntas växa även för att de är jämsides med statsanslagens principer statens enda möjlighet att påverka det fria bildningsarbetet.

Bildningsbehovet har i följande del endast presenterats i hänvisningar, men i fortsättningen borde man lägga mycket uppmärksamhet till det och ge som uppdrag för någon instans att upprätthålla en barometer för bildningsbehovet. Som bakgrund behövs en undersökning över hur bildningsarbetet kan besvara bildningsbehovet.

Kärnan i folkhögskolearbetet

Kärnan i folkhögskolearbetet är att, i enlighet med den ideologiska bakgrunden, främja bildning samt de uppdrag som folkrörelsen givit. De centrala folkhögskolegrupperna har startat en process där de definierar sitt eget arbete i relation till bildningsuppfattningen. Dess betydelse är stor för folkhögskolans och personalens identitet och som ett löfte till eleverna. Folkhögskolans stora fördel i jämförelse till andra läroverk är möjligheten till värdegrund – denna fördel är det anledning att använda till fullo.

Bildningssynen karakteriserar och artikulerar det vad för slags bildningskollektiv folkhögskolan anser sig

vara. Den kan även behandla de värden som kollektivet betonar. De centrala dragen i bilden och uppfattningen av människan kan höra till bildningssynen. En människa som utvecklas kan tolkas omfattande (kunskap, konst, etik, livsåskådning, världsåskådning, hälsa) och så att folkhögskolan kan koncentrera sig på att utveckla något eller några sidor av saken. I arbetet kan man ur synvinkeln av människans balanserade utveckling skilja på motsatspar: det andliga – det kroppsliga; förnuftet – känslan; vetenskap – konst; teori – praxis; individ – kollektiv, människa – medborgare etc.

Bakgrunden i folkrörelsen ger värden men även uppdrag där folkhögskolan kan genom studie-verksamhet stöda och främja folkrörelsens målsättningar. Utöver den egna bakgrunden är det värt att göra en uppskattning av om folkhögskolan kan betjäna andra folkrörelser som har samma ideologiska värden och kanske dra med dem i folkhögskolans bakgrundskollektiv.

I dag är en av planeringens utgångspunkter ett lokalt eller regionellt bildningsbehov. Detta kan erbjuda ett uppdrag även åt de folkhögskolor som befinner sig långt borta från olika centrum, och så kan ta ett slags eftervaktningsuppdrag som mångsidiga, lokala, vuxenutbildningsinstitutioner.

Folkhögskolearbetets kärna är nära kopplat till pedagogiken, där den gemensamma inläringen (internatet, socialpedagogiken) har en central uppgift.

Uppdragskopplingar

Under granskandet av uppdragen är det bra att minnas de gamla visdomsorden om att det är den som erbjuder tjänster som har framgång, den som bäst kan lösa klientens problem. Folkhögskolornas klienter delas i två grupper: (1) i människor som är färdiga att betala sin egen andel i studier som stämmer överens med deras bildningsbehov och i (2) samhället som strävar efter att lösa samhällsliga problem genom bildningsarbetet. De förutnämnda behoven är tydligt bundna till olika folkhögskolor, så i det följande är huvuduppmärksamheten på det sistnämnda.

Uppdraget gällande samhällets sammanhållning och jämlikhet är en omfattande samling frågor vars centrala bakgrund är tillväxten av skillnader som baserar sig på utbildning och reflekteras på nästan alla livsområden. Relevant för den livslånga inläringens tankegrund är att styrka inlärningsgrunden för de som fått en knapp utbildning och ofta även livshantering så att de möjliggör tilläggstudier och utveckling med den arbetsmarknaden och samhället i förändring. En speciell fråga är rehabiliteringen genom studier som skapar en bro (psykisk hälsa, beroende etc.) mellan vården och å andra sidan yrkesutbildningen och arbetslivet. En skada eller en sjukdom eller ett specialbehov som uppkommit på annat sätt kan kräva sina egna bildningsmässiga handlingar för att främja jämlikhet. I alla dessa fall är det relevant att samtidigt utveckla behövlig pedagogik.

Folkstyret är en omfattande samling frågor. En fråga som är gemensam för alla folkhögskolor är hur folkstyret kommer till uttryck i folkhögskolan. Hur kan en folkhögskola undervisa eleverna i demokratins inställningar? Hur kan den utveckla kompetenser inom aktivt medborgarskap (sådana som kunskapen att leva med någon annan, förhandling, kommunikation och dialog, lösa konflikter utan våld, ta del i den offentliga debatten, identifiera och acceptera olikhet)?

Folkhögskolan och dess pedagogik kan stöda och utveckla kollektiv och deras sociala kapital (familjen, andra närsamhällen, lokalitet, samfund, organisationer och andra kollektiv i medborgarsamhället, arbetskollektiv). På basis av den egna bakgrunden kan folkhögskolan utveckla aktivt och/eller demokratiskt medborgarskap. Det förutnämnda riktar sig på all kollektiv aktivism och det sistnämnda på samhällets beslutsfattande på olika nivåer (lokal, nationell, EU- och världsnivå).

Mångkulturaliteten är en internationellt, nationellt och lokalt växande utmaning. En speciell tyngd borde läggas på att invandrare från annorlunda omständigheter och samhällen kan få en möjlighet till en bildningsnivå som man verkligen klarar sig med i det nordiska samhället.

Folkbildningsarbetet stöder att alla kulturer kan utvecklas på sina egna grunder så att de kan föra dialog och interagera med varandra, och så att alla finländare kunde som jämlika medlemmar i samma befolkning styra sitt hemland enligt demokratiska principer. Tillsammans med språk och kultur skall invandrare ges grundläggande medborgarskaper (t.ex. kännedom av grundlagen). Ett mångkulturellt samhälle kan inte lyda olika lagar.

Ahtisaari-uppdragen är ett horisontklarnande arbetsnamn för innehåll som upptas i lagen om den kommande internationaliteten. Bistånds- och utvecklingsarbetet (även missionsarbetet) är traditionellt en viktig vägvisare. Värdefulla startpunkter erbjuder världsmedborgarskapet och folkhögskolans bakgrundskollektivs uppdrag. Även EU-medborgarskap erbjuder en stor mängd bildningsuppdrag. I de tidigare nordiska samhällena var det just folkbildningsarbetet som bringade hopp till de "djupa leden". Kunde det vara den möjlighet som behövs för den miljard ungdomar i världen som inte har ett hopp eller arbete för framtiden?

Hållbar utveckling är en av tidsålderns största och samhälleligt mest djupgående utmaningar, där bildningsarbetet kan hjälpa med att möta rädslor och utveckla en livsstil i enlighet med hållbar utveckling. Kanske det mest brådskande är att flytta sig till en livsstil med låg kolanvändning.

Välfärd öppnar flera viktiga, livslånga teman från folkhälsa till arbetskollektiv, från nerbrytande sjukdomar till utbrändhet. Det är relevant att identifiera illamåendet och fundera över var bildningsarbetet kan fungera som medicin. Orsaker till välfärdsminskningen kan vara avtagandet av sociala kontakter, ohälsosamma (mat- och dyligt) vanor, alkohol och droger, arbetsstress, sjukfrånvaro och psykosociala sjukdomar, livssituationen hos ensamstående föräldrar, problem i människo-relationer, problem i familjelivet mm. En egen fråga är den växande andelen pensionärer. Ofta är en bildningsbetonad utbildningsperiod den rätta medicinen för dessa. Bildningsarbetet kan bland annat öka på det sociala kapitalet, kunskapen om att ta hand om sig själv och fungera som stöd för rehabilitation, självhjälpsgrupper, närvård och patientföreningar. Det kan även påverka dåliga matvanor och stöda motionshobbyer.

Förslag på konkreta åtgärder

Det är viktigt att behålla bildningsarbetets frihet, diversitet och att identifiera nya utbildnings- och bildningsbehov. Ändå står detta inte i vägen för att använda folkhögskolornas unika inlärningsmiljö som ett sätt att lösa problem som samhället identifierat. Under utredningsarbetet framstod i alla fall tre olika teman som

folkhögskolor kunde genom separata avtal ta för sig för att sköta som specialuppdrag.

Mellanåret/orienteringsåret

För samhällets del finns det ett stort behov att förkorta studietider och snabbt föra in ungdomar från grundutbildning till fortsatta studier. I denna process är det mycket viktigt att komma ihåg att alla ändå inte är färdiga att göra ett snabbt livskarriärsval. Genom tvång skapar man problem som avbrutna studier och senare karriärbyten. Därför är det mycket viktigt att betona att en välanvänd, bildningsbetonad mellanår (orienteringsår) är en bra lösning.

Folkhögskolekurs

Ett problem som är ännu större än det förra är den ungdomsgrupp som inte efter grundutbildningen finner sin väg vare sig till fortsatta studier eller till arbetsliv. Marginalisering är ett stort problem både mänskligt och samhällsligt sett. Därför borde man bygga en speciell folkhögskolekurs som innehöll bildningsbetonade delar av den tionde klassen, kollektivt arbete, medborgarkunskap och livshantering. I studierna skulle man använda sig av socialpedagogik på så sätt att kursen möjliggör utvecklingen och reparationen av den egna livshistorian. Här borde statsanslagens villkor byggas så att statsandelen står för de kostnader som tillkommer även från kvällsverksamhet.

Den lokala folkhögskolan

En del av folkhögskolorna finns på områden som

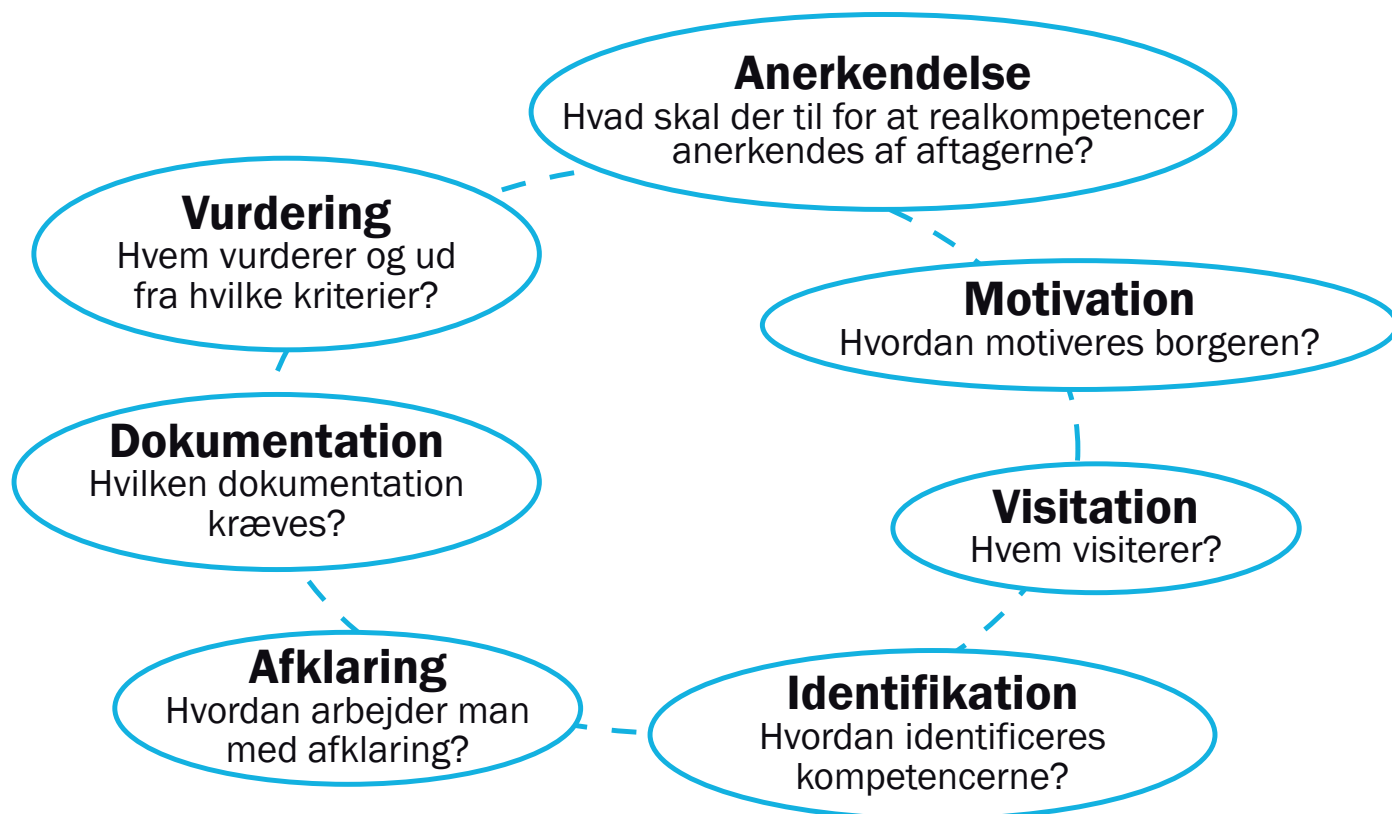
snabbt är på väg neråt och håller på att förvandlas från bildningsposter till avdelningar för eftervård. På grund av sin natur är det ändå möjligt att utveckla dessa till att möta sina respektive områdes utbildnings- och bildningsbehov – så att de blir mångsidiga inlärningscentrum. Detta skulle kräva ett eget utvecklingsarbete som en del av regions- och landsbygdspolitiken.

Studiegrupper och samarbete

Uppdragen kan fallmässigt ses enligt enskilda folkhögskolor och/eller enligt folkhögskolornas nätverk. Det kan vara klokt att bereda sig för att kunna forma en uppfattning av folkhögskole-gruppernas uppdrag, så att de privata folkhögskolorna kan placeras i utbildningssamhället. Så kan man utveckla både en legitimitet för verksamheten och en grund för planeringen av det fortsatta verksamheten. Nätverkstänkandet är till fördel oberoende av om den leder till en sammanföring av administratörerna. Samarbetet skall även ses som en verksamhet mellan arbetsformerna i bildningsarbetet, mellan studieförbunderna, sommaruniversitetet och medborgarinstituterna.

Detta var ett förberedande urval av de aktuella uppdragen inom bildningsarbetet. På folkhögskolornas intressefält finns det en god möjlighet att bilda en uppfattning av verksamhetens tyngdpunkter och dokumentera dess bildningsbehov. På så sätt kan både enskilda folkhögskolorna och folkhögskolegrupperna förstärka sitt fundament som en del av skolsystemet.

Realkompetenceprocessen



Realkompetenceprocessen

- Anerkendelse
- Motivation
- Visitation/adgang
- Identifikation
- Afklaring
- Dokumentation
- Vurdering
- Anerkendelse

Copyright: Rie Thomsen, DPU

