



# Dokumentation af (real)kompetencer på nordiske folkehøjskoler

Nordiska Folkhögskolerådet

Rapporten er en forkortet version af Nordiska Folkhögskolerådets projektrapport: "Dokumentation af (real) kompetencer på nordiske folkehøjskoler". Projektrapporten kan læses i sin fulde længe på: [www.ffd.dk/nfr](http://www.ffd.dk/nfr)

Rapporten er redigeret af Kristina Bæk Nielsen og Nanna Hedegaard Scheuer, Folkehøgskolernes Forening i Danmark. Christian Helms Jørgensen, Roskilde Universitet har bidraget med artiklen: "Hvorfor er realkompetence og validering kommet på den nordiske dagsorden?"

Folkehøgskolernes Forening i Danmark, [www.ffd.dk](http://www.ffd.dk), er ansvarlig for rapportens udgivelse.

Layout: Dystan, [www.dystan.dk](http://www.dystan.dk)

Foto: Ulrik Jantzen

Udgivelsen er støttet af Nordplus Voksen, [www.nordplusonline.org](http://www.nordplusonline.org)



## Indholdsfortegnelse

Indledning .....	4
De nordiske folkehøjskoler .....	6
Hvorfor er realkompetence og validering kommet på den nordiske dagsorden? .....	9
Komparativ opsamling .....	16
Diskussion .....	21
Konkrete anbefalinger .....	23

## Indledning

### Formål

Nærværende rapport er en forkortet version af Nordisk Folkehøjskoleråds (NFR) projektrapport "Dokumentation af (real)kompetencer på nordiske folkehøjskoler". Projektrapporten kan downloades i sin fulde længde på: [www.ffd.dk/nfr](http://www.ffd.dk/nfr)

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 folkehøgskolan och hur man dokumenterar dessa värden". 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 et døgn, 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.

I denne forkortede version af projektrapporten er de fire landes individuelle bidrag til rapporten udeladt, disse kan dog læses i hovedrapporten.

## 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 kurser<sup>1</sup>.

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.

<sup>1</sup> 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.fl<sup>2</sup>.

### 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 utbildning<sup>3</sup>.

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 folkhögskolelärarexamen gör att den andelen personal ökar på skolorna.

### Folkhøjskolen 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.

<sup>2</sup> Folkhögskolornas informationstjänst & Folkbildningsrådet, Fakta om folkbildning 2008

<sup>3</sup> 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 vedkommende 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'<sup>4</sup>, hvor den enkeltes status primært afhænger af vedkommendes skolebegravelse og meritter i uddannelsessystemet. Andre pegede på at det udvikler sig til et certificerings-samfund<sup>5</sup>, 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 universitetsuddannelser<sup>6</sup>. 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

<sup>4</sup> Young 1958

<sup>5</sup> 'credential society' Collins 1979

<sup>6</sup> Bourdieu 1996

som middel til at opretholde privilegier via et monopol der udelukker personer uden den relevante uddannelse ('social closure')<sup>7</sup>. 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 uddannelses tilbuddet 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.



<sup>7</sup> 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 Kompetenceregnskab<sup>8</sup>.

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 læring<sup>9</sup>.

Den stigende kompetencetænkning der også omfatter

<sup>8</sup> Undervisningsministeriet 2005

<sup>9</sup> 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
<b>Hvad afgør værdien af kompetencer?</b>	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
<b>Hvad er en kompetence?</b>	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
<b>Strukturerende princip</b>	Aktivitetens betydningsstruktur: ex at hjælpe andre	Undervisningsfag/emne, Trin/niveau	Grænser mellem professioner/-yrker Fagforbund/fack	Arbejdsdeling Arbejdsorganisering
<b>Hvordan måles og dokumenteres kompetencer?</b>	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 kriterier<sup>10</sup>. 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?

<sup>10</sup> 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 fastlåsnings 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.

## Komparativ opsamling

### Indledning

Det følgende afsnit vil belyse de tydeligste sammenfald og forskelle, der findes i de nordiske folkehøjskolerne dokumentations- og valideringsarbejde. Nærværende opsamling er baseret på de kortlægninger, hvert enkelt land har bidraget med (se hovedrapporten<sup>11</sup>). **Det er 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.**

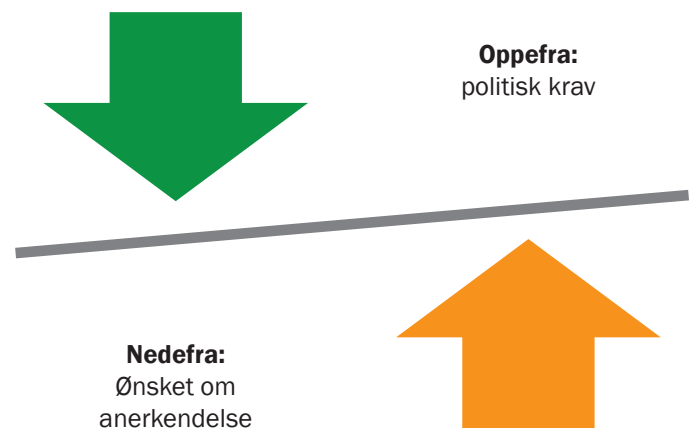
Christian Helms Jørgensen (CHJ) stiller en række kritiske og relevante spørgsmål til de nordiske folkehøjskoler i sin artikel. Nærværende opsamling vil ikke være en diskussion, der forsøger at besvare de mange gode spørgsmål, CHJ stiller. Det mener vi, er diskussioner, som bør tages af både praktikerne på folkehøjskolerne 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<sup>12</sup> model for realkompetenceprocessen (se bilag 5 i hovedrapporten). 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.



#### Model 1.1

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 2 konkurrencepoint for et højskoleophold. Vitnemålet, som er de norske folkehøjskolerne officielle dokumentationsform, indeholder de formelle oplysninger, som kræves for at eleverne kan opnå de to konkurrencepoint. Man kan derfor sige, at de norske folkehøjskolerne 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

<sup>11</sup> www.ffd.dk/nfr

<sup>12</sup> Rie Thomsen, Ph.D og Assistant professor, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet

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<sup>13</sup>. 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



<sup>13</sup> Studieomdöme gives kun til elever, som har fulgt et alment kursus, og det er også kun via de almene kurser, at man kan opnå gymnasiebehørighed.

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<sup>14</sup>. 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 realkompetenceredskab, 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.

<sup>14</sup> ECTS står for European Credit Transfer and Accumulation System. Systemet er udviklet i EU til at beskrive det tidsmæssige omfang og faglige indhold af de studieperioder og enkeltelementer der indgår i en videregående uddannelse. ECTS-systemet er en fælles europæisk standard, og det kan derfor bruges ved meritoverføring af studieperioder gennemført ved forskellige uddannelsesinstitutioner i udlandet. (Cirusonline - <http://www.cirusonline.dk/Default.aspx?ID=61>)



### Dokumentation af højskolekompetencer

På folkehøjskoler i alle fire lande arbejdes der med dokumentation på et eller andet niveau<sup>15</sup>. 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<sup>16</sup> 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 ledelseskompetencer. 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

<sup>15</sup> Igen er det vigtigt at understrege, at nærværende rapport er baseret på cases. Det er langt fra ALLE folkehøjskoler i norden, der arbejder med dokumentation af den ene eller anden art.

<sup>16</sup> Kerstin Mustels rapport "Koncept för validering av generella kompetenser i folkbildning och informellt lärande"

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 undervisningskvalitet.

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<sup>17</sup> (fx fag/timetotal/beskrivelse af skoleformen). Højskolebeviset er så enkelt og kortfattet, at alle de danske folkehøjskoler forhåbentlig kan se anvendelsesmulighederne.

I Sverige anbefaler RIO<sup>18</sup>, 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.



<sup>17</sup> Se aftagerundersøgelsen i "Dokumentation af højskolekompetencer", Hutter og Nielsen, 2008.

<sup>18</sup> Rörrelsefolkhögskolornas intresseorganisation

## 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 dokumenterer 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 løst 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.



