

Aalborg Universitet



Højskole med forløb i dansk og matematik

Nielsen, Anne Mette Winneche; Görlich, Anne; Sørensen, Nanna Bank

Publication date:
2022

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Nielsen, A. M. W., Görlich, A., & Sørensen, N. B. (2022). *Højskole med forløb i dansk og matematik*. Center for Ungdomsforskning.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Højskole med forløb i dansk og matematik

Anne Mette W. Nielsen, Anne Görlich og Nanna Bank Sørensen



Højskole med forløb i dansk og matematik

Center for Ungdomsforskning
Institut for Kultur og Læring
Aalborg Universitet

Udgivet

September 2022

Forfattere

Anne Mette W. Nielsen
Anne Görlich
Nanna Bank Sørensen

Layout og forsidefoto

Randi Hagemann

Ophav

© Forfatterne og Center for Ungdomsforskning

Forord

I denne rapport undersøger vi, hvad forløb i dansk og matematik på højskole kan gøre for unge, der af forskellige årsager udfordres i mødet med det ordinære uddannelsessystem. Forløbene er rettet mod unge mellem 16 og 25 år og indgår i højskolernes kostskolemiljø og særlige pædagogiske rum, der fungerer som kontekst og redskab til at øge de unges sociale og personlige udvikling bredt set.

Udviklingen af forløbene i dansk og matematik er foregået som del af et større uddannelsesprojekt i regi af Folkehøjskolernes Forening, som vi har fulgt udviklingen af i perioden 2019-2022 på fem højskoler. Der er tale om en tværgående undersøgelse, hvor vi har set nærmere på højskolernes tilrettelæggelse af forløbene, de unges oplevelse af at deltage i dem samt deres udbytte. Rapporten synliggør, hvilke potentialer og muligheder forløbene rummer for de unge, og hvilke opmærksomhedspunkter højskoler og samarbejdspartnere med fordel kan være opmærksomme på i en videreudvikling af forløbene.

Vi vil først og fremmest gerne takke de unge på Ribe Ungdomshøjskole, Brande Højskole, Snoghøj Højskole, Vrå Højskole og Nordfyn Højskole, som har deltaget i undersøgelsen med deres oplevelser og fortællinger om at følge forløb i dansk og matematik på højskole. Også en stor tak til forstandere, koordinatore og lærere på de fem højskoler for de gode samtaler om udviklingen af forløbene, for at hjælpe med kontakten til de unge og for at lade os følge hverdagen og undervisningen på højskolerne. Ligeledes en tak til Folkehøjskolernes Forening (FFD) for samarbejdet om undersøgelsen og for hjælp med kontakter og væsentlige informationer undervejs. Endelig vil vi gerne takke vores kolleger lektor Mette Pless og kandidatstuderende Line Landis Gustavsens for deres bidrag i forskellige faser af undersøgelsen.

Rapporten er udarbejdet af lektor Anne Mette W. Nielsen, lektor Anne Görlich og studerende Nanna Bank Sørensen.

God læselyst,

Anne Mette W. Nielsen

Projektleder, lektor ved Center for Ungdomsforskning

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1. Indledning	8
Uddannelsesprojektet 'Intensive læringsforløb på højskole'	8
Hvad er 'intensive læringsforløb'?	9
De deltagende højskoler	10
Støttemuligheder	11
Undersøgelsens formål, forskningsspørgsmål og metode	12
Rapportens datagrundlag	14
Covid19 pandemien og nedlukningens betydning for undersøgelsen	15
Rapportens opbygning	16
 Kapitel 2. Konklusion og anbefalinger	 18
Opsummering og pointer	18
Generelle konklusioner og anbefalinger	24
 Kapitel 3. Det institutionelle landskab	 28
Højskolerne i uddannelseslandskabet	28
Veje mod uddannelse	28
Unge uden ungdomsuddannelse på højskole	30
Samarbejdet omkring de unge	31
Formaliseret samarbejde	32
Personbåret samarbejde	33
Ad hoc samarbejde	34
Opsamling	35

Kapitel 4. De unges veje ind på højskolen	38
Hvor kommer de unge fra	38
Baggrund præget af store faglige udfordringer	42
Baggrund præget af social eksklusion	44
Baggrund præget af skoletræthed	46
Baggrund præget af sproglige udfordringer	48
Opsamling	49
 Kapitel 5. Højskolen som særlig ramme	 52
Opstartens dobbeltsidighed	52
At blive mødt af god energi	54
Mulighed for at trække sig for at komme tilbage	55
Hverdagens rutiner er helende	56
Fællesskabets udviklende potentiale	59
Forskellige måder at være i fællesskabet	62
Lærerne er venner, nærværende voksne og rollemodeller	65
Muligheder og frihed	68
Højskolen som udfordring for enkelte unge	71
Opsamling	72

Kapitel 6. Dansk og matematik på højskole	76
Organiseringen af dansk og matematik på højskolerne	77
Den specialiserede helhedsmodel	78
Linjefagsmodellen	79
Valgfagsmodellen	80
Organiseringen kræver en tydelig forventningsafstemning	82
De unges oplevelse af undervisningen i dansk og matematik	82
De unges vurdering af undervisningen	82
Undervisningen er anderledes, end de er vant til	84
Undervisningen er individuelt tilpasset	88
De unges oplevelse af interaktionerne i undervisningen	90
Dygtige lærere, der ikke giver op	91
Lærerne sætter en god stemning	93
De øvrige fag som pause, motivation og positiv overraskelse	95
Opsamling	97

Kapitel 7. De unges udbytte og deres veje videre	100
De unges samlede udbytte af højskoleopholdet	100
Det lange seje træk	104
De unges sociale og personlige udbytte af højskoleopholdet	106
De unges faglige udbytte af højskoleopholdet	109
Betydningen af tillid til uddannelse	112
Tillid handler om at få den rette støtte	114
Overgang – hvad skal der ske efter højskolen?	116
Afklaring er centralt	119
Højskolen som boble	122
Efter højskolen – hvor er de unge efter opholdet?	124
Opsamling	127
 Referencer	 130
 Bilag 1. Undersøgelsens metode og datagrundlag	 134
Det kvantitative datagrundlag	134
Det kvalitative datagrundlag	136
Samlet om undersøgelsens data og metode	138

Kapitel 1

Indledning

Det har siden 2017 været et centralt mål i dansk uddannelsespolitik, at 90 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse inden de bliver 25 år, men mange unge udfordres i deres møder med det ordinære uddannelsessystem (Andersen, Jensen, Nielsen & Skaksen 2020; Bolvig, Jeppesen, Kleif & Østergaard 2019). Aktuelt er 46.600 af de 15-24-årige ikke i arbejde, i gang med eller har gennemført en ungdomsuddannelse (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2021). For de 25-29 årige er det 22.500, der ikke har gennemført anden uddannelse end grundskolen og ikke er i arbejde og uddannelse (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2021).

Knyttet hertil tegner der sig en række problemstillinger relateret til de individuelle problematikker, disse unge kæmper med, såvel som til de muligheder det ordinære uddannelseslandskab stiller til rådighed (Görlich 2016, EVA 2016). De senere års fornyede fokus på disse problemstillinger har været anledning til nye politiske bud på, hvordan man kan arbejde for at øge udsatte unges beskæftigelses- og uddannelseschancer (Regeringen 2017). Det har været medvirkende til at øge opmærksomheden på, hvordan forskellige aktører kan bidrage til at adressere problemstillingerne både indenfor det formelle uddannelsessystem og indenfor de mere uformelle uddannelsessammenhænge, hvor højskolerne placerer sig.

Uddannelsesprojektet 'Intensive læringsforløb på højskole'

Det er i forlængelse af den øgede opmærksomhed på unge, der på forskellig vis har været udfordrede i deres møder med det ordinære uddannelsessystem, at Folkehøjskolernes Forening (FFD) i perioden 2018-2021 har udviklet uddannelsesprojektet 'Intensive læringsforløb på højskole', som herefter tilbydes på en række højskoler. Projektet kobler højskoleopholdet og de mere dannelsesorienterede højskolefag med et læringsforløb i dansk og/eller matematik. Forløbene er rettet mod unge mellem 16 og 25 år, som ikke har en ungdomsuddannelse, og som har brug for hjælp og støtte til at komme videre.

Formålet har været at etablere en indsats, der kan styrke såvel de unges personlige og sociale færdigheder, som deres faglige dansk- og matematikfærdigheder med henblik på at skabe et bedre afsæt for de unges veje videre.

Projektets succeskriterier har været, 1) at 70 procent af de unge kommer i gang med en ungdomsuddannelse eller er optaget på en ungdomsuddannelse senest tre måneder efter de intensive læringsforløb, 2) at 70 procent af de unge får øget deres dansk og matematik færdigheder, så de kan klare optagelsesprøverne på ungdomsuddannelserne, og 3) at 75 procent af de unge giver udtryk for, at de føler sig mere afklaret og bedre rustet til fremtidig uddannelse.

Hvad er 'intensive læringsforløb'?

Intensive læringsforløb har siden 2012 fundet udbredelse i uddannelsesverdenen som en tilgang til at understøtte børn og unge med læringsvanskeligheder. Forløbene har gennemgående været defineret ved meget tidsafgrænsede forløb med fokus på udvikling af færdigheder inden for et særligt område i kombination med en personlig udvikling. Som regel har disse forløb brudt med de vante tilgange i undervisningen, ligesom der også ofte er tale om skoleeksterne forløb i form af summercamps o.lign. (se fx Epinion 2016, Egmont 2015).

Erfaringerne med de intensive læringsforløb har overvejende været positive, om end der er ganske lidt forskning, der undersøger langtidsvirkningerne af dem (Dyssegaard et al 2015). Den eksisterende forskning på området har dog understreget vigtigheden af understøttende efterforløb, hvis deltagelsen i de intensive læringsforløb skal have en længerevarende betydning (Andersen 2014), hvilket har affødt en række forsøg på at integrere de intensive læringsforløb i mere omfattende pædagogiske indsatser (Andersen 2015).

De eksisterende erfaringer med intensive læringsforløb bygger primært på unge i udskolingen. Med indeværende uddannelsesprojekt har intentionen været dels at igangsætte intensive læringsforløb for de lidt ældre unge, dels at afprøve højskolernes rum som kontekst og redskab i den pædagogiske indsats. Uddannelsesprojektet er i den forstand med til at tilvejebringe ny viden om, hvordan højskolernes særlige kostskolemiljø og pædagogiske rum (Møller & Rahbek 2015) i kombination med forløb i dansk og matematik kan bidrage til at forberede unge uden ungdomsuddannelse til videre uddannelse.

De deltagende højskoler

I løbet af uddannelsesprojektets udviklingsperiode (2018-2021) har fem højskoler haft unge på intensive læringsforløb i dansk og/eller matematik i en eller flere perioder. Enkelte af højskolerne har i opstarten af projektet afprøvet korterevarende forløb på tre uger afholdt som sommerkurser eller som indstik i et længerevarende højskoleophold. Erfaringerne har været blandede, og alle de involverede højskoler er endt med at integrere dansk og matematik spredt ud over de længerevarende ophold.

De fem højskoler, der deltager i uddannelsesprojektet, har vidt forskellige profiler og ligger placeret i forskellige dele af landet:

Vrå Højskole: Vrå Højskole ligger i Nordjylland. Højskolen har fokus på kunst, design, foto, medier og musik. Dansk og matematik tilbydes som valgfag på linje med højskolens andre fag.

Ribe Ungdomshøjskole: Ribe Ungdomshøjskole ligger udenfor Ribe i den lille by Vester Vedsted. Den er den ene af to højskoler i Danmark, som tilbyder højskoleophold for unge mellem 16 og 19 år. Højskolen tilbyder en bred vifte af forskellige fag. Dansk og matematik tilbydes som valgfag på linje med skolens andre fag hvert forår.

Snoghøj Højskole: Snoghøj Højskole ligger udenfor Fredericia. Højskolen har fokus på musical, teater og musik. Dansk og matematik tilbydes på en særlig linje, der fungerer parallelt med scenekunstlinjerne.

Nordfyn Højskole: Nordfyn Højskole ligger ved Bogense. Højskolen tilbyder forskellige linjer, herunder sport, outdoor og climate action. Dansk og matematik tilbydes som valgfag på alle linjerne sammen med en bred vifte af andre fag.

Brande Højskole: Brande højskole ligger i Midtjylland. Højskolen har specialiseret sig i unge, som har særlige behov, herunder unge med ord-/talblindhed, dansk som andetsprog eller som på anden vis er udfordret i deres skolegang. Dansk og matematik er gennemgående fag for alle. Derudover tilbydes en række supplerende fag og valgfag.

Flere andre højskoler har i udviklingsperioden været inde over projektet, men har af forskellige årsager ikke gennemført forløbene.

Støttemuligheder

De unge, der følger intensive læringsforløb i dansk og/eller matematik har haft mulighed for at få støtte til deres højskoleophold. Der findes forskellige tilskudsmuligheder:

- I uddannelsesprojektets udviklingsperiode (2018-2021) har de unge kunnet få 500 kr. i tilskud pr uge til deres højskoleophold, hvis det er en del af deres uddannelsesplan og efter aftale med UU/KUI.
- Denne støtte har kunnet kombineres med højskolernes mentorordning, der udløser en særskilt støtte efter højskolelovens § 25.
- Hertil kommer yderligere støttemuligheder i form af specialpædagogisk støtte (SPS), fx IT-rygsæk, støtte til ekstra lærerressourcer i undervisningen mm., som kan søges individuelt efter højskolelovens § 27, stk 1 og § 27, stk 2.
- For de unge, der er elever på erhvervsgrunduddannelsessporet (EGU) under den Forberedende Grunduddannelse (FGU), gælder det særlige, at undervisningsministeriet fra efteråret 2021 dækker hele den unges egenbetaling et semester, samt at de får deres skoleydelse med.
- Enkelte kommuner har valgt at yde tilskud til dele af elevens egenbetaling ved individuel vurdering efter højskolelovens § 31, stk 3.
- For ganske få unge gælder, at deres hjemkommune dækker deres egenbetaling afhængig af deres forsørgelsesgrundlag og ud fra en individuel vurdering. Her gælder, at kommunen også skal dække statstilskuddet til opholdet.
- Fra 2022 formaliseres uddannelsesprojektet i regi af FFD og økonomisk støtte til højskoleophold med dansk og/eller matematik udvides med en stipendieordning, hvor eleven i samarbejde med højskolen kan søge om hel eller delvis friplads.

Undersøgelsens formål, forskningsspørgsmål og metode

Følgeforskningen bag rapporten har i perioden 2019-2022 fulgt de intensive læringsforløb i dansk og matematik på de fem højskoler. Formålet har været at bidrage med indsigter i, hvordan forløbene tilrettelægges, og hvordan højskolens læringsmiljø understøtter de unges deltagelse og udbytte, herunder deres veje videre i uddannelse. Der er tale om en tværgående undersøgelse, hvor vi ser nærmere på centrale træk og kvaliteter ved at følge forløb i dansk og matematik på en højskole på tværs af de forskellige unge og de forskellige højskoler.

Vi har i undersøgelsen også talt med de unge efter forløbets afslutning, og rapporten bidrager dermed med indsigter i, hvad de unge laver umiddelbart efter højskoleopholdet, samt hvorvidt og hvordan de oplever, at forløbene i dansk og matematik på højskole har understøttet overgangen til videre uddannelse. Som en del af undersøgelsen har vi set nærmere på, hvilken rolle samarbejdet mellem højskoler, den kommunale ungeindsats (KUI), Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU), FGU og eventuelle andre uddannelsesinstitutioner spiller i de unges højskoleophold og deres veje videre.

Vi har i undersøgelsen søgt svar på følgende forskningsspørgsmål indenfor tre områder:

Forskningsspørgsmål 1 - den pædagogiske indsats:

Hvordan tilrettelægges og gennemføres de intensive læringsforløb? Hvilke muligheder og udfordringer knytter sig til gennemførelsen af de intensive læringsforløb i det særlige læringsmiljø, som højskolen udgør? Hvilke særlige træk og kvaliteter fremhæver de unge som bærende ved at have dansk og matematik på højskole?

Dette forskningsspørgsmål retter sig mod det pædagogiske rum og dets særlige tilgange til de unge, der deltager. Vi har her set nærmere på:

- Den pædagogiske tilrettelæggelse af forløbene og undervisningens indhold.
- Koblingerne mellem dansk og matematik og de øvrige mere traditionelle højskolefag.
- Lærer-unge og unge-unge relationer og interaktioner i undervisningen i et læringsrum, hvor undervisning, vejledning og samvær foregår i et kostskolemiljø.

Forskningsspørgsmål 2 - de unges progression:

Hvilket udbytte i form af faglig progression i relation til fagene dansk og matematik samt højskolens dannelsesfag, øgede sociale og personlige færdigheder og uddannelses-/jobafklaring oplever de unge at opnå gennem deltagelsen i de intensive læringsforløb på højskolen?

Dette forskningsspørgsmål har vi besvaret ved at sætte fokus på de unges subjektive erfaringer med undervisningen og højskoleopholdet undervejs. Konkret har vi undersøgt hvorvidt og i hvilket omfang:

- De unge oplever, at deres færdigheder i dansk og matematik styrkes?
- At deres sociale og personlige færdigheder styrkes?
- At de oplever sig bedre rustet til videre uddannelse?
- At de oplever en øget uddannelses-/jobafklaring og valgparathed?

Forskningsspørgsmål 3 - udbytte efter endt ophold:

I hvilken udstrækning bidrager deltagelsen i projektet til de unges overgang til og fastholdelse i videre uddannelse og/eller arbejde?

Dette forskningsspørgsmål retter fokus mod de unges udbytte i relation til det overordnede mål om at hjælpe de unge videre i uddannelse. Konkret har vi undersøgt:

- I hvilket omfang de unge er kommet videre i uddannelse eller arbejde tre til fem måneder efter endt højskoleophold? Og hvordan de unges samlede livssituation ser ud?
- Hvordan lærere og eksterne samarbejdspartnere vurderer de unges udbytte af intensive læringsforløb på højskole? Og hvilken betydning de tillægger det i forhold til de unges videre forløb?

Rapportens datagrundlag

Analyserne bygger på en flerhed af metoder, der kombinerer kvantitative og kvalitative data i form af spørgeskemaer, telefonsurveys, kvalitative interviews og observationer.

Således bygger det kvantitative datagrundlag på:

- Spørgeskemaundersøgelse med fokus på de unges oplevelser af udbytte, progression og afklaring om fremtidige uddannelses- eller jobforløb på baggrund af undervisningen i de intensive læringsforløb og det samlede højskoleophold realiseret undervejs i de unges ophold.
- Progressionsmålinger. Ved kursusstart og -afslutning har lærerne svaret på et spørgeskema, der afdækker de unges progression. Målingen indeholder blandt andet lærernes vurderinger af de unges motivation, deltagelse, fremmøde, vurderet udbytte (fagligt, socialt og personligt), samt deres kendskab til og vurdering af de unges fremtidsplaner.
- Telefonsurveys med de unge efter endt ophold. Vi har her spurgt ind til de unges egne vurderinger af deres udbytte af både dansk- og matematikundervisning, øvrige højskolefag, det samlede højskoleforløb samt deres overordnede vurdering af eget faglige, sociale og personlige udbytte af at gå på højskole.

Samlet udgør den kvantitative del af undersøgelsen 151 besvarelser, hvoraf der er 63 spørgeskemabesvarelser, 40 progressionsmålinger og 48 telefonsurveys.

Det kvalitative datagrundlag bygger på:

- Interviews med unge. Individuelle, semistrukturerede interviews og fokusgruppeinterviews med unge undervejs i deres ophold, hvor vi har spurgt til deres erfaringer med undervisningen, såvel som koblingerne mellem dansk og matematik og den øvrige undervisning, og deres oplevelse af højskolerummet bredere set, herunder relationer og interaktioner med lærere og de andre unge.
- Interviews med lærere og koordinators. Vi har også foretaget semistrukturerede, individuelle interviews eller fokusgruppeinterviews med lærere og koordinators på højskolerne. Her har vi spurgt ind til, hvordan de intensive læringsforløb tilrettelægges og gennemføres pædagogisk, hvilke pædagogiske og didaktiske overvejelser, der ligger til grund for dem, og hvordan de fra lærere og koordinators side tænkes sammen med de unges samlede højskoleophold.

- Interviews med samarbejdspartnere. Vi har gennemført semistrukturerede, individuelle interviews over telefonen med eksterne samarbejdspartnere (UU-centre, KUI, FGU m.fl.) om deres erfaringer med at sende unge på intensive læringsforløb, herunder hvad de tillægger betydning, og hvordan de vurderer de unges udbytte af højskoleopholdet.
- Feltobservationer. Vi har foretaget observationer over to dage af flere omgange på hver af de fem højskoler. Her har vi observeret og taget noter i undervisningen i dansk og matematik, samt i en række andre højskoleaktiviteter.

Samlet set har vi lavet individuelle interviews med 29 unge (heraf fire online), 5 fokusgruppeinterview (heraf et online) med i alt 16 unge, 5 interviews med dansk- og matematiklærere, samt koordinatorene på de forskellige højskoler samt 50 timers observation i dansk- og matematikundervisning på skolerne og 40 timers observation i øvrig undervisning og aktiviteter. Hertil kommer 15 interviews med samarbejdspartnere. Der er tale om et udpræget ungeperspektiv i undersøgelsen, således at det overvejende er de unges perspektiver, der er bærende for analyserne suppleret med perspektiver fra lærere, koordinatorene, forstandere og eksterne samarbejdspartnere.

Covid19 pandemien og nedlukningens betydning for undersøgelsen

Uddannelsesprojektet blev ramt af de nedlukninger og restriktioner, som blev indført på højskolerne i forbindelse med Covid19 pandemien i 2020 og 2021. Det gælder både i forbindelse med de unges hjemsendelse fra højskolerne, men også de restriktioner, som blev indført i den daglige højskolehverdag efterfølgende (opdelt samvær og færre fælles interaktioner på tværs af hele højskolen, aflyste rejser, restriktioner på gæstebesøg, hjemrejse, mm).

For undersøgelsen har det bl.a. betydet, at vi ikke har haft mulighed for at gennemføre feltarbejde, spørgeskemaundersøgelse og progressionsmålinger i foråret 2020, hvilket reducerede datagrundlaget markant. Desuden kan de fysiske nedlukninger og restriktioner også have indvirket på de unges oplevelse af højskoleopholdet, lige som de formelle uddannelsesinstitutioners nedlukninger kan have påvirket projektets overordnede mål om at hjælpe de unge videre i uddannelse efter højskoleopholdet.

Rapportens opbygning

Efter denne indledning følger kapitel 2, 'Konklusion og anbefalinger', hvor vi sammenfatter de efterfølgende kapitlers analyser, pointer og delkonklusioner. Herefter følger en samlende konklusion og anbefalinger.

I kapitel 3, 'Det institutionelle landskab', ser vi på de unges valg efter 9. klasse og har især fokus på de unge, som har svært ved at gennemføre en ungdomsuddannelse. Derudover indeholder kapitlet en analyse af tre forskellige former for samarbejde mellem højskoler og kommunale samarbejdspartnere som KUI, UU og relevante forvaltninger samt institutionelle samarbejdspartnere som FGU.

Kapitel 4, 'De unges veje ind på højskolen', analyserer både de unges baggrunde i forhold til deres skole- og uddannelsesmæssige erfaringer og udfordringer i forhold hertil såvel som mere generelt. Derudover undersøges de unges valg af højskole, hvordan de finder vej til højskolen og de forventninger de kommer med.

I kapitel 5, 'Højskolen som særlig ramme', følger vi de unge ind på højskolen, undersøger deres opstart og det første møde med højskolen. Kapitlet udfolder de unges oplevelse af hverdagen med dens rutiner og struktur for derefter at undersøge både fællesskabet og lærernes rolle og betydning for de unge på de intensive læringsforløb.

Kapitel 6, 'Dansk og matematik på højskole', handler specifikt om dansk- og matematikundervisningen. Her optegnes de forskellige modeller for organisationen af undervisningen, og udfoldes hvordan undervisningen er anderledes end det, de unge har prøvet før. Det gælder i forhold til, hvordan de unge oplever undervisningen, tilgangen og især interaktionerne med lærerne og disses betydning for de unges motivation og deltagelse i undervisningen.

Sluttelig ser kapitel 7, 'De unges udbytte og veje videre', på de unges udbytte af de intensive læringsforløb og hvad de oplever fagligt, socialt og personligt at have fået ud af at have dansk og matematik på højskole. I kapitlet udfoldes også betydningen af tillid for de unges udbytte, ligesom det undersøges, hvordan overgangen fra højskole til uddannelse eller andre tilbud ser ud samt, hvad der sker for de unge efter højskoleforløbet.

Kapitel 2

Konklusion og anbefalinger

Vi beskriver i denne rapport, hvorvidt og hvordan de intensive læringsforløb i dansk og matematik på højskole tilbyder unge, som har udfordringer med at gennemføre en ungdomsuddannelse, et forløb, som kan bidrage til, at de tager de næste skridt videre i uddannelsessystemet eller i beskæftigelse. Vi skal her opsummere de væsentligste analyser og pointer for herefter at komme med en række anbefalinger til de højskoler, som enten allerede tilbyder eller ønsker at tilbyde intensive læringsforløb, samt til kommuner og uddannelsesinstitutioner rundt om i landet, som allerede har samarbejder med højskolerne eller påtænker at indlede samarbejder omkring højskoleophold til unge uden ungdomsuddannelse.

Opsummering og pointer

Samarbejdet omkring de unge

Når vi ser på samarbejdet med de forskellige aktører rundt om de unge, fremgår det, hvor centralt det er at skabe sammenhæng i opholdet for de unge. Det gælder både i forhold til at finde frem til højskolen som mulighed, finansiere opholdet, støtte den unge undervejs i opholdet, samt hjælpe den unge med at afklare, hvad der skal ske bagefter. I undersøgelsen tegner sig tre typer af samarbejder mellem højskoler og eksterne samarbejdspartnere: det formaliserede samarbejde, som er præget af en høj grad af standardisering af procedurer, det personbårne samarbejde, som bygger på en tæt kontakt til en navngiven person i kommunen samt ad hoc samarbejdet, som er præget af en høj grad af tilfældighed og fleksibilitet.

Samlet set viser de tre typer af samarbejde, hvordan højskolerne forsøger at navigere i det kommunale system, herunder hvordan forskellige samarbejdsformer kan adressere usikkerheder og udfordringer i forhold til arbejdsgange. Rapporten peger på, at det formaliserede og personbårne samarbejde bidrager til en stor viden

om, hvad den pågældende højskole kan i forhold til hvilke unge, mens ad hoc samarbejdet fungerer godt i forhold til at finde frem til særlige løsninger eller alternative tilbud til bestemte unge. Der fremkommer følgende pointer af analyserne:

- Det er væsentligt, at de involverede parter er opmærksomme på de forskellige former for samarbejde, samt deres styrker og svagheder. Det kan være en fordel, at samarbejdet over tid bevæger sig mellem de tre samarbejdsformer og udvikles i retning af det formaliserede eller personbårne, som sikrer kontinuitet og sammenhæng i indsatsen.
- Det er vigtigt, at ad hoc samarbejdets behov for en kontinuerlig forventningsafstemning før og undervejs i de unges ophold adresseres. Dels fordi det sikrer, at de unge ender i det rette højskoleforløb og støttes bedst muligt undervejs, dels fordi kendskabet til hinandens praksis styrker samarbejdet.

De unges udfordringer og forventninger

Da der er tale om unge, som har forskellige og varierende grader af udfordringer i forhold til uddannelse, har vi kigget på de unges baggrunde og deres forventninger til de intensive læringsforløb på højskole. De unges baggrunde falder i fire forskellige grupper, som karakteriserer de udfordringer, de er mest præget af i forhold til deres møder med uddannelsesverdenen. Der er tale om unge med en baggrund præget af faglige udfordringer, unge med en baggrund præget af social eksklusion, unge med en baggrund præget af skoletræthed og unge med en baggrund præget af sproglige udfordringer.

I praksis fletter disse fire baggrundsfortællinger sig ofte sammen, fordi der for mange unge er tale om meget dybdegående og sammensatte udfordringer. Analyserne viser dog også, at de unge finder ind på højskolerne ad forskellige veje og ofte kommer med forskellige forventninger til opholdet afhængig af deres baggrundsfortælling. De fleste unge forventer en vis social og personlig udvikling, mens der omkring den faglige udvikling er store variationer. Nogle forventer at kunne bestå folkeskolens afgangsprøve, andre at blive bedre til bestemte dele af faget og andre igen ønsker at genfinde motivationen for at gå i skole.

Dette peger på følgende pointer:

- Højskolernes indbyrdes forskellighed betyder, at de samlet set kan rumme de meget diverse baggrundsfortællinger og forventninger, som karakteriserer unge uden uddannelse og arbejde, men også at nogle højskoler er bedre til at indløse bestemte forventninger end andre.

- Det er centralt, at højskolerne er bevidste om, at de unge kommer med en mangfoldighed af baggrunde, udfordringer og forventninger. Kategoriseringen i fire baggrundsfortællinger kan danne afsæt for en mere højskoleintern afklaring af, hvilke unge den enkelte højskole henvender sig til, og bruges i tilrettelæggelsen af undervisning og højskoleforløb, såvel som i forbindelse med en tydeligere forventningsafklaring med eksterne samarbejdspartnere.

Højskolen som særlig ramme

Når de unge starter på højskolen, opleves dette med nogen ambivalens, hvor nogle bliver så overvældede, at de kan have ekstra brug for støtte i starten og måske endog for at tage hjem for at vende tilbage med fornyet energi. Når de unge har vænnet sig til hverdagen, ser vi også, hvordan dens forudsigelighed og rutiner kan være helende særlig for de unge, som har manglet struktur i deres dagligdag og oplevet en høj grad af isolation. Det fremtræder med stor tydelighed, hvordan højskolernes fællesskaber har et udviklende potentiale for de unge, ikke mindst fordi det kan tage sig ud på mange forskellige måder. De møder på højskolen både unge, som de kan spejle sig i, og unge, som er anderledes end dem selv, og som er med til at åbne nye perspektiver.

Nogle af fællesskaberne bygger på relationer af stor intimitet og nærhed, mens andre er mere løse. Det er tilsvarende tydeligt, hvordan lærerne har en meget central rolle for mange af de unge både i forhold til at hjælpe med at etablere fællesskaberne og mere individuelt for de unge, som også har brug for en støttende og lyttende kontakt. Højskolernes mange muligheder for udfoldelse er noget, mange af de unge tillægger stor værdi og oplever som identitets- og tilhørsforholdsskabende. For nogle unge bruges de mange udfoldelsesmuligheder til at holde en pause fra fællesskabet og fordybe sig i kreative udtryk eller naturen, mens de for andre bruges til at dyrke særlige interesser eller til at arrangere fælles aktiviteter at samles om. Kombinationen gør højskolen til et attraktivt miljø at være i for de unge og skaber rammer, der både er trygge og hjemlige og kan bruges til at folde sig ud i på helt nye måder. For enkelte unge er højskoleopholdet forbundet med store udfordringer, og de har svært ved at finde sig til rette.

Samlet set peger det på følgende pointer:

- Det fremstår helt centralt, at fællesskaberne er omdrejningspunktet for de unges udvikling, men også at de er mangfoldige og både kan spejle de unge og give dem nye perspektiver på deres liv. Det er vigtigt, at de unge kan være i dem på mange forskellige måder og være del af forskellige typer af fællesskaber.
- Det er væsentligt, at hverdagens struktur på den ene side er helende for mange af de unge med sin forudsigelighed og genkendelighed og på den anden side tillader, at alt muligt kan ske, hvis de unge tager initiativ til det. Begge dele er med til at indstifte et særligt 'her og nu' og nærvær på højskolen, som de unge fremhæver som positivt.
- Helt centralt fremstår det, at lærerne udfylder mange roller. Det er væsentligt, at de har fokus på at hjælpe de unge med at etablere fællesskaber i starten af opholdet, men også at de er med til at vedligeholde dem undervejs. Det ser i undersøgelsen ud til, at lærerne i løbet af opholdet indtager en mere individualiseret rolle i forhold til den enkelte unge og bliver mindre synlige i forhold til at være med til at støtte kollektivet, som overlades mere til de unge selv. Det kan være vigtigt i lige så høj grad at støtte de unge i vedligeholdelsen af fællesskaberne undervejs i forløbet, men også i at balancere dem og finde måder at være i dem på uden at brænde helt ud.
- Enkelte af de unge kan have meget svært ved at finde mening i de aktiviteter og det samvær, som kendetegner højskolen. De har brug for særlig opmærksomhed og støtte, hvis de skal forbinde sig til højskolens identitets- og tilhørsforholdsskabende aktiviteter og udtryk, og for nogle unge er forløbene i deres nuværende form ikke svaret på deres udfordringer og forventninger.

Dansk og matematik på højskole

De forskellige højskoler organiserer undervisningen i dansk og matematik på forskellige måder. I undersøgelsen finder vi tre modeller: Den specialiserede helhedsmodel, hvor alle unge på hele højskolen undervises i dansk og matematik, linjefagsmodellen hvor de unge vælger en linje med dansk og matematik, der fungerer parallelt med højskolens andre linjer, og valgfagsmodellen, hvor de unge vælger dansk og matematik som valgfag på linje med højskolens øvrige fag. De forskellige modeller har forskellige styrker og svagheder, som det er væsentligt at være opmærksomme på at fremme eller imødegå.

Når vi ser på de unges vurderinger af undervisningen i dansk og matematik, ser vi, at de unge overvejende er positive og oplever, at de forbedrer deres færdigheder. De oplever især, at undervisningen er anderledes, end de har været vant til, og fortæller om varierende former for undervisning med prøvebaseret, praksisbaseret og samtalebaseret undervisning. Det er særligt fremtrædende, hvordan de unge har meget positive vurderinger af deres relationer med lærerne og især fremhæver, at lærerne opleves som erfarne og dygtige, at de ikke giver op på de unge, at de tilpasser undervisningen individuelt, og at de sætter en god stemning, som er med til, at de unge har lyst til at deltage i undervisningen. De øvrige fag på højskolen opleves som vigtige afbæk fra dansk og matematik for nogle, som afsæt for nye erfaringer og perspektiver for andre, mens de for enkelte af de unge er helt afgørende for, at de vælger at følge det intensive læringsforløb på den pågældende højskole. Analyserne peger på følgende pointer:

- Det fremstår væsentligt, at de unge møder dansk og matematik ofte og hen over hele højskoleforløbet. Forløbene organiseres med afsæt i en helhedsmodel for hele højskolen, en linjefagsmodel eller en valgfagsmodel, og hver model fremtræder med særlige styrker, men også en række opmærksomhedspunkter, som det er væsentligt at tage højde for undervejs.
- Det fremstår helt centralt, at de unge oplever undervisningen i dansk og matematik på højskole som meget anderledes, end hvad de tidligere har prøvet. Det skyldes i høj grad, at de unge dels oplever lærerne som meget dygtige og engagerede, dels at undervisningen tager afsæt i den enkeltes udfordringer og tilpasses herefter. Den individuelt tilpassede undervisning rummer dog den udfordring, at lærernes opmærksomhed rettes mere mod den enkelte unge end mod interaktionerne mellem de unge indbyrdes. Her kan en variation i undervisningsformer bidrage til at etablere det kollektive rum tydeligere.
- De øvrige fag har stor betydning for de unges udbytte af undervisningen generelt. De fungerer for nogle unge som et fristed fra de udfordringer, de har i dansk og matematik, og som en øjenåbner for andre, lige som de for enkelte unge er afgørende for hvilken højskole, de vælger at tage det intensive læringsforløb på.

Udbytte og overgange

De unge er generelt positive eller meget positive overfor deres udbytte af højskoleopholdet. De fremhæver især betydningen af at være en del af et fællesskab som centralt for deres sociale, personlige og faglige udbytte. Hele 80 procent af de unge i spørgeskemaundersøgelsen vurderer, at de i nogen eller høj grad er blevet bedre til dansk og/eller matematik undervejs i deres forløb, og 75 procent vurderer, at de i nogen eller høj grad er blevet bedre til andre fag, de har fulgt. 76 procent vurderer i nogen eller høj grad at kunne bruge, det de lærer på højskolen, i deres hverdag, og 84 procent vurderer i nogen eller høj grad at kunne bruge det, de har lært på højskolen, senere i livet. Tilsvarende angiver 83 procent af de unge, som har fulgt danskundervisningen, at de har fået noget, stort eller rigtig stort udbytte af den, når de interviewes i telefonsurvey'en tre til fem måneder efter endt ophold, og 75 procent af de unge, som har fulgt matematik, angiver, at de har fået noget, stort eller meget stort udbytte af undervisningen. Hertil kommer, at 89 procent af de unge angiver at have fået noget, stort eller meget stort udbytte af de øvrige fag, som de har fulgt undervejs i deres højskoleforløb.

Det er fremtrædende, at de unge undervejs i opholdet oplever en stor ændring i deres tillid til uddannelse generelt i kraft af den hjælp, de får i undervisningen og mere generelt i forhold til deres udfordringer. Det peger på højskolernes evne til at styrke de unge, ikke mindst mens de går på højskolen.

I telefonsurvey'en tre til fem måneder efter deres højskoleophold angiver 35 procent af de unge, at de er startet på en ungdomsuddannelse umiddelbart efter endt ophold, mens en del af dem – flere af dem helt som planlagt – vender tilbage til EGU/FGU og andre i arbejde. Samlet set ser vi i undersøgelsen, at 78 procent af de unge er i gang med enten ungdomsuddannelse, arbejde eller forberedende forløb efter endt højskoleophold. Dette leder frem til følgende pointer:

- Både unge, undervisere og samarbejdspartnere oplever, at de unge får et stort og varieret udbytte af højskoleopholdet, og at det er væsentligt, at højskolerne netop lykkes med at ramme en kombination af et fagligt, socialt og personligt udbytte.

- Det er også centralt for mange af de unges udbytte, at de får mulighed for at gå på de intensive læringsforløb flere semestre. Det er tydeligt, at for de unge med mere komplekse udfordringer er tid en væsentlig faktor for, om opholdet kan indfri deres samlede ønsker og forventninger.
- Der er dog også en tendens til, at ikke alle højskolerne har fokus på en afklaring af, hvad de unge skal efter de intensive læringsforløb. Der er behov for, at højskolerne i højere grad balancerer, at der på forskellig vis både er fokus på den unges her og nu og på, hvordan den unge kan komme godt videre bl.a. gennem gode og velfungerende samarbejder med de eksterne aktører, som vi også så i kapitel 3.

Generelle konklusioner og anbefalinger

Uddannelsesprojektets succeskriterier har været, 1) at 70 procent af de unge kommer i gang med en ungdomsuddannelse eller er optaget på en ungdomsuddannelse senest tre måneder efter de intensive læringsforløb, 2) at 70 procent af de unge får øget deres dansk og matematik færdigheder, så de kan klare optagelsesprøverne på ungdomsuddannelserne og 3) at 75 procent af de unge, giver udtryk for, at de føler sig mere afklaret og bedre rustet til fremtidig uddannelse. Vi ser i rapporten, at de succeskriterier ikke til fulde modsvares i undersøgelsen.

- I forhold til det **første succeskriterium** er det kun 35 procent af de unge, der er i gang med eller er optaget på en ungdomsuddannelse tre til fem måneder efter endt højskoleophold. Imidlertid er der en del af de unge, der helt som planlagt, vender tilbage til FGU, fordi højskoleopholdet har fungeret som en del af deres EGU-forløb, lige som andre har fundet ind i beskæftigelse i stedet for uddannelse. Samlet set ser vi, at 78 procent af de unge, der har deltaget i telefonsurvey'en, er i gang med enten ungdomsuddannelse, arbejde eller forberedende forløb tre til fem måneder efter højskoleopholdet.

- I forhold til det **andet succeskriterium** er det ikke ud fra den data, undersøgelsen har haft adgang til, muligt at vurdere præcis, hvor mange af de unge, der får øget deres færdigheder i dansk og matematik i en grad, så de kan klare adgangskravene på ungdomsuddannelserne. 83 procent af de unge, som har fulgt danskundervisningen, angiver, at de har fået noget, stort eller rigtig stort udbytte af den tre til fem måneder efter endt ophold, og 75 procent af de unge, som har fulgt matematik, at de har fået noget, stort eller meget stort udbytte af undervisningen. Lærerne vurderer, at 48 procent af de unge, der har haft dansk, har gennemgået en meget stor eller stor faglig udvikling, og at yderligere 28 procent har gennemgået nogen udvikling. For matematik gælder, at lærerne vurderer, at 54 procent af de unge, der har haft matematik, har gennemgået en meget stor eller stor faglig udvikling, og 38 procent har gennemgået nogen udvikling.
- I forhold til det **tredje succeskriterium** vurderer 76 procent af de unge, at de i nogen eller høj grad kan bruge, det de lærer på højskolen, i deres hverdag, og 84 procent, at de i nogen eller høj grad kan bruge det, de har lært på højskolen, senere i livet. Samtidig oplever op mod en tredjedel (31 procent) af de unge tre til fem måneder efter endt højskole, at det er en hindring for at påbegynde uddannelse eller arbejde, at de er usikre på, om de kan gennemføre det. Lige som en tredjedel (31 procent) oplever det som en hindring, at de endnu ikke ved, hvad de vil og har brug for at blive mere afklarede.

Rapporten peger på, at de unge overvejende får et meget stort udbytte af højskoleopholdet, men også at uddannelsesprojektet ikke fuldt ud lykkes med at møde de succeskriterier, projektet har sat op i starten af udviklingsprojektet. Det skyldes bl.a. den komplekse kombination af faglige, sociale og personlige udfordringer, de unge ofte har med sig, når de starter på de intensive læringsforløb i dansk og matematik.

Rapporten synliggør, at netop højskolernes evne til at arbejde med en kombination af faglig, social og personlig udvikling er betydende i forhold til de unges udbytte af opholdet og deres veje videre efter højskoleopholdet. Vi ser dog i rapporten også nogle udfordringer, som med fordel kan adresseres i det videre arbejde med dansk og matematik på højskole. Knyttet til disse udfordringer er en række anbefalinger, der udfoldes på de næste sider.

1. Et alternativ til andre forberedende tilbud

Rapporten viser, at de unge har et stort udbytte af højskoleopholdet, og opholdet tilbyder bl.a. qua kostskoleformen noget, som andre forberedende tilbud ikke kan. Der er derfor behov for, at man politisk, lovgivningsmæssigt og økonomisk i højere grad indtænker dansk og matematik på højskole som en mulighed især for de unge, som har meget komplekse udfordringer, og som har brug for den unikke kombination af faglig, social og personlig udvikling gennem det tætte samvær med lærere og andre unge, som højskolerne kan tilbyde. Dette kan med fordel også gælde for nogle af de 25-30 årige, som har svært ved at komme videre i uddannelsessystemet.

2. Større samarbejde mellem højskolerne

De enkelte højskoler organiserer og tilrettelægger forløbene meget forskelligt. Denne spændvidde er en styrke for højskolerne som samlet sektor, men kræver en tydelighed fra den enkelte højskoles side om styrkerne og svaghederne ved den specifikke tilrettelæggelse. Det understreger derudover behovet for et tæt samarbejde mellem de højskoler, der tilbyder dansk og matematik, så de kan henvise unge til hinanden, hvor det giver mening.

3. Styrket fokus på individuelt og kollektivt relationsarbejde

På tværs af de fem højskoler i denne rapport er det tydeligt, at de unge udgør en gruppe med stor diversitet. Højskolens styrke er traditionelt at kunne rumme dette, men der kan også være brug for opkvalificering i forhold til at have en nuanceret forståelse især for den gruppe af unge, som har meget komplekse udfordringer. I den forbindelse er det vigtigt at bibeholde det individualiserede fokus, der har vundet frem med de senere års arbejde med kontaktlærer- og mentorordninger. Samtidig peger rapporten på behovet for et større fokus på det kollektive relationsarbejde i og udenfor undervisningen, fordi det bl.a. har en væsentlig betydning for genopbygningen af de unges uddannelsestillid.

4. Styrket fokus på overgangene

Det er centralt, at højskolerne har fokus på at støtte op om de unges start på højskolen. For mange af de unge er den første tid forbundet med store udfordringer, og mange af dem har brug for at kunne trække sig eller blive sluset langsomt ind i fællesskabet på forskellig vis. Det er tillige væsentligt, at være opmærksom på, hvad der skal ske for de unge efter opholdet. Der er tale om en svær balance, da højskolen traditionelt tilbyder en slags boble, hvor de unge

får en pause fra kravene i det ordinære uddannelsessystem og kan slippe nogle af de svære oplevelser, de har med sig, gennem højskolens etablering af et særligt 'her og nu'. For disse unge er det imidlertid vigtigt, at boblen ikke lukker sig helt om sig selv, men at der er fokus på at hjælpe dem med at afklare, hvad de skal efterfølgende, og hvordan de bedst kommer videre i samarbejde med aktører rundt om dem.

5. Ændret titel på uddannelsesprojektet

Det kan være misvisende at bibeholde titlen 'intensive læringsforløb', da den tidsmæssige intensitet, som sædvanligvis associeres med denne, ikke er gældende. Forløbene strækker sig i den nuværende form over 18-22 uger, og en relativt stor del af de unge bliver på forløbene i flere semestre. Dette er der en stor styrke i, men selvom de unge har megen undervisning i dansk og matematik, kan det næppe betegnes som et intensivt læringsforløb. Man kan derfor fremadrettet overveje en titel som 'dansk og matematik på højskole' for netop at understrege dobbeltheden i, at forløbet både handler om at have dansk og matematik, og at de unge deltager i højskolens øvrige undervisning, aktiviteter og sociale samvær.

Kapitel 3

Det institutionelle landskab

Højskolerne som institution befinder sig i et landskab med mange andre formelle og uformelle uddannelsesinstitutioner. I dette kapitel skal vi optegne det institutionelle landskab af ungdomsuddannelser og forberedende tilbud, som højskolernes intensive læringsforløb i dansk og matematik befinder sig inden for. Derudover skal vi undersøge nærmere, hvilke forskellige former for samarbejder mellem højskolerne og andre aktører, som de intensive forløb giver anledning til.

Højskolerne i uddannelseslandskabet

Højskolerne bygger traditionelt på et fundament af livsoplysning, folkeoplysning og demokratisk dannelse og henvender sig i princippet til alle (Møller & Rahbæk 2015). Der tilbydes oftest enten lange kurser på 4-5 måneder, hvor de fleste deltagere er unge mellem 18 og 25 år eller korte kurser på 1-2 uger, hvor børn, unge, voksne og seniorer deltager (Højskolerne 2022). Nogle højskoler tilbyder kurser specifikt til særlige grupper af unge for eksempel til unge uden ungdomsuddannelse, unge med flygtninge- og indvandrerbaggrund og unge med funktionsnedsættelser. Det er således kurser, som er rettet mod en specifik målgruppe med det formål at tilbyde et læringsrum med højskolepædagogik (Møller & Rahbæk 2015), samt et højskolerum, hvor deltagerne via deltagelse i det brede fællesskab på højskolen tilegner sig andre færdigheder end de rent formelle. For at forstå, hvordan højskolernes intensive læringsforløb i dansk og matematik placerer sig i det større uddannelseslandskab, skal vi kort tegne hele landskabet op.

Veje mod uddannelse

Når de unge er færdige med deres 9. klasse, bevæger de sig ud i et uddannelseslandskab fyldt med muligheder, valg, barrierer etc. I 2021 valgte 51 procent af eleverne i 9. klasse at fortsætte i 10. klasse, heraf 65 procent på en efterskole. Efter folkeskolen valgte omkring 20 procent af afgangseleverne (inkl. 10. klasse) at søge om at starte på en erhvervsuddannelse, mens 72

procent valgte en gymnasial uddannelse (Børne- og Undervisningsministeriet 2022), mens knap 8 procent går videre i forberedende tilbud, arbejde eller er udenfor uddannelse og beskæftigelse. En del af de unge har så store udfordringer, at de ikke umiddelbart kan vælge en ungdomsuddannelse. Dette afspejles i, at op mod hver tiende elev ikke består folkeskolens afgangsprøve (DI Analyse 2020) og derfor skal omkring 10. klasse, et forberedende tilbud eller en særlig ordning for at kunne komme ind på en ungdomsuddannelse.

I 2019 oprettede man den Forberedende Grunduddannelse (FGU) som et tilbud blandet andet til disse unge. FGU henvender sig således til unge under 25 år, som på grund af faglige, personlige eller sociale udfordringer har svært ved at starte på eller gennemføre en ungdomsuddannelse. Under FGU'en ligger tre spor: 1) Den Almene Grunduddannelse (AGU), som er rettet til unge, der gerne vil have adgang til en erhvervsuddannelse eller en gymnasial uddannelse, 2) Produktionsgrunduddannelsen (PGU), som er rettet mod at gøre unge klar til en erhvervsuddannelse, anden ungdomsuddannelse eller til ufaglært beskæftigelse og 3) Erhvervsgrunduddannelsen (EGU), der tilbyder en praktisk uddannelse, som består både af skole og praktik med læring gennem jobberfaring og med formålet om at styrke de personlige, sociale og faglige færdigheder (Børne- og Undervisningsministeriet 2022b). De unge visiteres til de tre FGU-spor gennem den kommunale ungeindsats (KUI), som har til formål via et tværgående kommunalt samarbejde at sikre, at alle unge under 25 år får den støtte, som de har brug for til at komme i uddannelse eller arbejde (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022c). I 2021 ansøgte I 2022 går der 8.800 unge på FGU (Uddannelsesstatistik 2022).

Selvom det i 2021 var 92 procent af alle grundskoleelever, som søgte at starte på en ungdomsuddannelse, betyder det langt fra, at de gennemfører selvsamme uddannelse. Der er således et betydeligt frafald fra både de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne på henholdsvis 14 procent og 42 procent (Danmarks Statistik 2022). En del af disse unge starter hurtigt på en ny ungdomsuddannelse, mens andre tager længere tid om at finde ud af, hvad de skal. Det er unge, som enten starter på FGU eller andre af de forberedende tilbud, der har til formål at hjælpe de unge videre, som ikke har gennemført (eller påbegyndt) en ungdomsuddannelse. Med til landskabet hører derfor også alle de unge, som starter på en ungdomsuddannelse, men som dropper ud igen, og som herefter kan have mere eller mindre svært ved at finde fodfæste og ofte har mange forsøg på at starte på uddannelser bag sig.

Unge uden ungdomsuddannelse på højskole

Som beskrevet i kapitel 1 viser de seneste statistikker på området, at 76.600 15-29-årige stod uden for uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet i 2021 (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2021). Det svarer til ca. 7 procent af alle unge. Disse unge forsøger over en kortere eller længere periode at finde en vej ind på en uddannelse, som de kan gennemføre, og som giver dem kvalifikationer til at søge et varigt job. Dette sker ofte i lettere 'mudrede' processer, hvor de unge skiftevis er i uddannelse, arbejde eller på et forbedrende tilbud som FGU, og hvor de ofte også undervejs oplever serielle sammenbrud af faglig, uddannelsesmæssig, arbejdsmæssig, social og psykisk karakter (Görlich 2016).

Der er altså tale om unge, som på forskellige måder forsøger at finde veje gennem uddannelsessystemet, men som også oplever nederlag og kriser undervejs, og som har brug for hjælp og støtte, for at det kan lykkes for dem at gennemføre en ungdomsuddannelse. Som beskrevet i kapitel 1 er hensigten med de intensive læringsforløb i dansk og matematik på højskolerne at tilbyde dette. Da der netop er tale om unge, som kommer med en række udfordringer i forhold til uddannelse, kræver det imidlertid ofte, at der er et vist fokus på samarbejdet med forskellige aktører rundt om de unge (Slotved et al 2015).

Højskolerne har jævnligt forsøgt sig med at tilbyde ophold til unge, som på forskellige måder er udfordrede i forhold til uddannelse og ofte peger erfaringerne på, at de unge, som kommer på højskole, har et stort udbytte af opholdet, men at det er en stor udfordring at finansiere opholdet. Derfor har højskolerne ofte svært ved at rekruttere unge, hvis forældre ikke kan betale (Hansen et al 2016). Samme billede går igen i denne undersøgelse. Således er det tydeligt, at det for nogle højskoler er meget svært og tidskrævende at rekruttere unge til de intensive læringsforløb i dansk og matematik, både fordi de unge ikke kender til højskolen som en mulighed for dem, og fordi de har svært ved selv at finansiere opholdet. Det er ofte svært for kommunerne at prioritere de økonomiske omkostninger forbundet med opholdet, og højskolerne oplever, at kommunerne ofte visiterer de unge til FGU i stedet for og kun sender EGU-eleverne afsted, som kan få opholdet betalt af undervisningsministeriet. Dette afspejles også i vores analyse af de samarbejdsformer med eksterne parter, som kendetegner de højskoler, som er en del af dette projekt.

Samarbejdet omkring de unge

Som vi skal se i næste kapitel, kommer de unge på højskolerne med meget forskellige baggrunde og forskellige ønsker og forventninger. Derudover har højskolerne selv vidt forskellige profiler og tilgange, og derfor ser samarbejdet omkring de unge typisk også meget forskelligt ud. I undersøgelsen tegner sig tre forskellige typer af samarbejde omkring de unge. Det drejer sig om formaliseret, personbåret og ad hoc samarbejde, som skitseres her i følgende overblik.

Samarbejdsformer	Karakteristika	Samarbejdspartnere
Formaliseret	• Standardiseret • Faste tidspunkter for besøg og møder • Løbende opfølgning • Høj grad af genkendelighed	KUI/UU/EGU
Personbåret	• Årelang opbygning • Direkte linje • Smidigt • Tillidsbåret	KUI/UU/FGU
Ad hoc	• Bred rekruttering • Kontakt efter behov • Risiko for uklarheder • Tidskrævende	KUI/UU/FGU EGU/forældre

Figur 1: Tre former for samarbejde omkring de unge

Disse tre forskellige former for samarbejde beskriver således de tilgange, som højskolerne har til samarbejdet omkring de unge i forhold til kontakten til de kommunale instanser som KUI, UU, jobcentre og andre sagsbehandlere og til uddannelsesinstitutioner, som primært er FGU/EGU, men også kunne være ordinære uddannelser som erhvervsuddannelser og de gymnasiale uddannelser. Endelig indgår også forældre, som flere af højskolerne i stigende grad oplever som en vigtig samarbejdspartner i forhold til de unge i målgruppen. De højskoler, som har arbejdet meget længe med dansk- og matematikundervisning som en del af deres fagudbud, har typisk gennem årene oparbejdet formaliserede eller personbårne samarbejder med forskellige kommuner og institutioner, mens de højskoler, som først er begyndt at arbejde med området som en del af uddannelsesprojektet, i højere grad baserer sig på ad hoc samarbejder. Vi skal her uddybe de tre former for samarbejde nærmere.

Formaliseret samarbejde

Det formaliserede samarbejde er karakteriseret ved en høj grad af standardiserede procedurer omkring rekruttering af unge, opstart, forløb og overgang videre. Denne form for samarbejde finder vi især omkring de unge, som kommer på højskolerne via EGU. Der er tale om ophold, som er et semester af de unges uddannelsesforløb på EGU, og som finansieres herigennem. Rekrutteringen af de unge bærer præg af et eksisterende samarbejde med EGU-institutioner, hvor højskolerne har en allerede etableret indgang og ad den vej har mulighed for at rekruttere nye unge til forløbene. Dette suppleres med etableringen af samarbejdsrelationer med 'nye' EGU-institutioner. I kraft af at der er tale om et semester på en EGU, er samarbejdet omkring de unge også væsentlig mere formaliseret, end vi ser det i andre former for samarbejde omkring de intensive læringsforløb. Således er der tale om en relativt standardiseret tilgang med faste tidspunkter for besøg fra vejleder og for opfølgning på de unges ophold undervejs. Her beskriver en af lærerne, hvordan det fungerer på den højskole, hvor han arbejder:

Vi har nogle faste tidspunkter på året, tre helt faste tidspunkter, hvor vi holder samtaler med eleverne og har der været bare det mindste, som stikker ud fra samtalerne, så ringer vi til vejlederne. Det er en helt fast procedure, men også hvis der har været et eller andet ud over det normale, det kan være, hvis den unge har forbrudt sig mod vores alkoholregel eller et eller andet i den stil eller måske ikke er dukket op til ting eller har meget sygdom; jamen så ringer vi straks til baglandet og orienterer dem, og det er fast, at vejlederen holder møde med os og den unge, der går her, minimum én gang per ophold. (Lærer, højskole)

I det formaliserede samarbejde er procedurer således fastlagte i forhold til tidspunkt og indhold. Det betyder, at de unge har en sikkerhed for, at der bliver fulgt op på deres ophold i forhold til deres forventninger og progression i forhold hertil. Og omvendt har højskolen en procedure for uforudsete begivenheder, hvor de hurtigt kan tage kontakt til en kontaktperson, fordi de qua det formaliserede samarbejde ved, hvem det er, og har en relation til vedkommende. I det formaliserede samarbejde er der således en høj grad af genkendelse og forudsigelighed både i forhold til procedurer og kontakten mellem højskole og eksterne samarbejdspartnere.

Personbåret samarbejde

Det personbårne samarbejde er præget af tætte samarbejdsrelationer med bestemte personer i jobcenter, KUI, UU eller FGU, som ofte er opbygget gennem flere års samarbejde med den samme person. Det betyder også, at rekrutteringen af nye unge går gennem den person, man har kontakt til, hvilket er med til at sikre, at der løbende kommer nye unge til forløbene, fordi samarbejdspartneren på kommunen eller FGU har erfaringer med de unges udbytte af opholdet og ved, hvad de kan forvente, hvis de beviliger eller anbefaler et ophold. Det er især unge med komplekse udfordringer, som kommer ind via UU/KUI eller FGU og ofte unge, som højskolens samarbejdspartner kender godt og ved hvad har brug for.

Da alle involverede i samarbejdet kender hinanden godt efter flere års samarbejde, ved de også, hvilke forventninger de hver især har til samarbejdet. Der er 'en direkte linje' mellem partnerne, hvilket der kan være et stort behov for, især når der er tale om meget udfordrede unge. Relationen mellem højskolerne og samarbejdspartneren i det personbårne samarbejde åbner således op for, at parterne kan ringe hinanden op og spørge om små som store ting. Det kan i sidste ende styrke de unges forløb, at højskolerne har en direkte linje, hvor man hurtigt kan finde løsninger, hvis der opstår udfordringer.

Det, der gør det meget mere smidigt i forhold til andre kommuner, det er, at vi har én kanal (...) For eksempel i en anden kommune, der er det fem forskellige rådgivere, forskellige mentorer (...) Altså, her er det sådan, at vi ringer til X og hun kommer her til møde tre gange på et semester. Og midtvejsevaluering og så afslutning. Og der tager man alle eleverne. Det er meget, meget smidigt det samarbejde (Forstander, højskole)

Akkurat som med det formaliserede samarbejde kan det personbårne samarbejde også rumme en indbygget procedure med et defineret antal møder på bestemte tidspunkter, som bidrager med en vis tryghed for alle involverede i samarbejdet. Forskellen fra det formaliserede samarbejde er, at det er en navngiven person, der bærer samarbejdet frem for en institution, og at der ofte udvikles en stor tillid parterne imellem. Derudover bærer det personbårne samarbejde præg af, at samarbejdspartneren i kommunen har en slags oversætterfunktion for højskolen.

Til forskel fra kommunerne er højskolerne præget af meget lidt bureaukrati, hvilket ofte kan være en udfordring i samarbejdet, da det kan være svært for højskolerne at forstå kommunernes arbejdsgange og omvendt. Det er dog erfaringen, at det personbårne samarbejde kan bidrage til, at bureaukratiet 'løsnes op', når højskolen har en 'insider' i kommunen, som kan forklare og oversætte de bureaukratiske arbejdsgange. Via samarbejdet er der således over årene skabt en struktur, hvor begge parter kender hinandens arbejdsgange, styrker og svagheder. Det, at der er én kanal ind i en specifik kommune, bidrager således til et smidigt samarbejde. Det personbårne samarbejde er dog sensitivt over for forandring, når ansatte får nyt arbejde, eller der sker omorganiseringer.

Ad hoc samarbejde

Ad hoc samarbejdet er præget af, at procedurer omkring rekruttering, opfølgning og overgange udvikles hen ad vejen. Der er dermed en mindre grad af planlægning, således at der laves ad hoc beslutninger og opfølgninger efter behov i forhold til de unges situation.

I ad hoc samarbejdet har højskolerne ikke etablerede samarbejdsaftaler med udvalgte kommuner eller uddannelsesinstitutioner. Da der ofte i kommunerne og på uddannelsesinstitutionerne er meget forskelligt kendskab til højskolerne og på uddannelsesinstitutionerne er meget forskelligt kendskab til højskolerne, har højskolerne et stort oplysningsarbejde i forhold til at gøre opmærksom på forløbene. Højskoler præget af ad hoc samarbejde laver en meget bred rekruttering, hvor de ringer rundt til forskellige fagpersoner i udvalgte kommuner eller på uddannelsesinstitutioner eller laver oplysningsarbejde rettet direkte mod forældregruppen. Det er et tids- og ressourcekrævende arbejde for den enkelte højskole, der skal informere og holde løbende telefonisk kontakt og invitere vejledere og andre aktører på besøg på skolen. Flere af de interviewede på højskolerne er usikre på, om det er godt givet ud, idet det ofte ender med, at kommunen eller uddannelsesinstitutionen ikke sender nogen unge, men visiterer til andre steder – ofte til FGU - i stedet.

Jeg tror godt, jeg kan se en styrke i det, men spørgsmålet er, om det er det værd, om det er arbejdet værd i virkeligheden (...) I forhold til de timer jeg har brugt på at kommunikere med og til UU-vejledere (...) Jeg aner ikke om det er godt givet ud, det må jeg altså indrømme.
(Koordinator, højskole)

Ad hoc samarbejdets løse struktur gør det meget tidskrævende og uforudsigeligt at rekruttere nye unge til forløbene. Den løse struktur betyder også, at en løbende opfølgning ikke nødvendigvis finder sted undervejs i højskoleopholdet. Opfølgningen tilrettelægges i stedet individuelt i forhold til de enkelte unge. Flere af de interviewede samarbejdspartnere fortæller, at de kun er i dialog med højskolerne, når der er udfordringer med de unge i forløbet. Ad hoc samarbejdet stiller derfor krav til de implicerede om at forme samarbejdet og balancere i det, mens det pågår, og her kan der opstå uklarhed, fordi de faglige vurderinger af behovet for samarbejde kan være meget forskellige, lige som forventningerne til opholdet ikke altid afklares i tilstrækkelig grad mellem parterne.

For de unge kan en ad hoc praksis også skabe uklarhed omkring, hvordan og hvornår information deles omkring dem og med hvilket formål. Det stiller krav til både højskoler og kommuner om at formidle til de enkelte unge, hvorledes der samarbejdes omkring dem. Flere af højskolerne bruger ad hoc samarbejdet som supplement til de to første typer samarbejder for at udvikle rekrutteringsmulighederne til forløbene eller håber gennem ad hoc samarbejde at kunne etablere mere formaliserede eller personbårne samarbejder på sigt.

Opsamling

Vi har i dette kapitel beskrevet, hvordan de intensive læringsforløb i dansk og matematik på højskolerne tilbyder unge, som har udfordringer med at komme ind på eller gennemføre en ungdomsuddannelse et forløb, som kan bidrage til, at de tager de næste skridt videre i uddannelsessystemet. Ligesom forberedende tilbud som FGU'en bliver de intensive læringsforløb en slags bro mellem de unges fortid med mange negative skoleerfaringer og de unges fremtid og de uddannelsesvalg, der ligger forude. Vi har dog også set, hvordan det er en stor udfordring for de fleste højskoler at rekruttere unge til de intensive læringsforløb, ikke mindst fordi kommunerne ofte visiterer de unge til FGU.

Fordi de unge kommer med en række udfordringer i forhold til uddannelse og sjældent kender til forløbene i dansk og matematik på højskole som en mulighed for dem, samt ikke selv har de fornødne økonomiske ressourcer til

at betale for opholdet, kræver forløbene ofte, at der fra højskolernes side er et vist fokus på samarbejdet med forskellige aktører rundt om de unge. I undersøgelsen tegner der sig tre forskellige samarbejdsformer: den formaliserede, den personbårne og ad hoc formen.

Samlet set synliggør de, hvor udfordrende det kan være for højskolerne at navigere i det kommunale system med bureaukrati, lovgivning, procedurer og ikke mindst økonomi, der skal tages hensyn til. Det kan medføre nogen usikkerhed og famlen i forhold til arbejdsgange. Vi ser en tendens til, at det tidskrævende ad hoc samarbejde kan komme til at dominere, og at hvis det ikke bevæger sig mere mod tættere samarbejde, kan det udfordre indsatsen fremadrettet. Man kan derfor med fordel tænke i, hvordan samarbejdet over tid kan bevæge sig mellem de tre samarbejdsformer og fremadrettet understøtte en udvikling af samarbejder, som sikrer en større kontinuitet og sammenhæng i indsatsen.

Delkonklusion

- Det er væsentligt, at de involverede parter er opmærksomme på de forskellige former for samarbejde, samt deres styrker og svagheder. Det kan være en fordel, at samarbejdet over tid bevæger sig mellem de tre samarbejdsformer og udvikles i retning af det formaliserede og personbårne, som sikrer kontinuitet og sammenhæng i indsatsen.
- Det er vigtigt, at ad hoc samarbejdets behov for en kontinuerlig forventningsafstemning før og undervejs i de unges ophold adresseres. Dels fordi det sikrer, at de unge ender i det rette højskoleforløb og støttes bedst muligt undervejs, dels fordi kendskabet til hinandens praksis styrker samarbejdet.

Kapitel 4

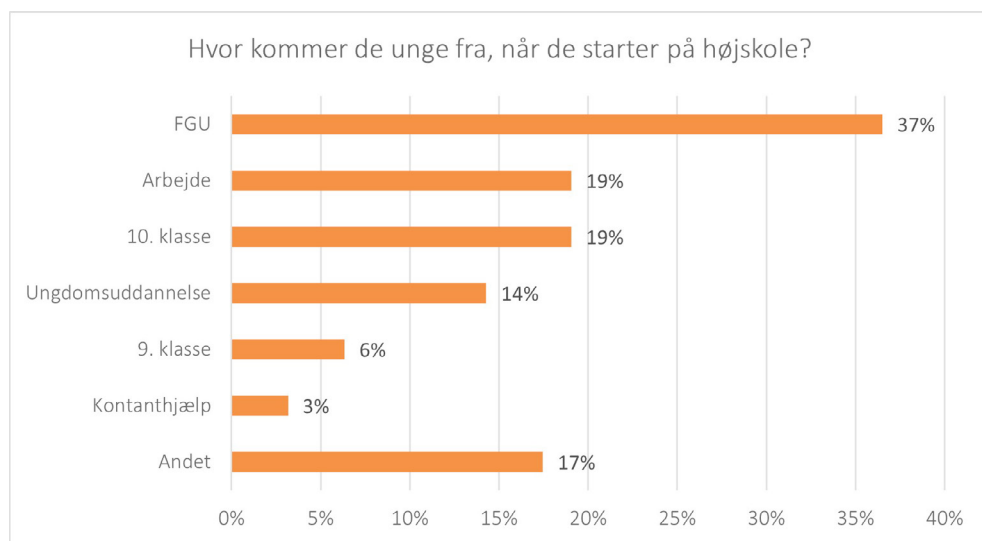
De unges veje ind på højskolen

De unge på de intensive læringsforløb i dansk og matematik er unge, der, som beskrevet i det foregående kapitel, er stødt på barrierer, der gør, at de ikke er startet på en ungdomsuddannelse eller endnu ikke har gennemført en. Mange af de unge har inden højskoleforløbet været på forskellige forberedende forløb, hvor de modtager støtte og undervisning, der skal hjælpe dem med at komme videre. I dette kapitel tager vi et skridt væk fra aktørrerne rundt om de unge og går tættere på de unge selv, deres forskellige uddannelses- og erfaringsbaggrunde og deres ønsker og forventninger til de intensive læringsforløb i dansk og matematik på højskolerne.

Hvor kommer de unge fra

Mere end en tredjedel (37 procent) af respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen svarer, at de gik på FGU/EGU, før de startede på højskolen (se figur 2). Dette gælder især de unge på Brande Højskole, der kontinuerligt har samarbejdet med EGU-forløb rundt om i landet. Derudover har man på et par af de andre højskoler også samarbejdet med specifikke FGU-skoler eller modtaget unge, der er stoppet på FGU, hvorfor man også disse steder har unge herfra. Lidt færre unge kommer direkte fra folkeskolen (21 procent) eller er droppet ud af en ungdomsuddannelse (14 procent), umiddelbart inden de starter på højskolen. Det er typisk de yngre respondenter på Ribe Ungdomshøjskole, som de unge vælger som alternativ til fx et efterskoleophold.¹

1. Derudover er der omkring en fjerdedel af respondenterne, som er internationale unge eller har flygtningebaggrund og dermed har gået på sprogskole, ofte på VUC eller på skoler i udlandet, som ikke er en del af det danske uddannelsessystem. Det fremgår dog ikke direkte af spørgeskemaundersøgelsen, som figur 2 er opstillet på baggrund af.



Figur 2: Oversigt over de unges institutionelle baggrund inden opstart på højskole.
Fra spørgeskemaundersøgelsen, n = 63.

Som vi berørte i kapitel 3, gælder det for de unge på de intensive læringsforløb i dansk og matematik, at de kommer med en række udfordringer, der kobler sig til uddannelseserfaringer, der rækker tilbage i deres folkeskoletid. For flere af dem betyder det, at de oplever at møde en mur efter 9. eller 10. klasse, når de oplever ikke at have de faglige forudsætninger, der kræves for at komme videre på en ungdomsuddannelse. En af de unge udtrykker det således:

Du kan skrive ned, at jeg synes, at uddannelsessystemet i Danmark er det dummeste, jeg nogensinde har oplevet. Lige fra 0. klasse af er det gået galt. De kan bare lave det hele om. Visk det hele ud og prøv igen. (Bea, 17 år)

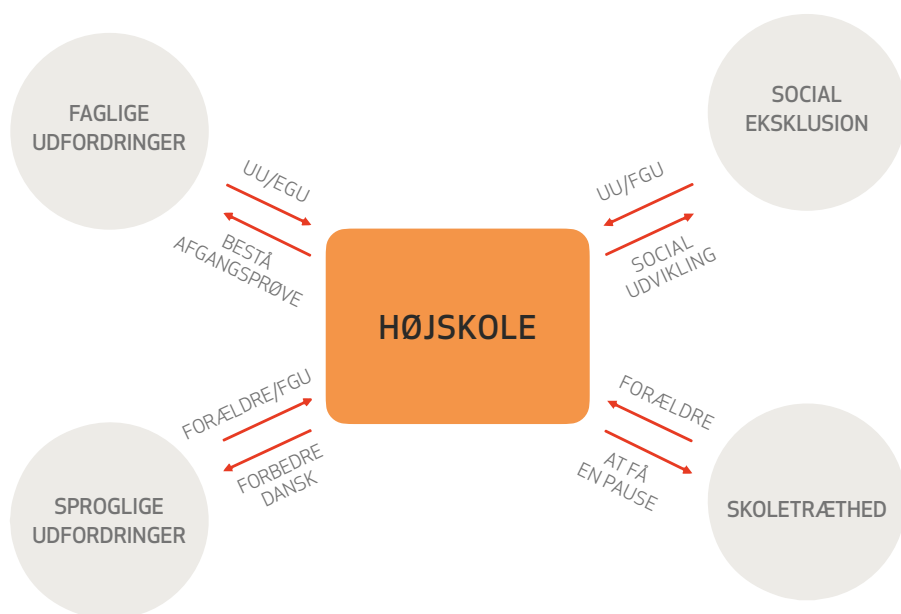
Der er således på tværs af de unges oplevelser forud for højskoleopholdet ofte en frustration over uddannelsessystemet, og hvor svært det er for nogle unge at efterleve de krav, der er nødvendige for at komme videre. Det understøttes også af spørgeskemaundersøgelsen hvor hele 52 procent af de unge svarer, at de endnu ikke har afsluttet folkeskolens afgangsprøve i dansk og/eller matematik. Det er illustreret med figur 3 nedenfor:



Figur 3: Status for afsluttede afgangsprøver for de adspurgte unge.
Fra spørgeskemaundersøgelsen, n = 63.
Summering til 101% skyldes afrundinger i procentsatser til hele tal.

Årsagerne til, at de unge ikke har formået dette, skyldes typisk en lang række faktorer, som også spiller sammen på forskellige måder. I undersøgelsens kvalitative interviews fortæller de unge om deres baggrund og om nogle af de udfordringer, som har præget deres møder med uddannelse gennem årene. På tværs af interviewene ser vi fire typer af baggrundsfortællinger, som også er beskrivende for, hvad det er for unge, som vi møder på de intensive læringsforløb. Det er baggrundsfortællinger præget af faglige udfordringer, af social eksklusion, af skoletræthed og af sproglige udfordringer. Mange af de unge har en kombination af de forskellige udfordringer, men i nedenstående figur 3 har vi valgt at kategorisere dem ud fra, hvad der er den mest udtalte barriere i forhold til deres deltagelse i uddannelsesmæssige sammenhænge.

I kraft af at de unge kommer med forskellige baggrunde og udfordringer, kommer de også ind på højskolerne ad forskellige veje og med forskellige forventninger. Generelt kommer de fleste af de unge i større eller mindre grad med en forventning om, at de via højskolens sociale rum vil blive bedre til eller gladere for at indgå i sociale sammenhænge. De fleste af de unge nævner dette eksplicit på et eller andet tidspunkt i løbet af interviewet. Men de kommer også med andre forventninger, som knytter sig til de udfordringer med uddannelse, der går forud for højskoleopholdet. Koblingen mellem de unges baggrundsfortællinger og deres forventninger til højskoleopholdet kan samlet set illustreres i nedenstående model, hvor det også fremgår, gennem hvilke samarbejdspartnere de unge som oftest finder vej ind i højskolen (se også kapitel 3):



Figur 4: De unges baggrunde, veje ind og forventninger til højskoleopholdet.

Som figur 4 viser, knytter der sig bestemte forventninger til de unges valg af højskole. Det er dog vigtigt at understrege, at de forventninger, der er fremhævet i modellen, er de mest fremtrædende. I praksis blander forventninger sig på kryds og tværs, ligesom de også ændrer sig undervejs i højskoleopholdet. De forventninger, der er fremhævet i figuren, er dem, som er de mest presserende for de specifikke unge inden, de starter på højskolen. Samlet set fordeler de fire baggrundsfortællinger sig relativt ligeligt blandt de unge, vi taler med i undersøgelsen, men der er store variationer mellem de enkelte højskoler.

Baggrund præget af store faglige udfordringer

De unge som kommer på de intensive læringsforløb med en baggrund præget af store faglige udfordringer, er unge som for flertallets vedkommende kommer fra EGU-sporet på FGU. På de intensive læringsforløb er der således tale om unge, som har store faglige vanskeligheder og for manges vedkommende falder de uden for normalområdet, idet de har indlæringsvanskeligheder, forskellige diagnoser og mange kæmper med meget svær ordblindhed og/eller talblindhed. De fleste af disse unge har gået på specialskole eller i specialklasse i løbet af deres folkeskoletid, og de færreste har bestået folkeskolens afgangsprøve. Her fortæller en af de unge om sin klasse:

Det var almindelig folkeskole, men det var i en specialklasse, som de kaldte det. (...) Altså det var tre forskellige klasser, der var slået sammen, og så var det alt fra ordblinde til folk med ADHD, ADD, alt muligt (...) Det var ikke særlig fedt, for jeg følte ikke, jeg fik den hjælp, jeg skulle have, selv om de kaldte det for specialklasse. (...) Jeg følte bare, at vi var tre [klasser], der var slået sammen, og alle sammen var [ikke] på ens eget niveau. Og lærerne kunne bare ikke finde ud af at tilrettelægge undervisningen til den enkelte elev. (Thea, 20 år)

Der er mange forskellige erfaringer med specialundervisning, men fælles er, at de unges faglige udfordringer typisk har vanskeliggjort deres videre vej i uddannelsessystemet, fordi de mangler at bestå folkeskolens afgangsprøve. En del af de unge i denne gruppe har derfor som mål, at de helt konkret gerne vil forsøge at bestå folkeskolens afgangsprøve, mens enkelte har brug for at få bedre karakterer for at komme ind på den ungdomsuddannelse, de gerne vil starte på:

Jeg synes, det kan virke som om de [samfundet] taber mange på gulvet, og med det mener jeg, at os, der er ordblinde og talblinde, eller har det svært fysisk og psykisk, at vi ikke kan få en uddannelse og et arbejde. Fordi, vi ligesom bliver afskåret fra nogle ting, hvis ikke vi får O2. Så kan man ikke komme ind nogle steder overhovedet. Og det er bare lidt ærgerligt. For jeg ville personligt rigtig gerne arbejde med mine hænder, og det er det arbejde, jeg laver, men så er det bare svært for mig at vide, at det kan jeg så ikke, og jeg kan heller ikke komme videre i mit liv. Det er en stopklods. (Fie, 21 år)

Som den unge her fortæller, er der på erhvervsuddannelserne et karakterkrav på 02 i dansk og matematik, og hvis de unge ikke opnår dette, kan de ikke blive optaget her. Det er, som beskrevet, en stopklods for nogle unge, hvilket naturligvis er forbundet med stor frustration for den enkelte. For nogle af de unge gælder, at de må erkende, at videre uddannelse ikke er en mulighed, og at de i stedet skal i en form for beskæftigelse på den anden side af EGU. De fleste af de unge med denne baggrund er dog under alle omstændigheder meget opsatte på at arbejde med deres faglige udfordringer og kommer også på de intensive læringsforløb i dansk og matematik med eksplicitte faglige forventninger. En af de unge fortæller her, hvad hun gerne vil have ud af opholdet:

Det er at blive bedre til at læse. Det er faktisk det, jeg er kommet her for. At blive bedre til at læse og til at lave matematik. Det er jeg faktisk blevet rigtig bedre til. Og jeg kan faktisk godt lide det. (Katrine, 21 år)

Disse unges forventninger er således helt i overensstemmelse med formålet med det intensive læringsforløb, som netop har fokus på at forbedre de unges færdigheder i dansk og matematik. Da forløbet for mange af disse unge er en del af deres EGU, går deres vej ind på højskolen gennem deres EGU-forløb. De har således en UU-vejleder eller kontaktperson på EGU, som typisk foreslår højskolen som en mulighed, hjælper dem ind på den og følger op på forløbet undervejs.

At de unges baggrundsfortællinger her centrerer sig om deres faglige udfordringer betyder dog ikke, at de ikke også har andre udfordringer. Det er blot det faglige, som er deres største barriere i forhold til at komme videre i uddannelsessystemet. Mange af de unge, som kommer fra FGU/EGU har dog også sociale udfordringer, især fordi de har oplevet mobning og eksklusion i deres folkeskoletid, inden de kommer i et specialtilbud. Det betyder, at de kommer på højskolen med det eksplicitte formål at blive bedre til at indgå i sociale sammenhænge.

Baggrund præget af social eksklusion

På de intensive læringsforløb i dansk og matematik møder vi også unge, som kommer med en baggrund præget af udfordringer knyttet til oplevelser med social eksklusion og manglende socialt tilhør. Det er unge, som kommer med meget forskellige baggrunde, og er droppet ud af enten folkeskolen, FGU, EUD eller en af de gymnasiale uddannelser, fordi de har haft svært ved at indgå i uddannelsesmæssige sammenhænge. De har således de faglige forudsætninger for at starte på en ungdomsuddannelse, men er så belastede af deres historik, at de ikke ser sig i stand til at gennemføre. Efter at de er stoppet med deres uddannelse, har de enten været på uddannelseshjælp, på FGU eller været helt ude af systemet ofte hjemme hos deres forældre. En af de unge fortæller her om sin baggrund:

Jeg har været lidt rundt omkring. Sådan nogle skoler for problembørn, og jeg har gået på noget, der hed [xx]-skolen engang for folk med psykiske problemer og voldelige og aggressive børn. Folk, der var blevet smidt ud fra folkeskolen. Jeg blev bortvist fra folkeskolen i hele kommunen. Så jeg havde ikke så mange andre muligheder. (Tobias, 21 år)

Flere af de unge har en baggrund præget af socioøkonomiske udfordringer og kaotiske forhold både i forhold til familien og i forhold til skole, og dette har vanskeliggjort deres faglige udvikling. For en stor dels vedkommende handler dette også om en historik med voldsom mobning og andre former for eksklusion af fællesskaberne på skolen, eller at de har fundet ind i fællesskaber med andre unge, som også er faldet ud af uddannelse. Dette har medført, at de unge kæmper med at være sammen med andre i forskellige sociale sammenhænge og enten har haft længere perioder med ensomhed og isolation eller oplevet andre former for social fastlåsthed og manglende socialt tilhør.

Flere af de unge fortæller om egentlige psykiske sammenbrud og flere er udredt i psykiatrien og har en eller flere diagnoser. Nogle af de unge adskiller sig ved, at de har en mere udadreagerende adfærd, hyppige skoleskift og dermed et noget kaotisk grundskoleforløb. Et par af dem har kæmpet med misbrug og kriminalitet. Karakteren af de unges udfordringer bidrager til, at de på trods af et relativt solidt fagligt fundament har haft perioder, hvor de er saktet bagud fagligt. Selvom det er det sociale, som har været deres primære udfordring, har de derfor også store faglige udfordringer i form af fagligt efterslæb.

De unge, som kommer på højskole med en baggrund præget af social eksklusion som deres største barriere i forhold til uddannelse, kommer ofte med udtalte forventninger om at udvikle sig socialt, og blive en del af et velfungerende fællesskab. De har en forestilling om, at højskolens fokus på det sociale rum vil være en hjælp for dem, fordi det vil styrke deres deltagelse i sociale sammenhænge fremover. Her er det Andrea, der fortæller:

Det var fordi, at jeg gerne vil have noget mere socialt. (...) Fordi jeg tænkte, nu er det ved at være tid, og nu kan jeg måske nok få mig lidt ud af den der generte boble og det der, og så kan jeg få nogle gode venner her.
(Andrea, 16 år)

Som beskrevet her, har mange af disse unge har haft længere perioder, hvor de har været hjemme og isoleret fra sociale fællesskaber. For disse unge har tilliden fået et knæk, og det sociale rum kan bidrage til at genetablere denne, så de kan deltage i uddannelsesmæssige sammenhænge igen. Her er det Esben, der fortæller:

Jeg tog det her, fordi jeg tænkte, at jeg kom ud fra hjemmet og kom til at have en roommate, og fordi der næsten kun var nye mennesker her, og at det kunne hjælpe meget med min socialhed. Og så det med at åbne op og lære mere om andre folk f.eks. (...) og selvfølgelig også for at lære noget! Og så også at prøve andre ting. (Esben, 21 år)

De unge ser således frem til at møde nye mennesker og få nye venskaber, der kan styrke deres lyst og evner til samt mulighed for at indgå i sociale sammenhænge. Udover forventninger om det sociale, kommer de unge dog også med faglige forventninger dels om at bestå enten matematik eller dansk eksamen for at kunne komme videre i uddannelsessystemet, dels om at prøve sig selv af fagligt og kreativt indenfor andre områder.

Mange af de unge med denne baggrund går inden højskoleopholdet på FGU og har via UU fået information om muligheden for at tage et intensivt læringsforløb på en højskole. De unge, som ikke går på FGU, finder ofte vej til højskolen via UU/KUI eller deres forældre eller andre nære relationer, som foreslår et intensivt læringsforløb for de unge, for at de kan få nogle positive sociale erfaringer, samtidigt med at der også er fokus på det faglige.

Baggrund præget af skoletræthed

De unge, som kommer med en baggrund præget af skoletræthed, hører primært til blandt de yngste af de unge i undersøgelsen. De kommer ofte direkte fra 9. klasse, 10. klasse eller er droppet ud af en ungdomsuddannelse. Deres overvejende årsag til at komme på højskole er, at de er skoletrætte. Her fortæller to unge i et fokusgruppeinterview om deres årsag til at droppe ud af gymnasiet:

Magnus: Det var nok bare at man var lidt skoletræt, og det hele blev lidt for meget, og sådan noget.

Ja. Hvad med dig? Var det det samme eller?

Lau: Jeg havde bare pjækket for meget, og ikke taget 2.G seriøst nok. (...) Altså, jeg så på mine standpunktskarakter, at jeg ikke rigtig, ville kunne bruge dem til noget. (...) Så ville jeg hellere bare tage det om. Få bedre karakter i 2.G, og så lød det her mere spændende end bare at være derhjemme indtil, jeg kunne starte igen.

Magnus: Da jeg gik på gymnasiet, der var der sådan meget pres på, og der var mange forventninger, som også førte til stress og sådan noget. Derfor har jeg så valgt at tage en pause. (Magnus, 18 år og Lau, 17 år)

Mange af de unge med denne baggrund fortæller, hvordan de har oplevet sig presset af forventninger, karakterer og lektier. Nogle har forsøgt at hænge i og har oplevet sig stressede undervejs, og deres skoletræthed skal derfor forstås mere som en form for 'skoleudmattelse'. Andre har dog oplevet det modsatte, nemlig at køre trætte i at gå i skole, trække sig helt tilbage, ikke lave lektier, have fravær etc. Begge erfaringer bidrager til, at de unge nu trænger til en pause fra det formelle uddannelsessystem. De har brug for at få nogle nye oplevelser med fokus på fællesskab, kreativitet og at lære på andre måder for at genvinde lysten og motivationen til at tage en ungdomsuddannelse.

Flere af de unge, som har oplevet sig meget pressede, fortæller om overbelastningssymptomer som angst og depression. Dette gælder både de unge i 9. klasse og i gymnasiet. For de unge i gymnasiet er dette medvirkende til, at de valgte at droppe ud. Nogle af de unge oplever sig også pressede af at kigge ind i en fremtid, som de er usikre på.

De unge, som kommer med en baggrund præget af skoletræthed eller skoleudmattelse som deres primære udfordring i forhold til uddannelse, har brug for en pause for det faglige pres, som de har oplevet i udskoling eller i gymnasiet. De beskriver, hvordan de har behov for at prøve sig selv af kreativt eller få input til en afklaringsproces, som de har brug for i forhold til at vælge uddannelse. Her er det Ingrid, der fortæller:

Altså, nu har vi jo nogle mærkelige eller ikke mærkelige fag, vel, men anderledes fag, end man måske har været vant til at have i folkeskolen, så jeg tror også, altså det er også en god mulighed for at prøve noget nyt og finde ud af, at det kan godt være, jeg interesserer mig for det her, altså, også selvom man ikke havde troet det. (...) Så jeg tror også, der er mange, der måske bruger det lidt som ligesom at finde ud af, hvad de egentlig godt kan lide. Altså, det er jo meget sjovt at prøve nogle andre ting. Og lære lidt mere om sig selv, inden man ligesom, ja... (Ingrid, 16 år)

Disse unge beskriver således et behov for både at prøve sig selv af og lære mere om sig selv i nye sammenhænge. Derudover beskriver andre, hvordan de blot har brug for en reel pause, hvor de ikke tager stilling til andet end at være på højskolen og deltage i de aktiviteter, der på forskellige måder bidrager til deres personlige og sociale udvikling. En af de andre unge, Gro, fortæller også om en anden motivation:

Ja, altså det der med at prøve at komme lidt ud. I stedet for bare at være derhjemme hele tiden, sammen med ens forældre, og sådan noget. (Gro, 16 år)

Flere af de yngre af de unge på de intensive læringsforløb er således også motiveret af at komme væk hjemmefra og lære at stå mere på egne ben og styrke deres sociale liv. Disse unge og deres forældre finder ofte forløbet, fordi de kender nogen, der anbefaler eller omtaler højskolen, og enkelte fordi de støder på det via sociale medier. I kraft af, at de kommer for at få en pause enten fra skole eller hjemmefra og for at styrke deres sociale og personlige færdigheder, er det ofte deres forældre, som tilmelder og betaler opholdet, og UU eller andre kommunale instanser er kun i mindre grad involveret.

Baggrund præget af sproglige udfordringer

De unge med baggrund præget af sproglige udfordringer kommer i undersøgelsen enten fra Grønland, har flygtningebaggrund eller er opvokset i et andet land men med en tilknytning til Danmark. De unge med flygtningebaggrund er i undersøgelsen mellem 18 og 24 år. De har været i Danmark i op til seks år og har gået på sprogskole på VUC, hvorefter de er kommet på FGU. Her forklarer en af disse unge, Burak, om sit forløb:

Tre år sprogskole og et år FGU, men på FGU lærte jeg ingenting, det var spild af tid. Jeg kunne ikke lide FGU. *Nej, hvorfor? VUC er bedre. Hvorfor?*
Man lærer også 9. klasse. (Burak, 18 år)

Flere af de unge med flygtningebaggrund fortæller, hvordan de – ligesom flere andre unge fra FGU – er noget kritiske overfor FGU, hvor de finder, at undervisningen er meget mindre intensiv, til tider ofte fraværende, i forhold til VUC, hvor de oplever, at de hurtigere lærer sproget og at undervisningen er mere eksamensrettet. Flere af disse unge har også PTSD-relaterede udfordringer, hvilket blandt andet kan forstyrre deres koncentration.

De unge i denne gruppe, som ikke har flygtningebaggrund, er også på højskolen for at lære det danske sprog og mere om kulturen. De er fagligt godt med og er ofte i gang med at konvertere deres uddannelse fra det land, de kommer fra, til det danske system, eller forberede sig på at kunne starte på en uddannelse i Danmark. Få af disse unge har andre udfordringer end de sproglige. Unge med en baggrund præget af sproglige udfordringer kommer alle med forventninger om at forbedre deres danskkundskaber. Burak fortæller, at det netop er muligheden for at blive klar til at bestå en eksamen, der er det bedste ved at gå på højskolen:

At lære dansk, selvfølgelig. Man skal lære at bestå eksamen. Jeg vil gerne lære meget dansk, så jeg kan komme videre. Jeg kan ikke blive politikadet, hvis jeg ikke har en danskeksamen. (Burak, 18 år)

Dette sker både gennem undervisningen på de intensive læringsforløb og gennem deres deltagelse i højskolens generelle aktiviteter. Ehan, en af de andre unge med samme baggrund, uddyber, hvordan de også lærer meget ud over danskundervisningen:

Ja meget. Ikke kun dansk. Jeg lærer meget om hvordan mennesker skal leve. Og socialt med mennesker. (Ehan, 24 år)

De unge har dermed store forventninger til selve højskolerummet, hvor de også får mulighed for at være sammen og kommunikere med en mangfoldighed af mennesker, som de etablerer relationer med og kan tale dansk med.

Der er dels tale om unge, som går på FGU efter at have gennemgået undervisning i dansk som andetsprog på VUC, og som får informationer om de intensive læringsforløb via en UU vejleder eller en vejleder på FGU. Nogle med grønlandsk baggrund, andre med flygtningebaggrund. Derudover er det unge, som har boet i udlandet og har danske forældre eller forældre med anden baggrund end dansk, som typisk støtter de unge i at finde højskolen og betale opholdet.

Opsamling

Vi har i dette kapitel set nærmere på, hvad der karakteriserer de unge på de intensive læringsforløb. Da der er tale om unge, som er i gang med en forholdsvis kroget vej gennem uddannelsessystemet, er der også tale om unge, som kæmper med en række forskellige om end ofte forbundne udfordringer. Disse er på den ene side vidt forskellige og på den anden side, ser vi, at der også er mange udfordringer, der går igen – især i forhold til det sociale. Generelt er der tale om unge, som har været nødsaget til at vælge uddannelse fra, eller som er nødt til at kvalificere sig yderligere for at kunne vælge en til.

På baggrund af interviewene og spørgeskemaundersøgelserne har vi foretaget en række analyser, der indikerer, at de unges baggrunde falder i fire forskellige grupper med lidt forskellige forventninger til forløbet. Der er tale om unge med baggrunde præget af faglige udfordringer, som kommer primært fra EGU, og som især har forventninger omkring faglig udvikling.

Disse unge har dog også sociale og personlige udfordringer, som gør, at de forventer, at de oplever en vis udvikling på de områder. Dernæst er der unge med en baggrund præget af social eksklusion, som har måttet vælge uddannelse fra, fordi de har oplevet meget store sociale udfordringer. Derfor forventer de også, at det er i forhold til det sociale og personlige, at de oplever en vis udvikling under opholdet, selvom de også gerne vil opkvalificeres fagligt. De unge med en baggrund præget af skoletræthed er unge, som er noget yngre, og som oplever en vis faglig og social udmattelse i forhold til at klare hverdagen i skolen. De forventer derfor, at en pause fra det ordinære uddannelsessystem vil bidrage til, at de kan vende tilbage med fornyet energi og motivation, men også med nye redskaber til at klare det faglige. Den sidste gruppe er unge med en baggrund præget af sproglige udfordringer, som kommer fra andre lande eller fra Grønland med en forventning om at udvikle deres sproglige danskkundskaber og indsigt i dansk kultur.

I praksis er der tale om en høj grad af kompleksitet og for nogle unges vedkommende meget dybdegående og sammensatte udfordringer. Derfor fletter disse fire baggrundsfortællinger sig også ofte sammen, således at en del af de unge har udfordringer, der knytter sig til både faglighed, social eksklusion, skoletræthed og sproglige udfordringer. De skal derfor ses som konstruerede kategorier, som vi anvender til at beskrive de grundlæggende udfordringer, som de forskellige unge kæmper med.

Delkonklusion

- Højskolernes indbyrdes forskellighed betyder, at de samlet set kan rumme de meget diverse baggrundsfortællinger og forventninger, som karakteriserer unge uden uddannelse og arbejde, men også at nogle højskoler er bedre til at indløse bestemte forventninger end andre.
- Det er centralt, at højskolerne er bevidste om, at de unge kommer med en mangfoldighed af baggrunde, udfordringer og forventninger. Kategoriseringen i fire baggrundsfortællinger kan danne afsæt for en mere højskoleintern afklaring af, hvilke unge, den enkelte højskole henvender sig til, og bruges i tilrettelæggelsen af undervisning og højskoleforløb, såvel som i forbindelse med en tydeligere forventningsafklaring med eksterne samarbejdspartnere.

Kapitel 5

Højskolen som særlig ramme

Som nævnt i indledningen (kapitel 1) er det særligt for de intensive læringsforløb i dansk og matematik, at undervisningen indlejres i et kostskolemiljø, hvor de unge ud over at bo på højskolen også har undervisning i andre fag og er del af de mange andre aktiviteter, som kendetegner en højskolehverdag. I dette kapitel skal vi se nærmere på de unges møder med højskolen, og hvordan den opleves som en særlig ramme om deres forløb. Vi undersøger de unges oplevelser af opstarten, hverdagen, fællesskabet, lærerne og de særlige udfoldelsesmuligheder, som højskolen tilbyder.

Opstartens dobbeltsidighed

Som beskrevet i det foregående kapitel har de unge på de intensive læringsforløb i dansk og matematik forskellige baggrunde og forskellige forventninger til højskoleopholdet, når de starter. Nogle har forventninger om faglig udvikling, andre om at få en pause fra det ordinære uddannelsessystem, og de fleste har eksplicitte forventninger om, at de udvikler sig socialt. De ser således frem til at blive en del af det sociale rum, som højskolerne tilbyder, men det er også med nogen ambivalens, at dette møde udspiller sig. Især de unge, som har negative sociale erfaringer med sig, glæder sig til det sociale rum på højskolen, men de er også nervøse for at gå ind i det netop på grund af disse erfaringer.

Det er fremtrædende i de unges fortællinger om deres opstart på de forskellige højskoler, at den også er præget af de udfordringer, de har med sig. Således er det tydeligt, at især de sociale udfordringer bidrager til, at opstarten for mange af de unge får en helt særlig karakter. Dette fortæller en af de unge, Karoline, om her:

Det gik utroligt godt, men meget overvældende. Som sagt kom jeg fra ikke at snakke med nogen som helst nærmest. Til at jeg skal være sammen med 70 elever 24-7 og have en roomie og sådan noget. Men selve opholdet var så dejligt, og jeg tror, jeg vil kigge tilbage på det som mit bedste ophold. Men jeg tror det var, fordi jeg kom med så meget: "Yes! Jeg skal starte på noget." Den der følelse af gåpåmod. Men det var rigtig skræmmende, fordi... der gik jeg hurtigt ned og var sådan: "Åh, jeg skal bare hjem nu!" Du ved, jeg må hellere tage hjem en weekend. Jeg var jo ikke vant til at være så meget sammen med folk, og det er jeg stadigvæk ikke. Jeg er ikke et totalt socialt menneske. Jeg fik lov at tage hjem en weekend, det havde jeg brug for. (Karoline, 22 år)

Rigtig mange af de unge oplever således, at starten er god, men også meget overvældende. Dette skyldes, at en del af de unge forud for højskoleopholdet ofte har haft lange perioder med isolation og ensomhed. De går fra en situation, hvor de har været meget alene til at skulle være sammen med mange mennesker hver dag. Der er dermed en særlig dobbelthed på spil, hvor de unge på den ene side oplever, at de allerede første dag får en fornemmelse af, at opholdet er det bedste, der er sket for dem, og at de har lyst til at gå til det med optimisme og gåpåmod, men at det på den anden side også er skræmmende. Denne dobbelthed skal vi kigge nærmere på her, og vi starter med det positive i mødet med højskolen.

At blive mødt af god energi

Den gode start, som de fleste af de unge oplever at have haft, handler især om den stemning, som de møder på højskolen. Mange af de unge beskriver, hvordan de oplever at blive modtaget med 'en god energi'. Denne energi handler dels om at møde en masse 'søde mennesker' og at blive modtaget af lærere, som beskrives som imødekommende. Helt centralt for den gode start er også de mange fælles arrangementer i starten af højskoleopholdet. Her fortæller Sebastian:

I starten af semestret havde skolen lavet en introfest til os, hvor vi havde et strandtema ude på vores beachvolleybane. Og så har vi lige haft Halloween hyggefest for hele skolen. *Og det er dét fællesskab, du godt kan lide eller hvad? Ja. Hvad er det ved det, du godt kan lide?* Der er flere nationer, der er blandet sammen, og man kan hygge sig med alle. (Sebastian, 23 år)

Det, at der er fokus på fælles arrangementer og fester i starten, bidrager til, at de unge møder hinanden på kryds og tværs, hvilket gør, at de hurtigt får etableret et fællesskab. Det er generelt i de unges fortællinger om deres højskoleophold, at fællesskaberne de unge imellem er noget af det, som de fremhæver som noget helt særligt, og som for nogle opleves som et vendepunkt i deres ungdomsliv. Den oplevelse starter mere eller mindre den første dag. Mange af de unge fortæller, hvordan de allerede i begyndelsen af opholdet knytter nogle stærke bånd, der fungerer som et fundament for deres videre højskoleophold.

For de fleste bidrager den relativt intense opstart og samvær til, at de forankres i højskolens 'her og nu', hvor de kan fokusere på bare at være sammen og – for nogle vedkommende – lægge deres fortid bag sig for en tid og også lægge bekymringer om fremtiden fra sig. Der opstår for nogle af dem hurtigt en art 'boble', hvor de kan forsvinde ind i både det store fællesskab med aktiviteter for alle de unge på højskolen og de mindre fællesskaber, hvor de finder sammen i grupper eller med enkeltpersoner, fx en værelseskammerat, og hvor de hurtigt kommer meget tæt på hinanden. Nogle af dem taler også ganske tidligt med andre om deres fortid og deres negative erfaringer med skole og uddannelse. Det kan være meget sårbart for nogle af dem, men åbner også for, at de allerede fra første dag oplever at blive mødt af andre og genkende sig selv i deres sårbarheder.

Mulighed for at trække sig for at komme tilbage

Den anden side af den gode opstart, som præger de unges fortællinger, er, at det for mange også kan være overvældende. En del af de unge fortæller, hvordan de som sagt tages godt imod, men også hvordan de mange sociale aktiviteter overvælder dem. Det handler for en del af de unges vedkommende om, at de ikke er vant til eller generelt kan blive udfordret af at være sammen med mange mennesker på én gang. De kan godt fornemme den gode stemning, og forsøger så godt de kan at være åbne, men de oplever også, at det kan være trættende og måske endog udmattende, som Naja her beskriver:

Til at starte med havde jeg det helt svært socialt. Altså jeg prøvede virkelig at være så meget imødekommende, som jeg kunne, og det gjorde, at jeg var så træt hele tiden, og jeg havde det virkelig ikke godt den første, hvad... måned, halvanden måned, fordi jeg var hele tiden på, og jeg kunne ikke få mig selv til at lade være, fordi jeg ville bare gerne have, at de her folk, de her mennesker, kunne lide mig. Jeg skulle jo være her et stykke tid, og det var vigtigt for mig, derfor så pressede jeg mig selv alt for meget. Det var nok lige det sværeste for mig lige der, at lære ikke at presse sig selv, men det har altid været lidt af et problem. (Naja, 18 år)

Som citatet her viser, er der nogle af de unge, som i starten af opholdet så gerne vil kunne deltage i det sociale på samme vilkår som alle de andre, at de presser sig selv. De vil gerne være en del af 'den gode energi' og mærke forbindelsen til de andre. Derfor bliver det vigtigt for dem hele tiden at være 'på' og være imødekommende, hvilket får som konsekvens, at det bliver for meget for dem. Det kan yderligere betyde, at de oplever en form for social udmattelse, som gør, at de er nødt til at trække sig helt for en periode. Nogle af dem har brug for hjælp fra lærerne til at tage kortvarigt hjem for at samle energi. For nogle er det bare en dag, mens andre har brug for lidt længere tid. De vender dog tilbage igen med fornyet energi til at deltage i de sociale aktiviteter og lære de andre at kende. Her er det Bella, der fortæller:

For mig der var det de første tre uger, som var de hårdeste, og hvor jeg bare sad de første tre uger nærmest uafbrudt ude på halvmuren ude foran skolen, og hvor jeg så bliver sendt hjem af lærerne i et døgn. Og så kommer jeg tilbage og bare er sammen med de andre, og så bliver det helt anderledes, fordi nu havde jeg ligesom været hjemme. Det kan godt være det kun var et døgn, men det var helt anderledes at komme tilbage, fordi nu havde jeg ligesom vænnet mig til stedet på en eller anden måde. (Bella, 17 år)

Det går således igen blandt de mere sårbare unge, at de første uger kan være svære for dem. Ikke mindst på grund af fællesskabet som en særlig forventning både hos højskolen og dem selv. Mange beskriver det som hårdt, fordi de gerne vil være en del af det sociale fællesskab, men har svært ved det. Derfor er det vigtigt for dem, at det er muligt at trække sig, og endog tage hjem og samle energi, og mange af dem har brug for, at lærerne er opmærksomme på dem og hjælper dem til at holde en pause. Som Bella fortæller, kan det herefter være anderledes at komme tilbage, dels fordi de har fået fornyet energi, og dels fordi det hele ikke er fremmed mere. Det er anderledes at starte igen efter en tur hjemme, fordi de kender lidt mere til højskolen, samværet, aktiviteterne mm., og derfor er det nemmere for dem at gå ind i det på den måde, som de gerne vil. Det stiller krav til højskolerne om, hvordan de forvalter tilbuddet om god stemning og fællesskab med et behov for at nærme sig fællesskabet i et eget tempo og med mulighed for at trække sig indimellem.

Hverdagens rutiner er helende

Når de unge er faldet til på højskolen, er det fremtrædende i deres fortællinger, hvordan hverdagens forudsigelighed, rytme og pligter nærmest fungerer helende for mange af dem. Flere af de unge, der ikke har været i uddannelse eller arbejde i en periode, har tabt den hverdagsrytme som en almindelig skoledag eller et arbejde bidrager med. De er gået sent i seng, har haft svært ved at komme op om morgenen, og dagene har haft en tendens til at blive udflydende og præget af et tomrum, hvor de ofte konfronteres med alt det, de ikke kan og ikke får gjort. Denne opløsning af hverdagen er ofte med til at producere en desynkronisering (Rosa 2013), der skærper de unges udenforskab og oplevelser af eksklusion, fordi deres hverdag antager så forskellig karakter fra andre unge, der er i uddannelse eller arbejde, har (Nielsen & Sørensen 2017). Her er det Lau, der fortæller:

Jeg kom bare ud i sådan en dårlig rytme med at glemme at gå i seng om natten og sådan noget. *Du vendte sådan op og ned på døgnnet?* Ja. (Lau, 17 år)

For de unge, der har tabt strukturen i deres liv, bliver højskolens særlige rytme med måltider, pligter, aktiviteter, undervisning og samvær en vej tilbage til en mere velfungerende hverdag. Når de unge fremhæver hverdagen på højskolen, betoner de både dens genkendelige og forudsigelige gang og dens afbalancerede kombination af faste aktiviteter og fritid. Her er det Oskar, som fortæller om en helt almindelig dag på den højskole, han går på:

Vi starter med at stå op, og så er der jo morgenmad og derefter morgen-træning, hvor man kan vælge lidt forskelligt. Man kan enten gå en tur eller deltage i Morning News, og så var der også en periode, hvor man kunne gå ned og spille noget musik, men det stoppede igen, fordi der ikke rigtig kom nogen til det. Så efter det så har vi undervisning fra ti til tre. Der er frokost fra tolv til et, og så er der undervisning fra ti til tolv, og et til tre. Og så efter det så kan man vælge noget der hedder Højskoletid. Det er lidt frivilligt, om man gider komme til det. Det er lidt forskelligt, om det er brætspil, ud og svømme, sauna. Det er lidt, hvad skolen bestemmer. *Plejer du at benytte dig af de der eftermiddagsmuligheder?* Det kommer an på, hvad det er [smågriner]. Men, ja, så er der aftensmad, så er der ikke rigtig mere i løbet af den dag. *Hvordan fungerer dagen for dig?* Jeg synes, det er megadejligt. Det er ikke for meget. Man har også lidt fritid. (Oskar, 19 år)

I Oskars fortælling rummer dagen de genkomne elementer af måltider, frivillige tilbud og undervisning, såvel som det uformelle samvær og alenetid, som opstår rundt om de skemalagte aktiviteter. Selvom der sker mange ting, er der alligevel en tydelig struktur for dagen, hvor hver ting har sin tid og for mange af de unge ligger der samlet set en stor forenkling af deres hverdag. Her er det Gabriella, som fortæller, hvordan højskolehverdagens forudsigelighed hjælper hende:

Jeg har lidt OCD. Jeg kan ikke fungere, hvis jeg ikke har et skema for hele dagen, for så ved jeg ikke noget som helst. Her har jeg et skema, og det er rigtig rart, at jeg ved, at lige om lidt har vi frokost, og så skal vi ned og lave musik, og det bliver ikke lige lavet om. Og jeg skal ikke tænke på andet end det, jeg har her. Det betyder, at jeg er meget mere rolig. (Gabriella, 18 år)

For Gabriella betyder den rutinerede hverdag, at hun ikke hele tiden skal forholde sig til, hvad der nu skal ske, men bare kan deltage. På højskolen sker alt 'her', som hun siger, og dagene ligner overordnet set på mange måder hinanden. Forenklingen af hverdagen, handler også om, at de forventninger, højskolen har til de unge, for eksempel i forhold til at indgå i de daglige aktiviteter og pligter i form af måltider, fællessamlinger og undervisning, såvel som rengøring, køkkentjanser, borddækning, oprydning etc., er rettet mod konkrete handlinger, der finder sted lige nu. Samlet set bidrager forudsigeligheden, rytmen og pligterne lige som fællesskaberne til at etablere højskolens særlige 'her og nu', der for mange af de unge står i stærk kontrast til den fremtidsorientering, de er kørt trætte i uddannelsessystemet. Her er det Philip og Bella, der fortæller:

Philip: Der er forventninger, men det er ikke så meget sådan fremtidskrævende, det er mere sådan her og nu: "Gør lige rent her, ordn lige de hersens tallerkener", og så er det det. Det er meget nuet. I folkeskolen var det meget mere fremtidsfokuseret.

Bella: Alt hvad du foretager dig der, det er for noget, du skal i fremtiden.

(Bella, 17 år og Philip, 19 år)

Det er i kraft af indstiftelsen af dette særlige 'her og nu', at højskolens rutinerede struktur for nogle af de unge opleves som en nærmest helende ramme, der bidrager til, at de kan slippe de bekymringer og dårlige vaner, som har præget tiden før højskoleopholdet. En af lærerne peger også på tiden som en vigtig faktor:

Jeg tror, at de får en oplevelse af et liv, der går lidt langsommere end når de er hjemme. Det der med at have timer, hvor de oplever at kede sig og tage initiativ til selv at lave noget. I stedet for at de så hopper ned i centrum og laver et eller andet. Der er ro på. Når de er på et sted, hvor de bor, så får de ro og følelsen af, at 'jeg er selv herre over min tid og mit eget liv'. Og det er den følelse vi gerne vil give dem. At de selv tager ansvar for deres egen færd frem i livet. Og i tiden omkring aftensmaden, der har de tid til sig selv. Vi har oplevet tidligere, at det er svært ikke at bare tage væk fra skolen og lave alt muligt andet. Men efterhånden begynder vi også at se, at de finder ind i nogle mere rolige fællesskaber, struktur, har lyst til at dyrke sig selv på en anden måde, end de har gjort før. Og det der pres, der er taget væk ved at hive dem væk fra deres vante miljøer eller en institution, det, tror jeg, giver tid til refleksion over, hvem de selv er, helt klart. Det giver dem noget ansvar tilbage over for dem selv. (Lærer, højskole)

Højskolens 'her og nu' som en ramme, der tilbyder ro og struktur, er dermed både med til at give plads til refleksion men også et tilbud om at læne sig ind i alt det højskolen tilbyder. Det er en kollektiv rammesætning, som rummer mange ritualer, rutiner og regler for hverdagen. Vi ved fra andre undersøgelser, at den stærke forudsigelighed og genkendelighed, det skaber, både griber ind i de unges hverdagsliv og deres forestillinger om, hvad de er i stand til (Nielsen & Sørensen 2017). Her står det at kunne tage del i fællesskabet og samværet med andre, som en helt central komponent for de unge og deres udvikling.

Fællesskabets udviklende potentiale

Hovedparten af de unge fremhæver det at blive en del af et fællesskab med andre unge som særlig vigtigt ved det at være på højskole. Som nævnt har mange af de unge været meget alene og følt en stor ensomhed, inden de starter på de intensive læringsforløb, og for nogle af dem er det første gang, de oplever, at de overhovedet er del af et fællesskab med andre unge.

Højskolen som særlig ramme er for de fleste af de unge således også forbundet med at deltage i de mange forskellige fællesskaber med andre unge, som den muliggør. I den forstand fungerer højskolen som ramme også som et sted, hvor mange af de unge oplever at udvikle sig gennem de tætte og stærke relationer, der opstår til andre undervejs i opholdet. Her er det Mille, der som en del af interviewet har lavet en tegning (figur 5) over de vigtigste oplevelser og erfaringer i sit højskoleophold. Hun fortæller som det første om de venner, hun har fået på højskolen:

Vil du fortælle lidt om, hvad du har tegnet? Hvad har været det allervigtigste for dig? Det er helt klart fællesskabet med mine venner. Det har virkelig overrasket mig, hvor godt jeg egentlig har taget imod folk, og hvor godt de har taget imod mig. Det har jeg slet ikke været vant til. Fra folkeskolen og til nu er jeg virkelig blevet udfoldet på det punkt. Jeg føler, jeg har fået mere ro på i forhold til andre personer. I folkeskolen fik jeg at vide: "Du sidder bare i et hjørne med en bog". Det gør jeg ikke nu. (Mille, 17 år)



Figur 5: Journey-map. Milles tegning over de vigtigste oplevelser og erfaringer under hendes højskoleophold.

Generelt fortæller de unge om at møde og danne relationer til andre unge, som på den ene side ligner dem selv, og som de kan spejle sig i, og som kan genkende de udfordringer, de har med sig. På den anden side møder de også unge, der har helt andre erfaringer og andre planer for fremtiden, end de selv har, og lærere, som ofte er anderledes end mange af de voksne, de ellers har mødt i deres liv. Højskolen tilbyder i den forstand en unik mulighed for både at udvikle afgrænsende relationer til nogen, der ligner én selv, og brobyggende relationer til nogen, der er forskellige fra én selv. Mens førstnævnte relationer fungerer som en afgørende støtte i hverdagen, ved at de unge føler sig genkendt og spejlet, er sidstnævnte grobund for andre perspektiver og forståelser af sig selv, der kan danne afsæt for nye forestillinger om, hvad de vil med deres liv (Putnam, 2000).

De unge fortæller, at det særligt er kostskoleformen og de mange fælles arrangementer, som gør det lettere at finde sammen med andre. Når måltider, morgensamlinger og aktiviteter hele tiden etablerer et socialt rum, får de en håndsrækning til at finde hinanden.

Her er det Bella, der fortæller, hvordan hun netop oplever det at bo sammen med så mange andre unge som det bedste ved sit højskoleophold:

Alle, der nogensinde har gået på højskole, siger det nok: fællesskabet. Det er fuldstændig vanvittigt. Jeg troede aldrig, at jeg ville kunne holde ud at bo med ens bedste venner. Hver eneste dag. Man har sine bedste venner derhjemme jo, men her er det jo din familie. Jeg bor med et vildt fremmed menneske i princippet. Og så 65 på den anden side af døren. De er der hver eneste dag, de ved alting om én. Og det er ikke kun eleverne, det er også lærerne. Det er helt specielt. Vi har jo alt her. Lærerne er jo ens familie. De ved alt om en. Vi har en hund sammen. (Bella, 17 år)

Som Bella her beskriver det, så er det at være sammen med 65 andre unge hver dag og hele tiden noget helt særligt. Som mange af de unge siger, handler det om, at der altid er nogen at være sammen med, når de har lyst. Fællesskabet bliver her beskrevet i form af de mange unge, der pludselig er omkring en hele tiden, men også i form af den nærhed, det skaber at bo sammen med nogen, der 'ved alting om en'. Mange af de unge kommer således meget tæt på hinanden, og det er med til at opbygge følelsen af fællesskab. Generelt opstår fællesskaberne gennem mange timers samvær, hvor de unge på kryds og tværs kan knytte bånd, men de manifesterer sig på forskellige måder. Dels i et løsere samvær blandt den samlede gruppe unge på hele højskolen, dels i mindre venskabsgrupper, helt nære venskaber og kæresteforhold. Nogle af dem er primært defineret ved løsere relationer, hvor de unge er mere uforpligtende sammen og får nye perspektiver på sig selv sammen med unge, som er forskellige fra dem selv, mens andre er defineret ved relationer, der rummer en stor intimitet og nærhed, og hvor de unge kan dele det, der er allersværest og spejle sig i hinanden. Flere af de unge beskriver, at de gennem højskolens differentierede fællesskaber får mulighed for at udfolde sig selv på nye måder og at 'etablere sig som sin egen person', som Naja her forklarer:

Jeg følte mig nogle gange så fastlåst i det, jeg var, i det folk formede mig til at være. Jeg kunne ikke forestille mig at være noget andet. Men når man så er deprimeret, og man har angst, og man bare ikke har det godt, så bliver det, man er, også dækket af alt muligt, der ikke er ret godt. Så at komme væk fra det på en eller anden måde og etablere sig som sin egen person væk fra de rammer, man er vant til... Så får man jo også en personlighed, som er meget anderledes, men også samtidig én selv. (Naja, 18 år)

Da Naja vælger at tage på højskole, handler det for hende om, at hun har det skidt og også har brug for at komme væk fra de relationer og rammer, hun var i, for at kunne finde sig selv på en ny måde. Undervejs i højskoleopholdet oplever hun, at den person, hun gerne vil være, langsomt dukker frem, da hendes depression og angst fortager sig, og hun deltager i forskellige sammenhænge, hvor hun både skaber afgrænsende og brobyggende relationer til andre.

Forskellige måder at være i fællesskabet

De fleste af de unge oplever højskolens fællesskaber som rummelige og inkluderende. De betoner, at de møder social accept, imødekommenhed og anerkendelse, der er med til at give dem større tryghed og udvikle deres selv-værd. Generelt orienteres fællesskaberne på højskolerne af tydelige værdier, normer og forpligtelser, som angiver en retning for, hvordan de unge skal opføre sig overfor hinanden, herunder en forventning om, at de deltager i det fælles rum, men også respekterer hinandens grænser. Det er dog væsentligt at være opmærksom på, at de unge oplever at være i fællesskaberne på meget forskellige måder. Der findes således ikke én måde at være i højskolens fællesskab på, men snarere defineres, opleves og udfoldes fællesskaberne på meget forskellige måder af forskellige unge.

For nogle af de unge betyder højskolens fællesskaber, at de bliver mere åbne om det, der er svært, og de bliver fortrolige med at dele flere sider af sig selv. Her er det Marie, der fortæller:

Man lærer hinanden at kende på en helt anden måde. Man kommer til at se hinandens svagheder også. I folkeskolen lod jeg som om, jeg havde det fint, fordi jeg ikke havde lyst til at vise, at jeg havde det svært. Det er svært at gøre 24/7. Når man er her, så føler jeg, at folk er meget mere åbne omkring, hvordan de har det. (Marie, 16 år)

Åbenheden, som Marie her fortæller om, betyder for mange af de unge, at de kan begynde at arbejde med de udfordringer og begrænsninger, som de har kæmpet med i andre sociale sammenhænge. Andre unge er i fællesskaberne på en mere tilbagetrukket, afventende og lyttende måde.

Her er det Katrine, der fortæller, hvor svært det fortsat er for hende at åbne sig og deltage i samværet med de andre:

Er der noget, der er rigtig svært ved at være her? Ja, det synes jeg faktisk. Det er det der med, at man sidder i dagligstuen, og man ikke tør at sige noget. Det er det eneste, der faktisk er svært. At når nogen har en god samtale, og man lige skal ind i den. Og hvis man siger et eller andet, så er jeg bange for at sige noget forkert, og hvad de andre tænker om én. Men jeg er helt sikker på, at de ikke tænker sådan, for der er mange, der har det svært her på skolen. Så trækker jeg mig tilbage og bare lytter. Det er det, jeg skal have lært. Det kan være svært for mig. Du sidder og lytter, men du ville egentlig gerne være med i samtalen? Ja. Gør du det så? Nogle gange med dem, som jeg bor sammen med. Bianca kan jeg jo nemt snakke med, hvis vi sidder ved siden af hinanden. Eller hvis nogen spørger mig, hvad jeg har lavet i dag. Og så spørger jeg jo ham. Så får man lidt en samtale. Eller hvis nogen spørger: "Vil du ikke være med til at spille pool?" "Jo, det vil jeg gerne." Så får man lige den der samtale. Så ved man, at så kan man godt. Jeg skal nok lære det. Men jeg ville gerne, at man ikke bare sidder der helt musestille. Er det blevet bedre siden du startede? Nej, det synes jeg faktisk ikke. Men jeg prøver alt, hvad jeg kan. (Katrine på 22 år)

Unge som Katrine oplever således, hvordan de sagtens kan tale med dem, de har udviklet et nært forhold til, men at det nogle gange bliver ved med at være svært at indgå i større sammenhænge med flere unge. Det betyder dog ikke nødvendigvis, at de ikke oplever at være en del af fællesskabet, de er det bare på andre måder end den meget aktive og talende måde. For Katrine er det tydeligt, hvordan hun også gerne vil lære at være mere udadvendt og initiativtagende i løbet af opholdet og løbende har brug for en ekstra håndsrekning fx fra højskolens lærere eller de andre unge for at kunne det.

Det inkluderende og rummelige fællesskab, de unge møder, når de er på højskole, betyder for flere af de unge ikke kun, at de begynder at interagere mere med andre, men også, at de finder overskud til at udfordre sig selv og bryde grænser.

Her er det Thilde, der fortæller, hvordan hun på højskolen ender med igen at turde gå op på en scene:

Man føler sig tryk og at fejl, det er okay, det hele skal nok gå jo. Vi havde lige et projekt, hvor jeg så valgte at være danser, som også var et stort skridt for mig. At gå op på scenen igen efter nogle år, hvor jeg ikke kunne gøre det. Og vi optrådte også os tre her for nogle uger siden. Og selvom det går galt, så er det sådan, at alle... Ikke fordi de siger, at det er godt, eller at det er dårligt, men de er sådan: "Fedt du gjorde det, bliv ved, hvis du godt vil gøre det". (Thilde, 18 år)

De forskellige typer af fællesskaber, som de unge beskriver, opstår ikke blot, fordi de unge bor sammen, men understøttes også af den måde højskolens sociale liv er organiseret. Nogle fællesskaber opstår med en værelseskammerat, andre omkring fløjene/gangene/husene og endnu andre omkring linjerne og fagene. Dertil kommer det større fællesskab, der etableres gennem fælles aktiviteter og arrangementer for hele højskolen. I flere af fællesskaberne spiller lærerne som beskrevet i starten af kapitlet en nøglerolle for, at de opstår. Her er det Christian, der fortæller:

Har lærerne hjulpet til med at etablere fællesskabet, eller er det noget, der bare sker? I starten var der aktiviteter de første par uger om aftenen. Vi lavede sådan noget floor ball og tovtrækning, alt muligt. *Fløjmasterskaber?* Ja, sådan at dem, vi bor med i fløje, at det styrker vores fællesskab. Men jeg synes, at vi klarer os da meget godt. Alle fløjene har jo fællesskaber, så... men det har styrket os meget, at vi har været mere sammen. (Christian, 21 år)

Fællesskaberne på højskolen opstår ikke af sig selv, men understøttes af de aktiviteter, lærerne igangsætter. Her er højskolens ramme særlig, fordi de faste lærere er til stede og deltager i højskolehverdagen ud over undervisningen, ligesom flere af dem også bor på eller i nærheden af højskolen.

Lærerne er venner, nærværende voksne og rollemodeller

På tværs af interviewene med de unge er det således også fremtrædende, at de fleste unge peger på, at lærerne spiller en særlig vigtig rolle for deres højskoleophold. De beskriver, hvordan de hurtigt oplever, at lærerne på højskolen er meget anderledes end andre lærere, de har mødt. Her er det Lasse, der fortæller:

Og så kunne jeg også godt lide lærerne her. De lod til at være meget dedikerede til deres fag, og de er ikke så meget "lærere". De er mere som ens venner. (...) Det er måske noget med, at det er en højskole og ikke den klassiske skole. Jeg ved ikke, hvordan det er på andre højskoler, men her er det sådan, at man kan godt snakke med sin lærer om alt muligt, der måske ikke er fagrelevant. (Lasse, 24 år)

Mange af de unge har en række negative erfaringer med skole og har ikke før mødt den åbenhed og imødekommende interesse fra lærernes side, som de møder på højskolen. Det betyder, at de, som Lasse udtrykker det, i nogen udstrækning oplever lærerne som venner, de kan tale med 'om alt muligt'. Lærerne på højskolen skal ikke vurdere dem i samme grad, som i folkeskolen eller på andre uddannelser. De taler med de unge i øjenhøjde og tager dem seriøst. Her er det Naja, der fortæller:

Det føles som en samtale, mere end at blive belært. Det er dejligt, du ved, at kunne have en samtale, sige sin mening, uden at den bliver skudt ned og få at vide, at den er forkert. Det hjælper. (Naja, 18 år)

I stedet for at fortælle, hvordan tingene hænger sammen, oplever de unge, at lærerne lytter, motiverer, giver gejst og hjælper dem med at træffe selvstændige beslutninger, som Marie forklarer:

I folkeskolen gjorde jeg, hvad der blev sagt, men her bliver der ikke sagt, hvad man skal gøre. Så spørger jeg nogle gange: "Skal jeg gøre sådan her eller sådan her?" Og så svarer de: "Det er dig, der skal beslutte det". Og det er både dejligt og svært at finde balancen. (Marie, 16 år)

Udover det venskabelige forhold, fremhæver nogle af de unge også lærerne som en slags rollemodeller, der er med til at forme værdier og normer i hverdagen på højskolen og i deres liv mere generelt. Både qua deres dedikation til de fag, de underviser i, og gennem den måde, de indgår i aktiviteter og relationer i hverdagen. Lærernes viden og deres engagement i højskolelivet, deres forventninger til de unges selvstændighed og deltagelse, såvel som deres åbenhed, interesse og tillid til de unge smitter af på de unge og er med til at præge omgangsformen på højskolen, herunder også de unges indbyrdes relationer og den måde, de begynder at anskue deres egne interaktioner.

Generelt fortæller de unge, hvordan de oplever, at lærerne har forståelse for de udfordringer, de har med sig. De er tålmodige, og ikke mindst oplever de unge, at lærerne vil dem på en måde, de ikke før har oplevet. Her betyder det noget, som vi så ovenfor, at de faste lærere både er til stede i undervisningen og i de mange forskellige aktiviteter og gøremål, som udgør højskolehverdagen. Her er det Fie, der fortæller:

Lærerne forstår én. Det er ikke som i folkeskolen, hvor lærerne har otte timer, og så tager de hjem igen og er ligeglade. Det er de ikke her på skolen. Her er de også efter undervisningen. (Fie, 21 år)

På højskolen kan forholdet til lærerne udfolde sig udover undervisningen. Det betyder, at lærerne ikke bare får et indgående kendskab til de unges faglige udfordringer, men også til de mange personlige ting, de ofte kæmper med. På højskolen etableres en hverdag, hvor lærere og unge følger med i hinandens liv og på daglig basis kan spørge ind til, hvad der sker, uden at det nødvendigvis rammesættes formelt. Her fra vores feltnoter:

Læreren cirkulerer rundt til de forskellige unge i klassen. Hun står lidt ved Villads og taler med ham om hans historie og tilhørende billede, hun stiller spørgsmål, der kan hjælpe ham videre. Så går hun hen til Simon og spørger til et lægebesøg, han har været til i formiddag. Simon fortæller tillidsfuldt og beredvilligt. Undersøgelsen viste ikke noget. De småsnakker om, at det måske kan være noget stress. De taler sammen lavmælt, men åbent i klassen. (Feltnoter 17.11.2021)

Sideløbende med denne mere uformelle omsorg og opmærksomhed, som vi her ser udspille sig, formaliseres lærernes nærvær og interesse for de unges velbefindende også i forskellige mentor- og kontaktlærerordninger på alle fem højskoler. På tværs af interviewene fremgår det, at de unge, der er del af disse ordninger, typisk er meget glade for at have en særlig lærer, der løbende tager kontakt til dem, og som de kan kontakte, hvis de har brug for at tale om ting, der er svære eller bare vende, hvordan de har det med at være på højskole. På nogle skoler er det et tilbud, de kan bruge efter behov, mens det på andre skoler er mere skemalagt. Nogle af de unge, som kæmper med flere eller med meget svære udfordringer, fortæller, at de har behov for at vide, at der hver uge er et tidspunkt, hvor de kan vende stort og småt med en lærer. Her er det Gabriella, der fortæller:

Det er sådan, at nogen dage der snakker vi sådan, hvad kan man sige, kun om positive ting. Så sidder vi bare og hyggesnakker. Andre dage, der kan jeg virkelig have haft en dårlig dag eller en dårlig nat. Så snakker vi lidt om det. Hvad kan gøres bedre til, at jeg ikke har en dårlig nat. Hun... Hvad kan man sige? Hun er ligesom sådan en hjælper. Sådan en, der ligesom kommer med gode ting. Hvis man nu bare sidder og siger: "Alt er bare sort og alt er dårligt. Hele mit liv", ikk'. Så kommer hun og siger: "Ah, hvad med det her, det var jo meget godt". Så et lille lyspunkt... (Gabriella, 18 år)

Som beskrevet i forrige kapitel er der en del unge på tværs af de forskellige baggrundsfortællinger, der kæmper med forskellige diagnoser. Dette betyder ofte, at de er i gang med at lære, hvordan de skal håndtere de udfordringer, som diagnosen medfører i deres hverdag både i forhold til undervisning, i forhold til det sociale, i forhold til søvn og – som beskrevet i citatet – i forhold til tanker og følelser.

Her kan kontaktlærer- og mentorordninger være helt nødvendige foranstaltninger, hvor de unge ved, at de løbende kan få støtte til at håndtere de udfordringer, der opstår, når man har en diagnose eller kæmper med andre former for psykisk mistrivsel, men også hvornår hverdagen fungerer godt for dem. Flere af de unge fortæller således, at det vil være svært for dem at klare sig uden at have en kontaktlærer eller mentor at tale med undervejs i højskoleopholdet.

Muligheder og frihed

Når de unge fortæller om højskolerummet, fremgår det, at mange af dem er overraskede over de mange muligheder for at udfolde sig kreativt, fysisk og fagligt, der åbner sig for dem på højskolen. Det, at de kan gå i atelieret og male, i hallen og danse, sejle i kajak eller spille musik, når de får lyst, opleves som et helt særligt og meget privilegeret mulighedsrum. Det opleves både som en slags pauserum, hvor de unge kan trække sig lidt tilbage fra det sociale for at vende tilbage med fornyet energi, og et udfoldelsesrum hvor de kan dyrke særlige interesser eller opdage nye sider af sig selv. Her er det Gabriella, der fortæller:

Jeg elsker at sidde oppe i atelieret og male. Det giver et eller andet. Jeg vil nok sige, at det er nok det fedeste kunstlokale, jeg har været i. Fordi du kan bare gå ud og tage det der og så bare male og finde et eller andet og sætte det sammen. Det, synes jeg bare, er megafedt, at vi har den mulighed, og det er jo åbent hele tiden. (Gabriella, 18 år)

Mens højskolens særlige mulighedsrum for Gabriella handler om adgangen til værksteder og gode materialer, handler det for andre unge om at få mulighed for at være med til at arrangere forskellige aktiviteter i hverdagen, mens de går på højskole. Her er det Rikke, som fortæller:

Det bedste ved at være her er mulighederne og den frihed, man har. Der er så mange ting man kan gøre. Man skal bare tage initiativ til tingene for at få det til at ske. Og det forventer lærerne også af os. Vi har en masse udvalg, og jeg er med i et aktivitetsudvalg. Vi har arrangeret en basket-turnering og filmaften med popcorn. Det synes jeg bare er så fedt. (Rikke, 17 år)

Endelig knytter flere af de unge også højskolens særlige udfoldelsesmuligheder til det, at flere af dem ligger i meget naturskønne omgivelser. Placeringen tæt på naturen åbner for særlige aktiviteter, som de unge bliver meget glade for under opholdet, og som for nogle af dem er anledning til nye vaner, hvor de på daglig basis går ture, bader eller på anden vis bruger naturen.

Her fortæller Marie om at finde ro og fred ved at bevæge sig ud i naturen både alene og sammen med andre på højskolen:

Jeg har tegnet en bænk. Jeg har gået så mange ture og siddet på en bænk, for det har betydet meget for mig. Jeg har fundet en ro af at komme her. Og jeg har udviklet mig meget, det er planten, der vokser. Jeg har virkelig ændret mig ret meget fra, da jeg startede. Og alle de dejlige personer her på skolen, som også har betydet meget for mig, og som har gjort, at jeg har fået det så meget bedre og er blevet, som jeg er. Og så tegnede jeg også vandet, for det er der, jeg tit går ned og finder ro. Jeg har haft gode oplevelser dernede sammen med folk. (Marie, 17 år)



Figur 6: Journey-map. Maries tegning af de vigtigste oplevelser og erfaringer under hendes højskoleophold.

Mens mulighederne og friheden til at folde sig ud for nogle unge giver adgang til at finde en fred og ro, der bidrager til, at de kan finde sig selv, kan de også være svære at navigere i for andre unge. De har brug for hjælp til at koble fra og få sluppet af ind imellem. Her er det Bea, der fortæller:

Er det et åndehul man får? At gå på højskole? Du siger det der med, at du havde brug for at slappe af. Det troede jeg, men det er det ikke rigtig. Det kommer an på, hvad man gør det til. Hvis man er god til at slappe af i sig selv, så kan man virkelig slappe af. Hvis man er god til at mærke efter, hvordan man har det. Jeg er superdårlig til det, jeg laver noget hele tiden, der foregår noget hele tiden i mit hoved, jeg har tusind planer, og jeg går for sent i seng. Jeg skal ikke gå glip af noget! (...) Men [en af lærerne] ved altid, når jeg er ked af det, når jeg er glad, hvis der er sket noget. Han ved det bare. Og jeg kan fortælle alting til ham. Han siger: "du har brug for at trække dig nu". Men han ved godt, at jeg ikke kan ligge stille på mit værelse. Så siger han: "Nu går vi en tur" eller "Du kan lige tage med en tur til [byen] i morgen", når han lige skal til barberen. Så tager han mig bare med. Så får du lige en pause? Ja. (Bea, 17 år)

For Bea bliver højskolens mulighedsrum så overvældende, at hun har brug for hjælp fra den lærer, hun er særlig tæt på, til at trække sig fra det.

Samlet set fremhæver de unge højskolen og de mange muligheder, de knytter til den, som en adgang til både at tage del i nye fællesskaber og aktiviteter, hvor de kan overskride sig selv og folde sig ud på nye måder, og finde rum til at trække sig, udvikle meget nære relationer og lære at drage omsorg for sig selv og hinanden. Det er et både-og, der knytter an til højskolen som et sted, der på den ene side er et attraktivt miljø at være del af, fordi det er ladet med ungdomskulturelle værdier, der kan fungere som vigtige byggesten i de unges selvfremsstillinger, og på den anden side er karakteriseret ved hjemlig tryghed og intimitet, hvor der er plads til at være den man er, udvise omsorg for hinanden i tætte relationer og helt trække sig. Denne kombination af identitets- og tilhørsforholdsskabende aktiviteter og rum bidrager til at unge finder både lyst og mod til at engagere sig – også når det indbefatter at måtte overvinde nogle af de mange forskellige udfordringer, de har med sig (Stauber 2007).

Højskolen som udfordring for enkelte unge

Som vi ser i dette kapitel, udgør højskolen for de fleste af de unge på de intensive læringsforløb i dansk og matematik en ramme, som understøtter en stor udvikling, der for nogle af dem opleves helt livsomvæltende. Der er dog også nogle af de unge, som har en anden oplevelse, og for hvem højskolen som ramme kan være en udfordring i sig selv. For enkelte af de unge betyder det at være på højskole, at undervisningen i dansk og matematik kommer til at fremstå malplaceret. Enten fordi disse unge ser opholdet som en pause væk fra det formelle uddannelsessystem, hvor vægten ligger på nye oplevelser og personlig udvikling, eller fordi højskolerummet fremstår så anderledes, at de har svært ved at finde mening med de ting, der foregår i det ud over undervisningen i dansk og matematik. Her er det Tobias, der fortæller:

Altså, jeg er ikke så meget sådan et højskolemenneske, har jeg vel fundet ud af. Det er meget sådan, nå, men vi skal møde op til morgensamling. I dag havde vi to tøser, der stod og snakkede om, hvis man skulle holde foredrag, hvordan man kunne præsentere, og hvordan man skulle stå og sådan noget, ik'. Det kan jeg ikke bruge til en skid. Og altså fælles-sang og sådan noget. Og så er der nogle andre fag også for eksempel. Jeg har bare valgt noget, hvor jeg tænker: "Her kan jeg holde ud at være". For eksempel musik og sang, og så er der noget udendørs fitness og noget cross fit og alt muligt. *Okay, det er dine valgfag eller hvad?* Nej, jeg valgte musik. *Musik, okay, det kan du godt lide?* Ja, ja, det er fint. Og jeg har spillet guitar før, så jeg tænkte: "Det kan jeg vel prøve igen." Men det er mest på grund af matematik, jeg er her. Andre der er herude, der betaler selv, de er her jo, fordi de godt kan lide det der fællesskab med højskolen og de aktiviteter, de har, og sådan noget. *Det er du ikke så meget til?* Nej. *Hvorfor?* Det er bare ikke mig. Jeg synes, at det er kedeligt. Det interesserer mig overhovedet ikke. Jeg synes, at det er nogle mærkelige ting, vi laver nogle gange. Så har vi haft, hvor vi skulle lege dåseskjul på et tidspunkt, og jeg er sådan der: "Jeg er en 21-årig voksen mand. Jeg er jo ikke ti år mere. Kan vi ikke lave noget mere normalt, hvis det er det?" Det er sjovt nok for de der japanere, der er herude, der ikke har prøvet det før. Men at jeg ligger og gemmer mig i en busk, det ved jeg sgu ikke, hvordan skal gøre min skoledag bedre. (Tobias, 21 år)

I citatet beskriver Tobias, hvordan han har svært ved at finde mening i den videnskabelige og de aktiviteter, som tillægges betydning i højskolerummet. For Tobias betyder det både et meningsstab og en mangel på adgang til de fællesskaber, han ser folde sig ud omkring sig. Mens det sociale samvær med andre unge for de flestes vedkommende fremhæves som noget af det bedste ved at være på højskole, kan det således også være det sværeste for nogle af dem – ikke mindst hvis de går på en særlig faglinje med dansk og matematik, hvor de ikke har fag med de andre unge på højskolen. Her er det Mathias, der fortæller om at føle sig afgrænset fra 'det store fællesskab', fordi han ligesom Tobias ovenfor ikke deltager i de aktiviteter, der igangsættes, og ikke har noget særligt samvær med de andre unge ud over måltider og fællessamlinger:

Nogle gange kan det være svært at blive en del af det store fællesskab. Jeg er kun sammen med dem, når vi har spisning og samling. Primært. *Så / laver ikke aktiviteter sammen?* Ikke sådan rigtigt. En gang imellem er der nogen, der har lidt aktiviteter og nogen, der er med på det. Nogle af os er sammen for hyggens skyld. *Men du er mest sammen med dem, som sidder derinde eller hvad?* Ja, mest sammen med dem som... to af dem derinde. (Mathias, 21 år)

Det kræver et stort arbejde og megen opmærksomhed fra lærernes side at hjælpe de unge, som af forskellige årsager har meget svært ved at forbinde sig til højskolen som særlig ramme, og det lykkes ikke altid, som vi ser i de to citater. I enkelte tilfælde har de unge så svært ved at finde sig til rette og overholde højskolens regler, at de enten selv vælger at forlade højskolen eller, at de bliver bedt om det.

Opsamling

Kapitlet beskriver, hvordan de unges opstart rummer en dobbeltsidighed. På den ene side oplever de en særlig inkluderende energi og en stor lyst til at være en del af det sociale rum, og på den anden side at dette kan være noget overvældende for dem. Det kan derfor være meget udmattende i starten, og nogle af de unge får brug for at trække sig eller helt tage hjem for at vende tilbage med fornyet energi. Når hverdagen på højskolen begynder at indfinde sig, kan dens forudsigelighed og rutiner være helende for de unge, som har

haft dårlige vaner og en høj grad af isolation. De oplever, hvordan det at få nye faste tidspunkter for, hvornår de skal gøre bestemte ting og for deres samvær med andre, er med til, at de oplever en ny tilgang til dem selv og andre.

Vi ser i kapitlet især, hvordan de unge oplever, at højskolernes fællesskaber rummer et stort udviklende potentiale for dem, men også hvordan dette kan tage sig ud på mange forskellige måder. Nogle unge oplever via fællesskaberne at blive mere åbne og udfolde sig selv, mens andre indtager mere tilbageholdende og lyttende positioner. På højskolen møder de unge dog mange forskellige fællesskaber, der giver dem mulighed for at være sammen med andre unge på forskellige måder både i større og ofte løsere fællesskaber og i meget nære venskaber med enkelte andre. De møder også på højskolen unge, som de kan spejle sig i, og unge, som er med til at åbne nye perspektiver på verden og dem selv. Vi ser også, hvordan lærerne spiller en helt central rolle for mange af de unge i forhold til at hjælpe med, at fællesskaberne kan opstå, og i forhold til de normer, værdier og pligter, de bygger på. Lærerne spiller også en rolle mere individuelt for de unge, som har brug for en kontaktlærer eller mentor, der kan tale de ting igennem med dem, som kan være svære, og hjælpe dem undervejs i opholdet.

Endelig ser vi, hvordan højskolens mange muligheder for udfoldelse er noget, mange af de unge tillægger stor værdi og oplever som identitets- og tilhørsforholdsskabende. For nogle unge bruges mulighedsrummet til at holde pause fra fællesskabet, mens det for andre bruges til at dyrke særlige interesser eller til at arrangere fælles aktiviteter at samles om. Kombinationen gør højskolen til et attraktivt miljø at være i og skaber rammer, der både er trygge og hjemlige og kan bruges til at folde sig ud i på nye helt måder. Vi peger også i kapitlet på, hvordan nogle unge kan opleve højskolerummet som udfordrende, fordi de finder det svært at koble sig på de aktiviteter og relationer, der tilbydes.

Delkonklusion

- Det fremstår helt centralt, at fællesskaberne er omdrejningspunktet for de unges udvikling, men også at de er mangfoldige og både kan spejle de unge og give dem nye perspektiver på deres liv. Det er vigtigt, at de unge kan være i dem på mange forskellige måder og være del af forskellige typer af fællesskaber.
- Det er væsentligt, at hverdagens struktur på den ene side er helende for mange af de unge med sin forudsigelighed og genkendelighed og på den anden side tillader, at alt muligt kan ske, hvis de unge tager initiativ til det. Begge dele er med til at indstifte et særligt 'her og nu' og nærvær på højskolen, som de unge fremhæver som positivt.
- Helt centralt fremstår det, at lærerne udfylder mange roller. Det er væsentligt, at de har fokus på at hjælpe de unge med at etablere fællesskaber i starten af opholdet, men også at de er med til at vedligeholde dem undervejs. Det ser i undersøgelsen ud til, at lærerne i løbet af opholdet indtager en mere individualiseret rolle i forhold til den enkelte unge og bliver mindre synlige i forhold til at være med til at støtte kollektivet, som overlades mere til de unge selv. Det kan være vigtigt i lige så høj grad at støtte de unge i vedligeholdelsen af fællesskaberne undervejs i forløbet, men også i at balancere dem og finde måder at være i dem på uden at brænde helt ud.
- Enkelte af de unge kan have meget svært ved at finde mening i de aktiviteter og det samvær, som kendetegner højskolen. De har brug for særlig opmærksomhed og støtte, hvis de skal forbinde sig til højskolens identitets- og tilhørsforholdsskabende aktiviteter og udtryk, og for nogle unge er forløbende i deres nuværende form ikke svaret på deres udfordringer og forventninger.

Kapitel 6

Dansk og matematik på højskole

Som det er fremgået i de foregående kapitler, gælder det for flertallet af de unge, vi møder i undersøgelsen, at deres tidligere uddannelseserfaringer har været forbundet med udfordringer. I kapitel 4 beskrev vi, hvordan hovedparten af dem beretter om en skolehverdag præget af forskellige typer af udfordringer som faglige problemer, ensomhed og isolation samt forskellige former for psykiatriske diagnoser.

Langt hovedparten af de unge har oplevet, at der ikke er blevet taget hånd om deres udfordringer, og at de i stedet på forskellig vis er endt med at blive fagligt og socialt udgrænsede i deres skoletid. I kapitel 5 så vi nærmere på betydningen af det bredere højskolerum med dets kostskoleform og mange aktiviteter og muligheder i forhold til at støtte særligt de sociale og personlige vanskeligheder, de tidligere har oplevet. I dette kapitel bevæger vi os ind i undervisningsrummet, hvor de unge på de intensive læringsforløb har dansk og matematik og i varierende omfang andre fag.

Vi skal her se nærmere på, hvordan de unge oplever tilrettelæggelsen af undervisningen, såvel som interaktionerne i undervisningen og koblingerne til de øvrige fag. Indledningsvist giver vi et overblik over de forskellige måder, hvorpå højskolerne organiserer de intensive læringsforløb i dansk og matematik. Hver især rummer de enkelte måder at organisere forløbene på nogle særlige styrker, lige som de også rejser særlige opmærksomhedspunkter, som det er væsentligt at have for øje i den videre udvikling af forløbene.

Derefter går vi tæt på de unges fortællinger om undervisningen, deres oplevelse af de sociale interaktioner i undervisningen, samt deres møder med den øvrige undervisning på højskolen.

Organiseringen af dansk og matematik på højskolerne

Flere af højskolerne har i uddannelsesprojektets tidlige fase afprøvet kortere tre ugers forløb både i løbet af et almindeligt langt højskolekursus og hen over sommeren, men har af forskellige årsager ikke fundet den tidslige komprimering særlig velfungerende i forhold til de styrker højskoleformen har. Fælles for de intensive læringsforløb, vi har fulgt, er derfor, at dansk og matematik indgår som en del af højskolernes lange kurser på typisk 18-22 uger hen over et efterår eller et forår.

Selvom undervisningen således er spredt ud over en længere periode, er det alligevel fremtrædende, hvor stor betydning det har for de unge, at de møder dansk og/eller matematik mange timer og flere gange om ugen. Det gælder særligt for de unge, som mangler deres afgangsprøver fra folkeskolen, og som har brug for dem for at komme videre på den ungdomsuddannelse, de gerne vil søge ind på. Flere af de unge fortæller, at de kommer fra uddannelsstilbud, hvor de har haft dansk og/eller matematik så sjældent, at de ikke har kunnet arbejde med de store faglige udfordringer, mange af dem har med sig. Her det Tobias, der fortæller:

På min gamle skole var der kun matematikundervisning en gang om ugen. Det er fire gange på en måned, ikke. Det er ikke ret meget, hvis du skal nå at indhente en eksamen. (Tobias, 21 år)

Den sparsomme undervisning i matematik på den skole, Tobias kommer fra, står i kontrast til de hyppige møder med matematik på højskolen, som han oplever, er med til at gøre det muligt at rykke sig så meget, som han har brug for. For mange af de unge er der store faglige huller, der skal arbejdes med, inden de kan bestå en eksamen. De betoner derfor, at det er helt afgørende, at de, når de er på højskole, får mulighed for at have dansk og/eller matematik enten på daglig basis eller flere gange om ugen.

Mens de hyppige møder med dansk og/eller matematik går igen på alle højskolerne, finder vi i undersøgelsen forskellige variationer over, hvordan fagene indgår i de lange kurser. På tværs af de fem højskoler, vi har fulgt i undersøgelsen, ser vi tre forskellige måder at organisere undervisningen på.

Den specialiserede helhedsmodel: Alle følger dansk og matematik

I den specialiserede helhedsmodel har alle de unge, der går på højskolen, dansk og matematik. Det betyder, at fagene fylder meget både i ugeskemaet og i den samlede fortælling om, hvad det vil sige at gå på højskolen. Udover undervisningen i dansk og matematik rummer skemaet også selvstændig studietid, hvor de unge kan arbejde videre med dansk og matematik, og hvor der er en lærer til stede til at hjælpe i det omfang, de har brug for det. Fordi alle de unge, der går på højskolen, har dansk og matematik, bliver det også muligt at lave niveaudelt undervisning, hvor der på nogle hold sigtes mod at gå op til en prøve og på andre arbejdes mere udforskende med fagene. For de unge, hvor det at bestå en prøve er en væsentlig del af forløbet, orienteres undervisningen af de opgaver, tilgange og redskaber, de skal kunne.

Den specialiserede helhedsmodel har den særlige styrke, at den gør det muligt at arbejde meget eksplicit med den faglige progression. For de unge, der kan blive på højskolen i flere semestre, kan denne progression fordeles over flere ophold. Kombinationen af mange timer og flere forskellige hold i dansk og matematik tillader også, at det er højskolens fastansatte fuldtidslærere, der varetager undervisningen. De forestår også de øvrige højskoleaktiviteter og -opgaver, herunder rollen som kontaktlærere og mentorer, og kender ofte de unges faglige såvel som sociale og personlige udfordringer indgående.

Udfordringen med denne model er, at nogle unge kan opleve, at de to fag får overvægt i forhold til højskolens andre fag. Det er de unge, som vælger denne model, dog ofte meget bevidste om, som Nina her forklarer:

Altså den er jo lidt anderledes, højskolen. Den er meget sådan skema- og tilrettelagt, planlagt. Der er 'skal-ting', og det er ikke lige så frit som andre højskoler, f.eks. kunsthøjskoler. Men grunden til, at vi valgte den, var, at de kunne hjælpe mig med at få min 9. klasse i bonus. Fordi mig og mine forældre tror ikke rigtig på, at jeg kunne gøre det på VUC. (Nina, 21 år)

Fordi dansk og matematik på alle måder fylder meget, levnes der tilsvarende mindre plads til andre typer af valgfag, lige som modellens tydelige fokus på dansk og matematik også betyder, at de unge kan opleve den som mere tilrettelagt og mindre valgfri, som Nina her beskriver.

Linjefagsmodellen: Nogle går på en særlig linje med (bl.a.) dansk og matematik

I linjefagsmodellen vælger de unge, inden de starter på højskolen, en særlig linje, der har dansk og/eller matematik som omdrejningspunkt. Integreret i linjen er også andre fag, som de dog har med den samme gruppe unge, der har valgt den. Derudover deltager de i fælles højskoleaktiviteter som morgensamlinger, fællestimer mm. sammen med de andre unge på højskolen. I linjefagsmodellen fylder dansk og matematik forholdsvis meget i undervisningsskemaet, og der er lige som i den specialiserede helhedsmodel ofte fokus på, at de unge bliver klar til at kunne gå op til de eksamener, de mangler. De unge er i denne model typisk samlet på ét hold, og niveauforskellene mellem dem håndteres gennem en høj grad af individuel og håndholdt støtte og små hold.

Lige som det er tilfældet i den første model, har denne model den styrke, at lærerne typisk er specialiserede i at undervise unge med faglige udfordringer i matematik og dansk, men modsat den specialiserede helhedsmodel er lærerne ofte ansat som timelærere. De er derfor ikke en del af andre af højskolens aktiviteter, men fordi de har mange timer sammen med de unge, opbygger de alligevel ofte et tæt forhold til dem gennem undervisningen. Samlet set åbner linjefagsmodellen for både at fokusere på de udfordringer, de unge oplever i dansk og matematik, og give dem en fornemmelse af de øvrige fag, linjer og aktiviteter, der foregår på højskolen.

Denne models udfordring kan være, at modellens 'parallelforløb' gør, at nogle unge ikke oplever fuldt ud at være en del af højskolen. Her fortæller Thilde således om, hvordan hun længes efter at være en del af det liv, hun oplever folde sig ud, når hun i pauserne kommer op i hovedbygningen, hvor de andre har fag:

Jeg kan godt lide alt det, der foregår på skolen af kreative ting, så jeg har altid været sådan lidt: "Årh, jeg synes det er irriterende, at vi ikke er så meget med i tingene." Fordi når vi har pause, og vi kommer herop, så går man jo rundt, og alle er i gang med noget og hygge og musik, og man kan høre det hele, og så går man derned igen, og så er der bare helt stille. Altså man vil også gerne være en del af det. (Thilde, 18 år)

Mens det på mange måder kan give god mening at opbygge et særligt forløb for de unge, der har dansk og matematik, rummer det, som vi ser her, også en risiko for, at de unge ikke oplever i samme grad at få adgang til det samvær, de ser udspille sig blandt de øvrige unge på højskolen, eller at det, der foregår i deres undervisning, er så anderledes, at den kommer til at stå i for stor kontrast til det, de andre på højskolen oplever.

Valgfagsmodellen: Dansk og matematik vælges på linje med andre fag

I valgfagsmodellen vælger de unge dansk og matematik på linje med højskolens øvrige fag. Det betyder, at de ikke behøver at vælge fagene inden, de starter på højskolen. Valgfagsmodellen åbner i undersøgelsen for en bredere vifte af forskellige tilgange. Fra undervisning, der baserer sig på en individuel, håndholdt støtte i stil med undervisningen i linjefagsmodellen, til undervisning, der gentænker dansk og matematik gennem de dialogbaserede og ofte kreative tilgange, der typisk kendetegner de øvrige højskolefag. Viften af tilgange betyder, at undervisningen i nogle tilfælde er orienteret mod, at de unge skal til eksamen i dansk eller matematik, mens den i andre tilfælde retter sig mod at højne eller genopfriske de unges færdigheder eller lyst til at lære.

De forskellige tilgange betyder også, at det i nogle tilfælde er fastansatte lærere, som ikke nødvendigvis er specialiserede i at undervise unge med faglige udfordringer i dansk og matematik, der varetager undervisningen, mens det i andre tilfælde er mere specialiserede timelærere.

Denne models styrke er, at valgfriheden betoner de unges lyst til at arbejde med dansk og/eller matematik på nye måder, fordybe sig i dem eller tage en eksamen som særlig drivkraft for at følge fagene. En af udfordringerne ved denne tilgang er, at nogle af de unge fx ikke kan se mening med at have fagene, når de er på højskole. Her er det Bea, der fortæller:

Ideen er god nok med det der matematik. Jeg forstår godt, hvis nogen har brug for det. På den måde er det fint for at komme videre, men jeg synes, det er lidt malplaceret. Det er jo en højskole, og man tager lige som herhen for at få fri fra alt det der. Nu har vi lige et år, hvor vi kan fokusere på at være mennesker, være unge, finde os selv. Og så skal man sgu ikke have matematik og dansk. Ideen er god, men den er lidt malplaceret. (Bea, 17 år)

Valgfriheden betyder, at de unges deltagelse i løbet af semesteret falder, hvis undervisningen undervejs i forløbet ikke lykkes med at adressere de behov eller forventninger, der har motiveret dem til at vælge fagene, eller hvis de har følt sig presset af forældre eller af vejledere og sagsbehandlere til det.

DANSK OG MATEMATIK PÅ HØJSKOLE

Den specialiserede helhedsmodel: Alle følger dansk og matematik	Linjefagsmodellen: En gruppe går på en særlig linje med bl.a. dansk og matematik	Valgfagsmodellen: Dansk og matematik kan vælges på linje med andre fag
Muligt at tage eksamen som en integreret del af forløbet		Ikke rettet mod eksamen
Fastansatte, specialiserede faglærere	Specialiserede timelærere	Fastansatte, ikke-specialiserede lærere
Udfordringer: De to fag risikerer at få overvægt i forhold til højskolens andre fag. Skemaet risikerer at blive for tilrettelagt og låst	Udfordringer: De unge risikerer at have mindre adgang til det samvær, de ser udspille sig blandt de øvrige unge på højskolen. Det, der foregår på denne linje, er så anderledes, at den kommer til at stå i kontrast til det, de andre på højskolen oplever	Udfordringer: Nogle af de unge risikerer ikke at kunne se mening med at have fagene, når de er på højskole De unge risikerer at falde fra undervejs, hvis undervisningen ikke lever op til de forventninger, de enkelte unge, har til den

Figur 7: Overbliksskema med tre modeller for organiseringen af dansk og matematik på højskole.

Organiseringen kræver en tydelig forventningsafstemning

De relativt store forskelle mellem de enkelte højskolars tilgange understreger, at det er vigtigt at forventningsafstemme højskoleopholdet og forløbet i dansk og matematik lokalt både med den unge og med de samarbejdspartnere, der anbefaler og/eller bevilger opholdet. Håber den unge og samarbejdspartnerne fx, at undervisningen i dansk og/eller matematik vil kvalificere dem til at gå til en afgangsprøve i AVU-regi, så kræves det ofte af undervisningen, at der introduceres til prøveformerne og de færdigheder, der her lægges vægt på. Lige som det for mange af de unge er helt afgørende, at højskolen også hjælper dem med at blive tilmeldt til og komme til en eventuel prøve som en del af forløbet. Kæmper den unge med stærke indlæringsproblemer kan det give god mening overvejende at have fokus på at styrke helt basale sproglige og matematiske færdigheder. Og er den unge skoletræt eller -udmattet, så kan det være vigtigt og meningsgivende for dem at opdage mulighederne og betydningen af sprog og/eller tal på andre måder og i nogle helt nye sammenhænge, end de typisk har prøvet i det formelle uddannelsessystem.

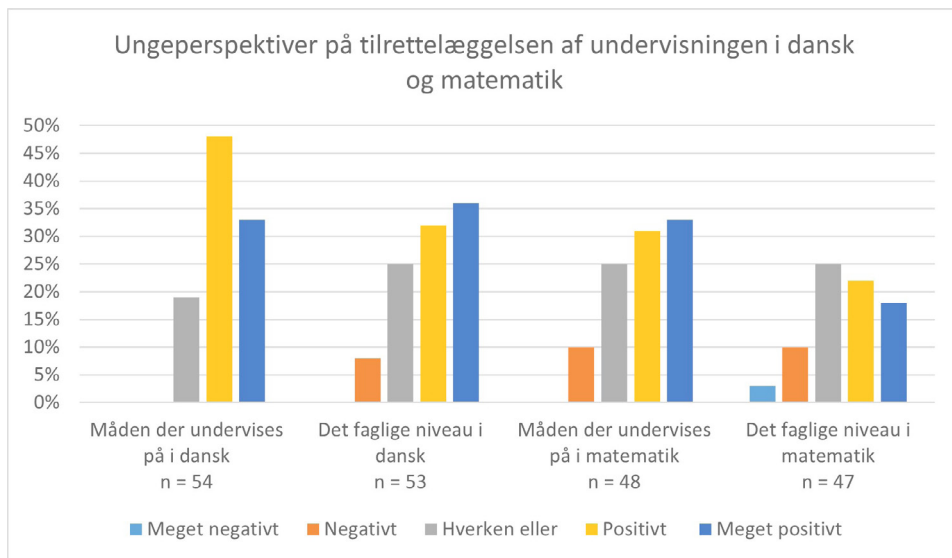
De unges oplevelse af undervisningen i dansk og matematik

Hvor vi ovenfor så nærmere på, hvordan forløbene i dansk og matematik på de enkelte højskoler organiseres og rammesættes forskelligt, ser vi i det følgende nærmere på, hvordan de unge på tværs af højskolerne oplever undervisningen i dansk og matematik. Først fokuserer vi på de unges vurdering af måden, der undervises på og det faglige niveau. Dernæst ser vi nærmere på, hvilke afgørende træk og kvaliteter ved undervisningen i dansk og matematik, de unge fremhæver. Endelig går vi tæt på koblingerne mellem dansk og matematik og de øvrige fag på højskolen.

De unges vurdering af undervisningen

Mens organiseringen af undervisningen i dansk og matematik varierer fra højskole til højskole, er der i undersøgelsen også en række særlige forhold, der går igen i de unges fortællinger. Helt overordnet set har vi i spørgeskemaundersøgelsen blandt andet bedt de unge vurdere måden, der undervises på, samt det faglige niveau i henholdsvis dansk og matematik på en skala fra 1-5, hvor 1 er meget positivt og 5 er meget negativt.

De unges vurderinger fremgår af figur 8 nedenfor. Her giver grafen et indblik i, om de unge oplever, at tilrettelæggelsen af dansk- og matematikundervisningen fungerer i forhold til de forventninger, ønsker og behov, de har til undervisningen.

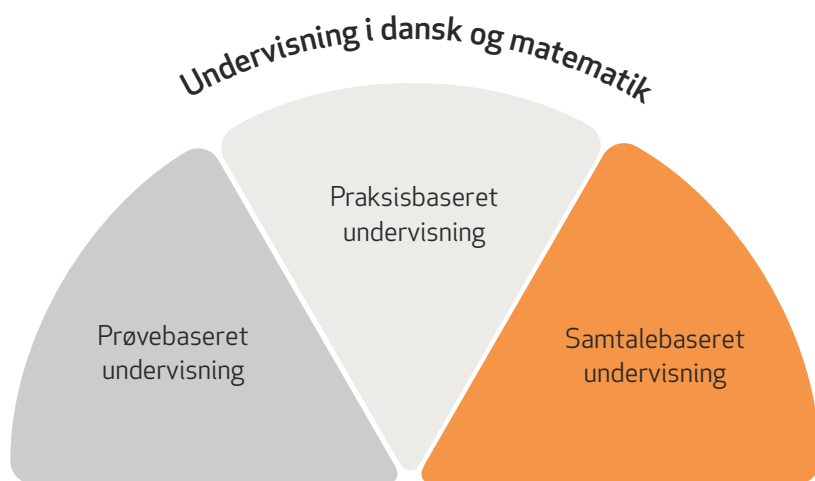


Figur 8: De unges vurdering af tilrettelæggelsen af undervisningen i dansk og matematik iht. undervisningsmåde og fagligt niveau. Fra spørgeskemaundersøgelse. Obs. n varierer, eftersom ikke alle adspurgte unge har fulgt både dansk og matematik.

Grafen viser, at de adspurgte unge generelt er positivt stemte overfor undervisningen – både i forhold til, hvordan der undervises og det faglige niveau. Det gælder især for måden, der undervises på i dansk, hvor 81 procent af de unge vurderer det positivt eller meget positivt. Billedet er lidt mere blandet, når det gælder de unges oplevelser af undervisningen i matematik. Her vurderer lidt færre af de unge (68 procent) måden, der undervises på, positivt eller meget positivt, lige som det faglige niveau også vurderes mindre positivt end i danskundervisningen. De negative vurderinger af det faglige niveau kan både dække over, at niveauet er for udfordrende, og at det ikke er udfordrende nok.

Undervisningen er anderledes, end de er vant til

Når vi i interviewene med de unge spørger til, hvordan de oplever undervisningen i dansk og/eller matematik, er der en række særlige træk og kvaliteter, de betoner som afgørende i forbindelse med deres positive vurderinger. De fleste af de unge fortæller, at både den undervisning i dansk og matematik, der har fokus på at støtte de unge i at bestå eksamen, og den undervisning, der sigter bredere, er anderledes, end de har været vant til. Når vi kigger på tværs af interview og observationer, er der tre fremtrædende former for undervisning: prøvebaseret, praksisbaseret og samtalebaseret undervisning. Vi skal her udfolde disse nærmere.



Figur 9: Tre fremtrædende former for undervisning i dansk og matematik.

Prøvebaseret undervisning

Nogle af højskolerne har valgt en undervisning, som meget konkret forbereder de unge på at skulle op til afgangsprøve. Det er en tilgang, hvor der er stort fokus på de færdigheder, der kræves for at bestå 9. klasse og 10. klasses afgangseksamen i regi af selvstuderende på VUC, som giver adgang til at komme videre på en ungdomsuddannelse, men det kan også være at forberede sig indenfor trinprøverne i regi af den Forberedende Voksenundervisning (FVU). Fælles er, at det er prøvernes særlige elementer og opbygning, der øves igennem igen og igen. Gabriella har som mål at blive klar til at tage 9. klasses afgangsprøve og fortæller her om at øve sig på forskellige FVU-prøver i sin matematikundervisning:

Hvad sidder du og arbejder med i matematik? Det hedder en FVU-prøve 1. Det er simpelthen bare for at gøre mig mere... hvad kan man sige... mere klar i hovedet til en 9. klasses prøve. Så I sidder ikke med en lærebog eller noget andet? Nej, vi øver prøverne. Altså, jeg troede, jeg ville få en bog, hvor man sidder og regner i, som man gjorde andre steder, men her får du faktisk prøverne. Så har der været nogle gange, hvor han hjælper mig, og så er der nogle gange, hvor han siger: "Prøv at tage den tid, du har brug for, uden at spørge mig. Så ser vi, hvor godt det går." Altså jeg har jo udfyldt næsten hele min mappe, jeg har fået med FVU-prøver, fordi jeg ikke har lavet andet, siden jeg kom. Og hvordan fungerer det for dig? Det fungerer rigtig godt. Jeg husker meget bedre, fordi det er det samme, der bliver gentaget bare i forskellige prøver og forskellige måder, det er skrevet på. Hvis man arbejder med det i snart to måneder, som jeg har gjort, så kommer der et mønster. (Gabriella, 18 år)

I citatet fortæller Gabriella om langsomt at begynde at finde et mønster i de opgaver, der bliver stillet, og i den måde, de er formuleret på. Gabriella oplever, at hun ved igen og igen at øve sig på FVU-prøverne begynder at kunne afkode, hvad det er, hun bliver bedt om at svare på til prøverne. Det gentagne arbejde med prøver og opgaveark, som vi også observerer, når vi besøger undervisningen på de forskellige højskoler, giver de unge en mulighed for at øve sig på at gå til eksamen, men også for at udvikle en større forståelse for dansk og matematik, når den som her kobles med tæt individuel støtte fra en lærer. Undervisningsformen kan også hjælpe de unge, som har haft svært ved 'tavleundervisning'. Her er det Andrea, der fortæller om, hvordan det er svært for hende at deltage, når meget af undervisningen foregår foran de andre i klassen:

Det er nemmere for mig, når det er på papir. Og det får jeg ligesom mulighed for her. Når man sidder og arbejder selvstændigt med det i stedet for, at man skal lære det oppe på tavlen. Det er jeg ikke så forfærdelig god til. Men det er der vist ikke så mange, der er. Jeg er ikke så god til, når det er, at jeg skal til at komme med input og alt muligt, når det er oppe på tavlen. Fordi jeg kan sagtens ramme forkert. Og det vil jeg helst ikke. (Andrea, 16 år)

Praksisbaseret undervisning

Mens nogle unge som Gabriella og Andrea foretrækker en undervisning, hvor de sidder individuelt med skriftlige opgaver og støttes af en lærer, fremhæver andre unge en undervisning, der er mere praksisbaseret. Det er en undervisning, der har fokus på at engagere de unge mere kreativt og skabende i fagene fx gennem et skriveforløb med en forfatter eller gennem et selvbyggerprojekt, hvor de læser tekster, men også måler op, laver modeller og konstruerer inden for et særligt tema. Her er det Oskar, der fortæller om at bygge en by i danskundervisningen:

*Er der en særlig situation i dansk eller matematik, hvor du tænker: "Her lærer jeg virkelig meget"? Ja, hvis vi ikke bare sidder på en stol og skal læse en tekst, eller sådan noget. Det er mere, hvis man skal ud at prøve det med egne hænder. Vi lavede projekt på et tidspunkt ud fra en by, hvor vi startede med at læse en tekst, og så lidt hvad der var i den, og så skulle vi selv ud at finde ting, og så skulle vi bygge den ud af pap og de ting, vi kunne finde ude i naturen. Det var meget fedt. Men det er sjældent, vi gør det der. *Fungerer det godt for dig, når I gør det?* Ja, meget bedre. Jeg tror, det er, fordi jeg har for meget krudt i røven til bare at sidde og glo. (Oskar, 19 år)*

Unge, der som Oskar oplever at have svært ved at sidde stille i længere tid, peger på, at det er rart, når de får mulighed for at bevæge sig rundt eller bygge noget i undervisningen. Hvad enten det som her involverer at sammenkoble tekster, ting og materialer, at gå i et supermarked og arbejde med matematik, mens de handler, eller tage på ekskursion i dansk for at hente inspiration til at skrive deres egne tekster, fremhæver de, at det gør fagene mere tilgængelige for dem. Det er ikke en dominerende undervisningsform, hverken i de unges fortællinger eller i vores observationer og formen synes overvejende at indgå som indstik i de prøvebaserede og samtalebaserede undervisningsformer. For de mest udfordrede unge er det dog helt centralt for deres deltagelse, som en lærer fra en af højskolerne fortæller:

Der er nogle elever, jeg har, som er dybt, dybt, dybt skræmte af alt, der har med matematik at gøre. Grundlæggende vil de absolut ikke lave matematik. Men de har en følelse af, at det skal de, og de vil gerne videre. Men de synes ikke, det er sjovt. (...) Så har jeg forsøgt at skabe en vekslen imellem at have en oplevelse med det faglige stof. F.eks. har vi været herude i haven og har målt banen op, snakket om forskellige former i forhold til at arbejde med arealer. Vi har brugt murersnore til at finde ud af, om vi kunne have en boldbane mere ude på græsplænen. (Lærer, højskole)

Det praksisbaserede kan således også have til formål at åbne op for, at de unge overhovedet deltager i undervisningen og være en måde, hvorpå de også langsomt opbygger en lyst til at deltage i andre former for dansk og matematikundervisning.

Samtalebaseret undervisning

Endelig betoner nogle af de unge også en mere samtaledrevet undervisning, hvor de får et indblik i forskellige emner. Her er der ofte fokus på at støtte de unge i at blive bedre til at læse, skrive, stave, analysere og formulere sig eller bruge tal og beregninger i hverdagen, såvel som at holde deres færdigheder ved lige, mens de holder en pause fra det formelle uddannelsessystem, ved at arbejde friere med tal, tekster og billeder. Det er en undervisningsform, der kan være med til at pirre til en ny nysgerrighed. Her er det Jeppe, der fortæller:

En god dansktime er fx, hvor vi sidder og snakker om noget. I dag snakkede vi om politik. Jeg interesserer mig næsten overhovedet ikke for det, men når man går i gang med at snakke om det, er det jo meget spændende. *Vil du sige, at det er meget anderledes end hvad, du har prøvet før i folkeskolen?* Ja, det vil jeg sige. Det er anderledes i forhold til det, jeg har prøvet på EGU og folkeskolen. Der var det bare at møde ind og så frem med opgavehæftet og gå i gang. Og så skete der ikke mere. Det var det samme hele tiden, og så bliver det bare... Man går død i det, og så bliver det ikke spændende nok. (Jeppe 20 år)

I citatet fortæller Jeppe om at miste interessen for dansk og matematik både på EGU'en og i folkeskolen pga. et monotont fokus på at løse opgaver. For flere af de unge er det som i Jeppes tilfælde den særlige samtalebaserede undervisning på højskolerne, der fungerer godt for dem. Her får de øjnene op for et væld af emner, som de ikke tidligere har interesseret sig for og udfolder sammen med deres lærer og de andre unge de mange forskellige perspektiver og aspekter, de rummer. Det gør fagene vedkommende og hjælper de unge til også at danne og formulere deres egne meninger. Samlet set fortæller mange af de unge, at det også er variationerne og kombinationerne af de forskellige former for undervisning, der fungerer godt for dem, når de har dansk og matematik på højskole. Lige som de meget varierede tilgange til undervisningen i dansk og matematik også åbner for at forløbene samlet set kan rumme unge med så vidt forskellige baggrundsfortællinger og forventninger (se kapitel 4).

Undervisningen er individuelt tilpasset

Uanset tilgang til undervisningen er det karakteristisk for undervisningen i dansk og matematik, at den tilpasses de unge individuelt. Læreren starter således typisk undervisningsforløbet op med at finde frem til de unges faglige niveau og individuelle udfordringer og forsøger at afstemme undervisningen derefter. For mange unge er det en helt ny oplevelse, at undervisningen på den måde tilpasses efter dem. Nina, som er ordblind, fortæller, hvordan det først er på højskolen, at hun oplever, at der bliver taget hensyn til det:

Hvad med selve undervisningen, er den anderledes end det, du har prøvet før? Ja, det synes jeg, for dem der underviser her, de er gode til det. Især i matematik og dansk, for det tilpasses meget til hver enkelt elev. Og de sammenligner os ikke. Har du været vant til, at lærerne sammenlignede tidligere? Ja, for jeg er jo ordblind. Og det var dem, jeg gik på skole med ikke. Men jeg fik de samme opgaver. Men her bliver man mødt, hvor man er. (Nina, 21 år)

Ninas fortælling om, hvordan undervisningen tilpasses hende, går igen blandt mange af de unge, vi taler med i undersøgelsen. Tilpasningen handler blandt andet om de opgaver, de bliver stillet, og om at kunne færdiggøre opgaverne i deres eget tempo, såvel som om at få den hjælp, de har brug for. Sidstnævnte omhandler også at finde frem til de rigtige hjælpemidler og metoder, som mange af de unge i undersøgelsen aldrig har fået på plads i løbet af deres skolegang. Her er det Gabriella, der fortæller:

Jeg kan næsten ingen tabeller, det kan jeg simpelthen ikke, men der har min matematiklærer været god: "Du må gerne bruge din lommeregner, ellers kan du gå ind i dit hæfte". Nu den der gangemetode, den er sådan ved at komme lidt ind. Pludselig er der rigtig meget, jeg ved. Altså det der med at omregne minutter til timer eller timer til minutter. Så får vi måske lidt papir med, hvordan man gør. Han er rigtig god til at give os hjælpemidler eller til at give os forklaringer på, hvordan man gør. (Gabriella, 18 år)

For Gabriella og mange af de andre unge, vi møder i undersøgelsen, kan dagligdags matematiske forhold som at omregne minutter til timer repræsentere en kompleksitet, der kræver gentagne forsøg og mange forklaringer at overvinde.

Fælles i de unges fortællinger er, at den undervisning, de møder i dansk og matematik på højskolerne, er mere håndholdt og typisk foregår på mindre hold og med opgaver, der er tilpasset deres faglige niveau og de udfordringer, de tumler med.

Særligt har det stor betydning, at de unge undervises på mindre hold, end de er vant til. For mange unge med sociale og faglige udfordringer har det været meget svært at håndtere den klassestørrelse, de har mødt i folkeskolen og på ungdomsuddannelserne, såvel som på nogle af de specialtilbud, flere af dem har været henvist til. De fortæller om at være påvirket af larm og koncentrationsbesvær og om ikke at kunne få den hjælp fra lærerne, de har brug for, når der er mange i klassen. De mindre hold på højskolerne giver en større ro i undervisningen, mulighed for hjælp fra læreren og for at tilpasse undervisningen til den enkelte unge. De unge forklarer, at det er med til at skabe en ny faglig meningsfuldhed, som også handler om, at undervisningen hverken rammer over eller under deres niveau. Her er det Lasse, der forklarer:

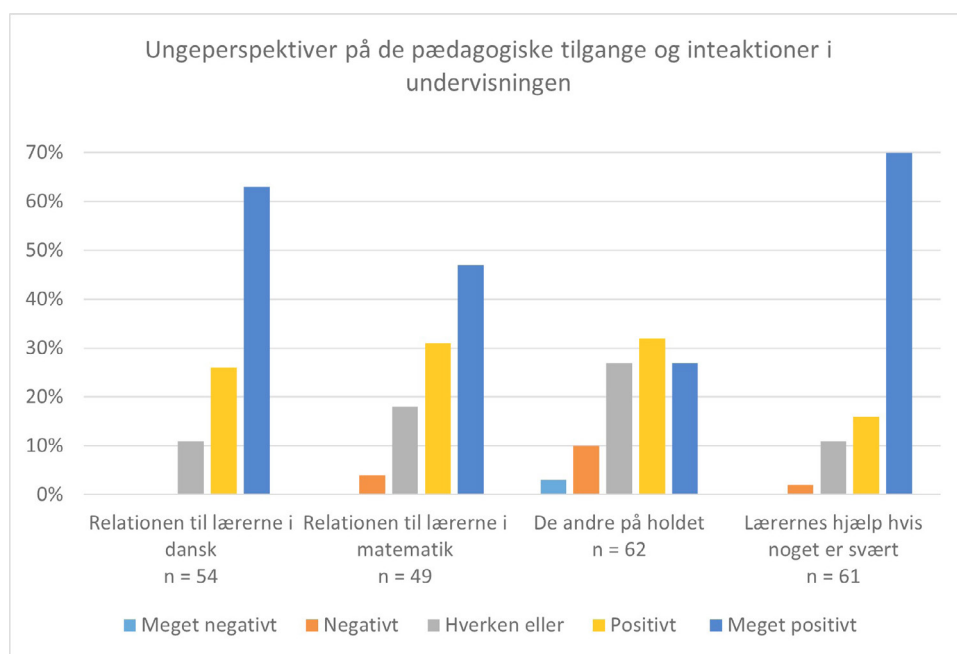
Han hjælper, hvis vi ikke kan finde ud af det og forklarer ting ordentlig i forhold til de andre lærere, jeg har haft. De sagde, at vi skal gøre sådan og sådan, og hvis vi ikke kan finde ud af det eller ikke forstår det, så er det bare: "Forstår du ikke, hvorfor du skal gøre det, så er det lige meget. Bare gør det. Jeg har ikke tid til at forklare det." (...) Her føler jeg, jeg laver noget på mit eget niveau. Her giver han opgaver, der er tilsvarende det, jeg skal lære. (Lasse, 21 år)

For Lasse er der en tydelig overensstemmelse mellem det, der sker i undervisningen, og det han er blevet enig med lærerne om, at han skal lære, mens han er på højskolen. En individuelt tilpasset undervisning dækker i de unges fortællinger således over mange forskellige aspekter af undervisningen, herunder at identificere deres niveau, faglige udfordringer og afstemme forventninger til, hvad de kan nå at lære undervejs, såvel som gentagne forklaringer af mange omgange, hvor de går i detaljer med sammenhænge og ikke bare fortsætter, hvis nogen er bagud i selve undervisningen. Og så handler det også om at give mulighed for, at de unge kan rejse sig, gå lidt rundt eller gå ud og komme tilbage, hvis de har brug for det. For mange af de unge er det multiple behov og forhold, der også kan ændre sig undervejs i forløbet og derfor kræver løbende afstemninger, men som en af de unge siger om sine lærere: "De tager højde for det meste." (Marie, 16 år).

De unges oplevelse af interaktionerne i undervisningen

Den individuelle tilpasning af undervisningen i dansk og matematik er på mange måder nært knyttet til de forskellige typer af interaktioner, som finder sted mellem de unge og lærerne og de unge indbyrdes, men interaktionerne i sig selv er også kendetegnet ved nogle særlige kvaliteter og træk, som i de unges fortællinger er væsentlige for deres oplevelse af undervisningen.

I spørgeskemaundersøgelsen tegner der sig et generelt og overordnet billede af de sociale interaktioner i undervisningen med afsæt i de unges vurderinger på korresponderende spørgsmål. Her har vi blandt andet bedt de unge vurdere deres relation til både dansklærere, matematiklærere og de andre unge på holdet samt lærernes hjælp, når noget er svært og udfordrende – igen på en skala fra 1-5, hvor 1 er meget positivt og 5 er meget negativt. De unges vurderinger fremgår af figur 10 nedenfor.



Figur 10: De unges vurdering af spørgsmål i forhold til pædagogiske tilgange og interaktioner i undervisningen. Obs. N varierer, eftersom ikke alle adspurgte unge har fulgt både dansk og matematik.

Figur 10 viser, at de unge især oplever deres relation til lærerne i dansk som meget positivt. Relationen til lærerne i matematik opleves generelt lidt mindre positiv end relationen til lærerne i dansk, men den vurderes dog fortsat som overvejende positiv. Lidt anderledes fordelt ser det ud, når de unge skal vurdere deres relation til de andre unge på holdet. Her er vurderingen dog også stadig overvejende positiv, men af de tre relationer, der her spørges ind til, vurderes relationen til de andre unge klart mindre positivt og mere differentieret end de tre andre. Særlig betydningsfuldt fremstår de unges vurdering af lærernes hjælp, hvis noget i undervisningen er svært. Som det også er betonet ovenfor i deres fortællinger, er lærerens løbende hjælp i undervisningen et væsentligt træk ved den individuelt tilpassede undervisning. Sammenlagt vurderer 86 procent af de unge lærernes hjælp positivt eller som meget positivt.

Spørgeskemaundersøgelsen er dermed med til at skitsere en overordnet og forholdsvis konsekvent positiv vurdering af de sociale interaktioner og særlig af ung-lærer relationerne i dansk- og matematikundervisningen på tværs af højskolerne. Det handler om flere ting, som vi skal se nærmere på her.

Dygtige lærere, der ikke giver op

På tværs af de mange fortællinger om at følge undervisning i dansk og matematik fremhæver de unge, at de lærere, de møder på højskolerne, er dygtige til deres fag og har lang erfaring med at undervise unge med forskellige typer af faglige og sociale udfordringer. Her er det Gabriella, der fortæller om den forskel, hun oplever, det har gjort for hende:

Lærerne har styr på det, de laver. De er ikke lige blevet sat ind i noget nyt, de har prøvet det før, og de ved, hvordan de skal håndtere tingene her. De ved, hvad de skal sætte mig i gang med, og hvis jeg har brug for hjælp, hjælper de mig på den rigtige måde. Vi troede fx, at jeg var talblind, og så kommer jeg her og får den rigtige støtte, og så har jeg 85-95 procent rigtig i opgavearkene. Tidligere har lærerne bare sagt til mig: "Det kan du ikke, det er for svært, så vi gør det ikke." Her ved de, hvordan de skal håndtere mine faglige problemer, og de er også gode til det der med at sige: "Gå ud og træk lidt luft, tag en pause, gå lige ud fem minutter." Og det er bare rigtig rart. (Gabriella 18 år)

Gabriella er ordblind, og tidligere har både hendes lærere, hendes forældre og Gabriella selv troet, at hun også var talblind. På højskolen oplever hun, at den lærer, hun har til matematik, lykkes med at vise hende, at det ikke er tilfældet, og at hun med den rette hjælp kan løse de opgaver, hun bliver stillet. Ligesom han også hjælper hende til at holde de pauser i undervisningen, som hun har brug for. Gabriellas oplevelse af at møde dygtige og erfarne lærere går igen på tværs af de unges fortællinger. De unge peger på, at lærerne er gode til at identificere hvilke udfordringer, de har, og finde frem til, hvordan de kan arbejde med dem.

Når de unge fremhæver, at undervisningen tilpasses dem, fortæller de også ofte om, at lærerne ikke giver op overfor deres vanskeligheder. For mange af dem står det i stærk kontrast til deres tidligere erfaringer i uddannelsessystemet. Her er det Bianca, der fortæller om, hvordan hun i sin folkeskoletid har oplevet ikke at få adgang til at være en del af undervisningen:

Læreren giver ikke op på en. Man er vant til fra folkeskolen, at man bare kommer ned bagerst i klassen og ikke rigtig er en del af undervisningen, fordi det var for svært. Jeg tror det med, at de ikke giver op på en og hjælper fagligt, hvor man er – det er et skub i den rigtige retning. (Bianca, 20 år)

For Bianca hjælper den entusiasme, vedholdenhed og støtte, hun møder i undervisningen på højskolen, hende til selv at holde fast, når hun møder udfordringer. Hun oplever også, at lærerne er gode til også at presse lidt på, når der er noget, hun skal overkomme:

Hvad er lærerne ellers gode til? Vi skal jo holde foredrag, og jeg har ikke rigtig lyst, men de er gode til at jeg ikke får lov til at lade være. Og det er godt, for så kan jeg rykke mig. Men jeg er lidt spændt på i morgen. Jeg prøvede at holde det for klassen i dag, og det gik ikke særlig godt. Jeg prøvede og jeg gjorde det færdigt. (Bianca, 20 år)

Når lærerne ikke giver op, og som i Biancas tilfælde insisterer på, at de unge kan overkomme deres udfordringer, er det med til at rykke de unges eget selvbillede af, hvad de kan og ikke kan.

Lærerne sætter en god stemning

Flere af de unge oplever, at undervisningen i dansk og matematik ofte er hyggelig og sjov. Det skyldes ofte et stort arbejde og særlige tilgange fra lærernes side. Her er det Patrick, der fortæller, hvordan interaktionerne mellem lærere og unge betyder, at undervisningen ofte føles som en samtale, hvor lærerne taler til dem som voksne mennesker:

Hvordan er forholdet til lærerne? Snakker man på en anden måde med lærerne her, end du har været vant til på FGU eller i folkeskolen? Det vil jeg sige. Det er lidt mere som... ældre kammerater, kan man sige. Det er meget frit lærer-elev. Hvad tror du de gør af særlige ting, der gør det mindre lærer-agtigt? Jeg tror, det er den måde... Godt spørgsmål... Den måde de snakker til os på, formulerer sig på. Det lyder ikke lærer-agtigt; 'du skal det og det'. Hvad kunne de finde på at sige fx? Patrick, du kan godt, jeg tror på dig! Du kan godt! De giver gejsten, motiverer os. (Patrick, 20 år)

Arbejdet med det sociale rum omfatter også særlige øvelser i undervisningen, hvor lærerne understøtter de unge i at lære hinanden bedre at kende. Her fortæller Thea:

Ja, men det er ikke kun at sidde med opgaver, det er også sådan: "Nu skal vi rystes sammen, vi skal lære hinanden at kende." Så laver vi øvelser eller andre former for undervisning i stedet for kun den boglige. Hvad kan det være for øvelser fx? Forleden dag kom en af de andre dansklærere ind til vores hold, og så skulle vi så lave dramaøvelser for lige at lære hinanden bedre at kende. Det var rart. (Thea, 20 år)

Når der er fokus på de unges indbyrdes relationer, opstår der ofte en hyggelig stemning på holdene, som de unge fremhæver som betydningsfuldt både for at turde deltage og for at anerkende og hjælpe hinanden. På næste side er det Katrine, der ikke har dansk som modersmål, som fortæller:

Jeg er altid glad for at komme til dansk, vi læser, griner, har det sjovt. Vi kan pjatte og virkelig hygge. Nogle gange sætter hun [læreren] os sammen, så jeg skal læse med Marie og læreren læser med Simon. Og det går bare skidegodt. Og alle lærer. Vi sad ude i haven dengang, det var godt vejr. Og de syntes jo bare: "Du kan da det der! Du har bare styr på det!" *Så du er blevet god til at læse?* Det er jeg. Det med at jeg har det godt i dansk, og hun [læreren] tog så godt imod mig dengang. Det var jeg glad for. (Katrine, 21 år)

Katrine fortæller, at den gode stemning betyder, at hun altid glæder sig til undervisningen. Omvendt er der også enkelte unge, der beskriver at have svært ved at udvikle gode sociale relationer med de andre på holdet, og det påvirker deres lyst til at engagere sig i undervisningen. Her er det Thilde, der fortæller om at savne nogen at snakke med og have det sjovt sammen med på det ganske lille hold, hun er del af:

Det er klart, at når man har det godt, så er det nemmere at lære, og man har mere lyst til det. Jeg føler, at når jeg kommer derned, så er det lidt sådan til mig selv: "Thilde, kom i gang". Sådan var det ikke sidste år [hvor holdet var større], der hyggede vi os også, det var lidt sjovt. Jeg tror måske, jeg lærte lidt mere, fordi man havde det sjovt, og så fokuserede vi, og så havde vi det sjovt, og så fokuserede vi, og når vi havde pause, havde vi det sjovt. Nu er det bare... Jeg kommer derned, og så er det som om, jeg sidder alene, så er der bare ikke noget sjovt i det. (Thilde, 18 år)

Thilde oplever, at hun ikke har noget til fælles med de andre til forskel fra semesteret før, hvor hun havde dansk og matematik på et noget større hold. De manglende relationer påvirker også hendes lyst til at arbejde med det faglige, og hun må tage sig sammen for overhovedet at være til stede og holde koncentrationen i undervisningen.

Samlet set er det fremtrædende i forhold til undervisningens interaktioner, hvordan lærerne overvejende ser ud til at skelne mellem en individuelt tilrettelagt undervisning og så ikke-undervisningsrelaterede aktiviteter, der skal understøtte det relationelle rum de unge imellem.

Her kan det have en betydning, at flere af højskolerne tilknytter eksterne timelærere, der er dygtige og erfarne i forhold til at lære unge med særlige udfordringer at gå til prøve i dansk og matematik gennem en mere prøvebaseret tilgang og overlader de praksisbaserede og samtalebaserede undervisningsformer til højskolens øvrige fag. Vi ser imidlertid i undersøgelser af andre forberedende tilbud, at en samtænkning af de to i form af en såkaldt 'fællesskabslæring', hvor undervisningen er præget af, at de unge laver projekter og øvelser sammen, har en stor betydning for holdfællesskabet og for de unges engagement og deltagelse i undervisningen (Görlich, Katznelson & Justenborg 2019, Görlich, Katznelson, Hansen, Svarer & Rosholm 2016).

De øvrige fag som pause, motivation og positiv overraskelse

Når dansk og matematik indlejres i højskolen som læringsrum, spiller de øvrige fag, som de unge kan vælge på højskolen ofte også en særlig rolle. Nogle af de unge fremhæver, hvordan de øvrige fag fungerer som et afbræk fra en dansk- og matematikundervisning, hvor de arbejder med deres faglige udfordringer, og som derfor ofte kræver meget energi og fokus af dem. Her er det Karoline, der beskriver, hvordan hun har valgt de andre fag efter netop også at få en pause:

Hvad har du af andre fag? Jeg har medie, popkultur og filmklub. Jeg har valgt, at onsdag skal være en dag, hvor jeg ikke rigtig skal tænke over tingene. Så i popkultur ser vi for det meste musikvideoer, laver en lille fremvisning af et eller andet, for det meste ser eller hører vi noget musik. Det er alt det, der er populært nu, vi snakker om. Det er så hyggeligt! Det kan godt være, at der kommer noget, du ikke gider høre om, og det er også helt fair. Men hvis du er der og hører det, så oplever du nok noget nyt. Og det er også så nemt, at du bare skal sidde der. Du lærer måske noget nyt om en musikgenre eller om 80'erne. Du lærer noget nyt uden rigtig at skulle lave det store. Og i Film, der ser vi bare film og diskuterer dem. Onsdag er chill for mig. (Karoline, 22 år)

Mens de øvrige fag i Karolines tilfælde fungerer som et afbræk, hvor hun kan slappe af og hygge sig og lære noget nyt uden at skulle anstrenge sig, er de for andre unge afgørende for hvilken højskole, de vælger.

Her er det Robert, der fortæller, at højskolens mange fag indenfor kunst og kultur betød, at det netop var den højskole, han udså sig:

Jeg er meget musikalsk, og jeg synes faktisk, at [højskolen] er en meget kunstnerisk højskole. Vi laver rigtig meget kunst, og jeg har sangskrivning som fag og også lejrballsguitar. *Var det derfor, du valgte højskolen?*
Ja. (Robert, 19 år)

For nogle unge betyder de fag, de kan vælge på højskolen også, at de kan genoptage aktiviteter, som de har holdt meget af tidligere, men har mistet muligheden for at udøve. Her fortæller Tobias om at blive positivt overrasket, da han opdager, at han kan vælge ridning, mens han er på højskole:

Torsdag er en god dag, der har jeg ridning. Jeg kan godt lide at ride. Det er det bedste ved skolen. *Hvad er det ved ridning, du godt kan lide?* Det er ligesom mit fristed, kan man vel sige, herude. *Og rider I langt eller?* Ja, vi har reddet i skoven. Og så også i indendørs ridehaller. Så har jeg min egen hest. Han hedder Frederik [griner]. En stor krikke. Ja [griner]. *Vidste du, da du kom her, at du godt kunne lide at ride eller hvad?* Ja, jeg har reddet før i to år. Da jeg var mindre. Jeg tror, at jeg var 12 eller sådan noget. Og så tænkte jeg, at det kunne være sjovt at prøve igen. (Tobias, 21 år)

For Tobias bliver torsdagens ridetimer et fristed under et højskoleophold, som han på mange måder ellers oplever, er svært at finde sig til rette i. Her genoptager han en aktivitet, han nød, da han var 12 år, og som han er godt tilpas ved midt i alt det nye på højskolen. De øvrige fag er også betydningsfulde for nogle af de unge, fordi de her har mulighed for at udfolde sig indenfor områder, hvor de faktisk føler sig kompetente – med ting, som de er gode til – ridning, musik osv., og det giver overskud og energi til også at arbejde med de elementer i fx dansk og matematik, som er vanskelige for dem.

De øvrige fag kan også være med til at åbne deres øjne for noget, de aldrig har beskæftiget sig med og som de ikke troede, de var interesserede i. Her er det Patrick, der fortæller om at vælge psykologi:

Hvad kan man ellers have? Man kan have musik og psykologi og alt sådan noget. Jeg har også psykologi. Hvad synes du om det? Det er spændende. Noget, jeg aldrig troede, jeg ville vælge. Hvordan kan det være, at du valgte det? En af mine kammerater valgte det, og så ville jeg også prøve det. Er det spændende? Ja. Altså nogle helt andre fag end på FGU? I den grad. (Patrick 20 år)

For Patrick er det således lidt tilfældigt, at han – pga. en ven, der har valgt faget – vælger psykologi på højskolen, men faget viser sig at være en positiv overraskelse, der åbner nogle helt nye perspektiver for ham. Det handler for mange af de unge ofte ikke så meget om emnet som om de måder, hvorpå højskolen arbejder med faget, hvor en kombination af samtaler, diskussioner, viden fra film eller små oplæg inviterer de unge til at deltage og engagere sig i undervisningen på anden vis, end de er vant til.

Flere af dem fremhæver, hvordan der i undervisningen uafhængig af hvilket fag, der er tale om, altid er fokus på en drøftelse af deres egne og de andres perspektiver på emnerne, og at det er med til at gøre fagene mere relevante og meningsfulde for dem.

Opsamling

Som vi ser i dette kapitel, er det fælles for alle højskolerne, at de unge møder dansk og matematik ofte og hen over hele opholdet. Men derudover varierer organiseringen af undervisningen i dansk og matematik fra højskole til højskole. På en enkelt højskole er der tale om en specialiseret helhedsmodel, hvor alle på hele højskolen undervises i dansk og matematik, mens der på de øvrige højskoler er tale om en linjefagsmodel, hvor de unge vælger en linje med dansk og/eller matematik, der fungerer parallelt med andre linjefag, eller en valgfagsmodel, hvor de unge vælger dansk og/eller matematik som valgfag på linje med andre fag. Selvom det er fælles for dem alle, at de balancerer undervisningen i dansk og matematik med tid til andre højskoleaktiviteter og samvær med de andre unge og lærerne på højskolen, så gør de det på meget forskellig vis. Hver model har således sine styrker, men også sine særlige opmærksomhedspunkter, som der er behov for at tage højde for og arbejde med.

Når vi ser nærmere på de unges vurderinger af selve undervisningen i dansk og matematik, ser vi, at de overvejende er positive og oplever, at de forbedrer deres færdigheder. De oplever især, at undervisningen er anderledes, end de har været vant til, og fortæller om varierende former for undervisning, der involverer prøvebaseret, praksisbaseret og samtalebaseret undervisning. Disse former for undervisning involverer meget forskellige pædagogiske og didaktiske tilgange og har hver deres styrker og svagheder for de unge, lige som de giver mening for de unge afhængig af den baggrund og de forventninger, de kommer med. Flere af de unge betoner imidlertid vigtigheden af en variation mellem de forskellige former for undervisning.

Uanset tilgang til undervisningen er det karakteristisk for undervisningen i dansk og matematik, at den tilpasses de unge individuelt. Det gælder både i forhold til at finde frem til de unges faglige niveau og individuelle udfordringer og at afstemme undervisningen derefter. Den individuelle tilgang løser ikke bare den store diversitet på holdene, men adresserer også meget direkte nogle af de unges udfordringer med at deltage i undervisningen. Den individuelt tilpassede undervisning rummer dog også den udfordring, at lærernes opmærksomhed rettes mere mod den enkelte unge end mod interaktionerne mellem de unge indbyrdes. Det kan derfor være væsentligt at søge en vis variation af undervisningsformer, så de bidrager mere til også at etablere det kollektive rum sådan som det i højere grad sker i den samtalebaserede undervisningsform.

De unge oplever, at lærerne er dygtige og støtter dem, når de støder på udfordringer. De betoner, at de har en god relation til lærerne, og at de sætter en god stemning, som er med til, at de unge har lyst til at deltage i undervisningen. Endelig oplever de unge, at de øvrige fag på højskolen har en vigtig funktion. For nogle unge, fordi de opleves som et afbræk og et fristed fra de faglige udfordringer, de kæmper med i dansk og matematik, for andre fordi de er anledning til en positiv overraskelse i kraft af den glæde eller de nye erfaringer og perspektiver de bibringer, og for enkelte af de unge er de årsagen til, at de vælger at tage det intensive læringsforløb på den pågældende højskole.

Delkonklusion

- Det fremstår væsentligt, at de unge møder dansk og matematik ofte og hen over hele højskoleforløbet. Forløbene organiseres med afsæt i en helhedsmodel for hele højskolen, en linjefagsmodel eller en valgfagsmodel, og hver model fremtræder med særlige styrker, men også en række opmærksomhedspunkter, som det er væsentligt at tage højde for undervejs.
- Det fremstår helt centralt, at de unge oplever undervisningen i dansk og matematik på højskole som meget anderledes, end hvad de tidligere har prøvet. Det skyldes i høj grad, at de unge dels oplever lærerne som meget dygtige og engagerede, dels at undervisningen tager afsæt i den enkeltes udfordringer og tilpasses herefter. Den individuelt tilpassede undervisning rummer dog den udfordring, at lærernes opmærksomhed rettes mere mod den enkelte unge end mod interaktionerne mellem de unge indbyrdes. Her kan en variation i undervisningsformer bidrage til at etablere det kollektive rum tydeligere.
- De øvrige fag har stor betydning for de unges udbytte af undervisningen generelt. De fungerer for nogle unge som et fristed fra de udfordringer, de har i dansk og matematik, og som en øjenåbner for andre, lige som de for enkelte unge er afgørende for hvilken højskole, de vælger at tage det intensive læringsforløb på.

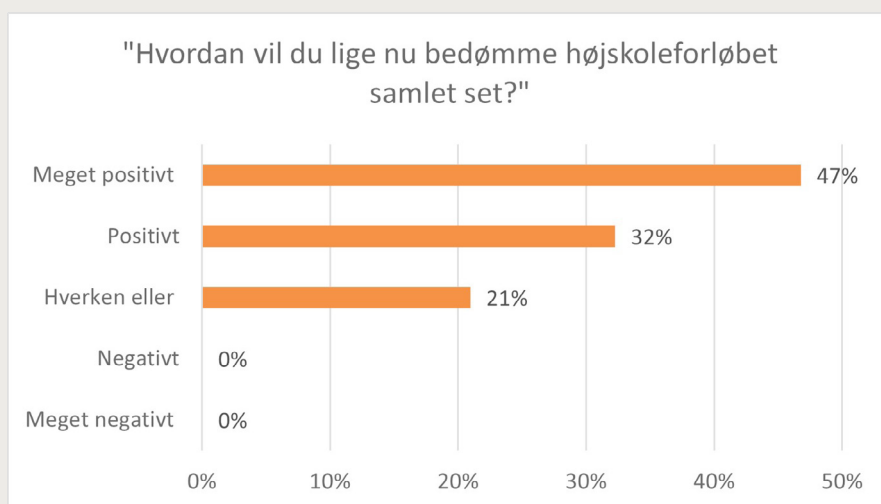
Kapitel 7

De unges udbytte og deres veje videre

I de to foregående kapitler har vi undersøgt, hvordan de unge oplever højskole- rummet (kapitel 5) og undervisningsrummet mere specifikt (kapitel 6). I dette kapitel skal vi se, hvordan de unge selv og lærerne vurderer de unges sociale, personlige og faglige udbytte af deres ophold. Vi zoomer også ind på betyd- ningen af udviklingen af tillid til uddannelse for de unges udbytte af opholdet, ligesom vi ser på, hvad der sker med de unge efter endt højskoleophold.

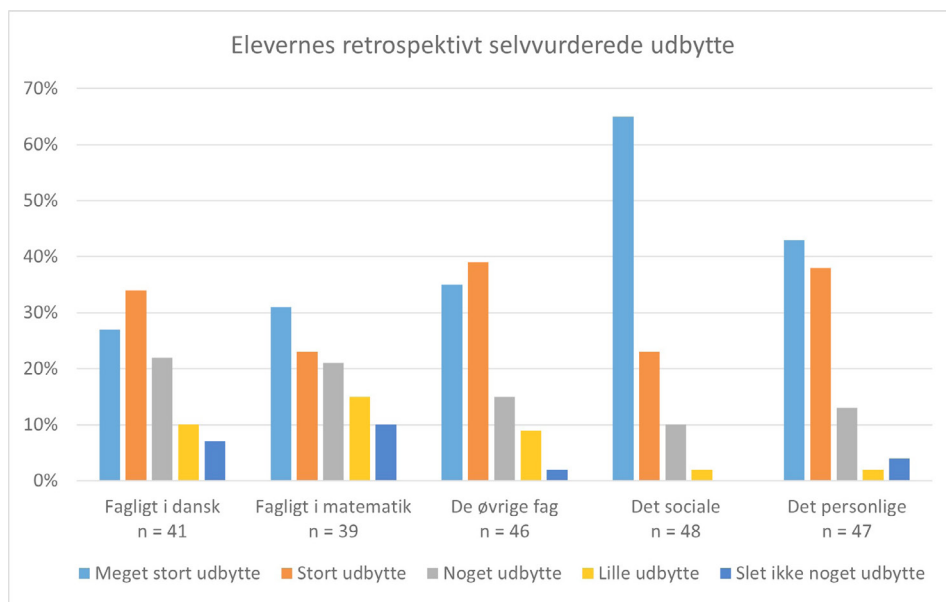
De unges samlede udbytte af højskoleopholdet

Samlet set vurderer de unge udbyttet af højskoleopholdet meget positivt. Når vi spørger de unge i spørgeskemaet undervejs i forløbet, om hvordan de samlet set bedømmer deres højskoleophold på en skala fra 1-5, hvor 1 er ”meget negativt” og 5 er ”meget positivt” er det således tydeligt, at største- delen (79 procent) af de unge oplever og beskriver deres samlede forløb på højskole som positivt eller meget positivt – figur 11:



Figur 11: De unges samlede vurdering af deres forløb på højskole.
Fra spørgeskemaundersøgelsen, n = 62.

Ser vi på de unges selvvalgte udbytte af deres højskoleophold efter, at de er stoppet, vurderer de ligeledes overvejende, at de har fået et stort udbytte af opholdet. Figur 12 nedenfor illustrerer de unges vurderinger af eget udbytte på udvalgte parametre.

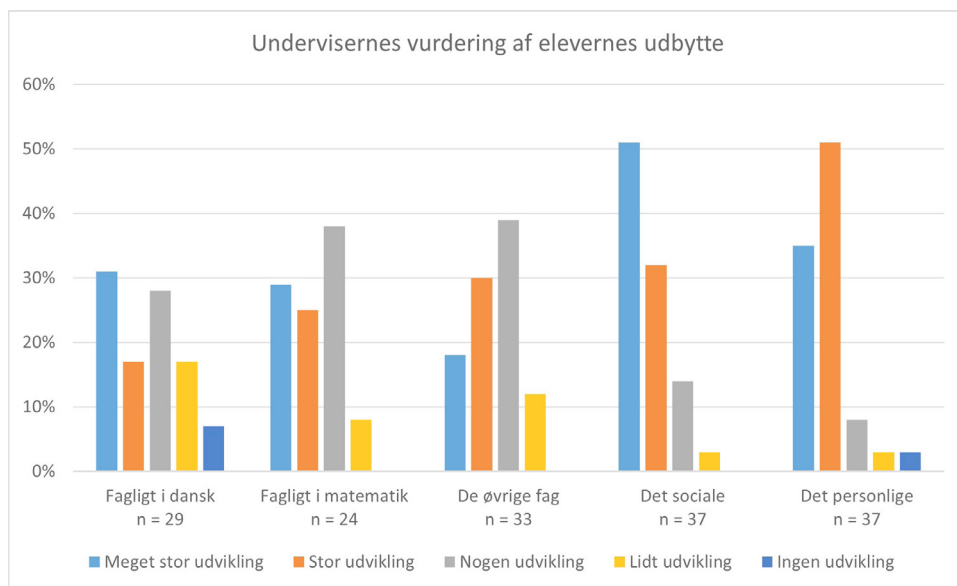


Figur 12: Grafisk oversigt over de unges selvvalgte udbytte tre til fem måneder efter endt forløb. Fra telefonsurvey. Obs. n varierer, da ikke alle unge har fulgt samme fag, og ikke alle har besvaret samtlige spørgsmål.

Her fremgår det, at en stor del af de unge over hele linjen oplever at have fået et stort udbytte af deres højskoleophold. Især er det fremtrædende, at 88 procent svarer, at de oplever at have fået et meget stort (65 procent) eller stort (23 procent) socialt udbytte og 81 procent angiver at have fået et meget stort (43 procent) eller stort (38 procent) personligt udbytte af at gå på højskole.

Kigger vi nærmere på de unges egne vurderinger af deres faglige udbytte af deres højskoleforløb efter endt ophold er vurderingen også positiv, om end mindre entydigt. Således svarer 61 procent af de unge, som har fulgt danskundervisningen, at de har oplevet et stort eller meget stort fagligt udbytte, og 22 procent angiver at have oplevet noget udbytte. Tilsvarende vurderer 54 procent af de unge, som har fulgt matematik, at have oplevet et stort eller meget stort fagligt udbytte af matematikundervisningen, og 21 procent oplever at have oplevet noget udbytte. 74 procent angiver at have fået stort eller meget stort udbytte af de øvrige fag, som de har fulgt undervejs i deres højskoleforløb, og 15 procent angiver at have oplevet noget udbytte.

Vi har i den kvantitative del af undersøgelsen også beskæftiget os med lærernes perspektiv på de unges udbytte af de intensive forløb på højskole. Vi har således bedt lærerne udfylde såkaldte progressionsmålinger ved semesterets start og afslutning for at få indblik i deres vurderinger af de unges udbytte og progression, hvilket er illustreret i figur 13 nedenfor:



Figur 13: Grafisk oversigt over lærernes vurdering af elevernes progression fra starten af semesteret til slutningen. Fra progressionsmåling. Obs. variationer i n skyldes her udeladte "ved-ikke" svar, der har været tilbudt lærere, som ikke har undervist i de fag, som de bedes vurdere i målingen. At tallene for "de øvrige fag" sammenlagt summeres til 99 procent, skyldes afrundinger i procentsatser til hele tal.

Når vi kigger på lærernes vurdering af de unges faglige udvikling i dansk og matematik i slutningen af semesteret er den en lille smule lavere end de unges egne vurderinger. Lærerne vurderer således, at 48 procent af de unge har gennemgået en meget stor eller stor udvikling fagligt i dansk, og at 28 procent har gennemgået nogen udvikling. For matematikundervisningen gælder, at lærerne vurderer, at 54 procent af de unge har gennemgået en meget stor eller stor udvikling, og 38 procent har gennemgået nogen udvikling. For de øvrige valgfag gælder det i lærernes vurdering, at 48 procent har gennemgået en meget stor eller stor udvikling, og at 39 procent har gennemgået nogen udvikling.

Samlet set vurderer både de unge selv og lærerne generelt det udbytte og den udvikling, som de unge oplever og gennemgår undervejs i deres forløb, som positivt. Særligt fremtrædende er især de unges egne og lærernes vurderinger af det sociale og personlige udbytte af at gå på højskole. Af figur 12 og 13 fremgår det, at over 80 procent af både de unge og lærerne generelt vurderer både det sociale og personlige udbytte som værende stort eller meget stort.

Ser vi på samarbejdspartnernes vurdering af de unges udbytte af højskoleopholdet, går de positive vurderinger igen i vores interviews med dem. Længst de fleste samarbejdspartnere peger på, at de har gode erfaringer med at sende unge på højskole, og de finder, at resultaterne er gode. Det er især de unge med komplekse udfordringer, hvor KUI aktivt er med til at indstille de unge til et højskoleophold. De oplever, at disse unge opnår en god faglig, social og personlig udvikling, især hvis de er på højskolen i flere semestre. Årsagerne til de gode resultater knytter de sammen med det, at de unge er i et miljø med andre unge hele tiden, at der er tale om en helhedsorienteret indsats, hvor de unge 'får hele pakken' og at det er en håndholdt indsats, hvor man på højskolen kan lave en meget individuelt tilpasset indsats, fordi lærerne tilbringer meget tid sammen med de unge. Dette især også, hvis de unge får tilbudt en mentor under opholdet. Derudover betyder højskolernes tilgang til de unge' også noget, som en ansat i KUI her forklarer:

[Højskolen] tager imod med det, de kommer med. De giver dem en chance. De unge blomstrer, de bliver set som et menneske. Socialt har flere behov for træning for at begå sig med andre mennesker og kunne håndtere et voksenliv. (KUI, telefoninterview)

Det, at de unge kan komme med alle deres udfordringer, som højskolen hjælper dem med over en periode, hvor de har meget tid med dem, betyder således, at de unge får et udbytte, som samarbejdspartnerne vurderer, er højt. Det skal dog nævnes, at enkelte af samarbejdspartnerne modsat har en oplevelse af at højskolen ikke var gearet til at tilbyde de unge det, de havde brug for. Flere af de unge kom således tilbage til det tilbud, de kom fra, med store frustrationer.

Generelt peger samarbejdspartnerne på, at den største barriere for at sende de unge på højskole er økonomien. Det fremhæves, at det er dyrere for kommunen at sende de unge på højskole end for eksempel FGU, og at det kan være en barriere. Flere steder fortæller samarbejdspartnerne dog, at de har regnet på udbyttet og fundet, at det også økonomisk kan betale sig på sigt, da de unge faktisk kommer videre i uddannelse eller arbejde. Derudover vil kommunerne med den nye stipendieordning (se kapitel 1) fremover være bedre økonomisk stillet, hvis de sender de unge afsted. Det fremhæves dog også, at et højskoleophold kun anvendes i forhold til unge, som reelt har behovet, og at de unge skal komme tilbage fra højskolen med en plan for, hvad de skal efter opholdet.

En anden barriere, der nævnes, er at organiseringen af ungeenheden i beskæftigelsesforvaltningen kan være en udfordring. For eksempel fortæller en uddannelsesvejleder, hvordan implementering af KUI har skabt et mere beskæftigelsesorienteret fokus, som gør at de ikke anvender højskoler på samme måde som før. Her er det en UU-vejleder, som fortæller:

Jeg kan da godt mærke, at netop fordi vi er kommet ind under jobcenterparaplyen, så hører vi utrolig meget om lovgivning. (...) det er typisk noget med at sende dem i job (...), men der er ikke plads til og ikke loft til, at man kan sende dem på højskole, det er der slet ikke (...). Og hver gang man snakker lidt om det, så er der virkelig, ah, så er det for dyrt og det har vi ikke lige og sådan nogle ting. (UU-vejleder)

Således kan det beskæftigelsesorienterede fokus være svært foreneligt med, hvad højskolerne tilbyder på trods af at mange samarbejdspartnere, som nævnt, har gode erfaringer og gode resultater.

Det lange seje træk

En stor del af de unge får mulighed for at forlænge deres ophold med et eller flere semestre for at få det fulde udbytte af højskoleopholdet. Vi har desværre ikke præcise tal for det på tværs af alle højskolerne, men i vores egne opgørelser og i den gennemførte telefonsurvey, drejer det sig om lidt over en fjerdedel af de unge, der går på højskolen i et eller flere semestre. Tallet varierer fra højskole til højskole, ligesom der er stor forskel på, om de følger de intensive læringsforløb i dansk og matematik på alle semestre, de går på højskolen, eller kun et enkelt af dem.

De ophold, der strækker sig over flere semestre, skyldes ofte, at nogle af de unges udfordringer er så komplekse, at det er nødvendigt med tid, for at de kan åbne sig og engagere sig i fællesskabet og herigennem udvikle sig også i forhold til de faglige udfordringer. Her fortæller Patrick om at skulle fortsætte på højskolen et ophold mere:

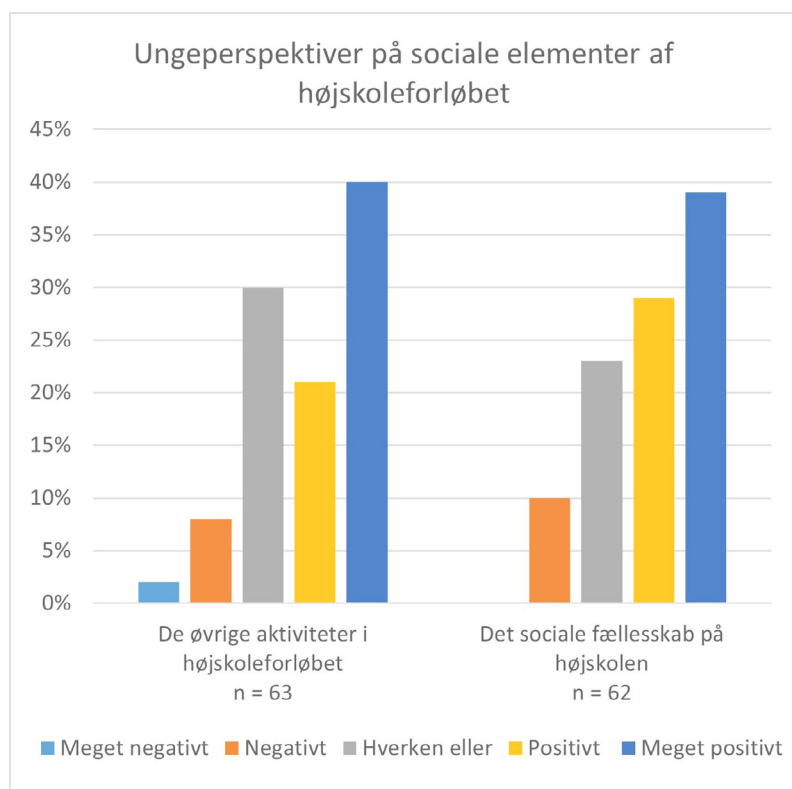
Jeg skal nok på et ophold mere, for det synes de ville være godt her på skolen, for jeg har udviklet mig meget, men jeg har ikke sådan, styr på mit liv, så jeg ved ikke som sådan, hvad jeg vil endnu. Så jeg ved ikke, hvad jeg skal. Jeg har været i gang med 3-4 uddannelser nu, og jeg har altid fået det rigtig, rigtig dårligt psykisk over, at det slet ikke var mig. Så jeg skal først have styr på mit hoved. (Patrick, 20 år)

Som Patrick beskriver det her, har en del af de unge så meget kaos i deres liv og kæmper med så komplekse udfordringer, at det tager tid for dem at få det fulde ud af opholdet. Når lærerne kan se, at de unge profiterer af opholdet og gennemgår en udvikling, men at det tager længere tid end blot et semester, så anbefaler de ofte den unge at blive et semester mere. De fortæller, at nogle unge ofte bruger et semester til 'at lande' socialt og personligt og først herefter for alvor får fokus på den faglige udvikling i dansk og matematik.

For andre unge handler det om, at deres faglige udfordringer i både dansk og matematik er så store, at de er nødt til at have fokus på det ene fag det første semester og det andet det næste. Og for andre af de unge handler det om, at de er så uafklarede med, hvad de skal efter højskolen, som vi så ovenfor, at der er brug for et semester, hvor de kan fokusere mere på det. Samlet set kan det tage lang tid og være et langt sejt træk for enkelte af de unge at få det fulde udbytte af de intensive læringsforløb, og vi møder i undersøgelsen unge, der har været på højskolen i op til fire semestre. Det understøtter således anden forskning på området, som peger på at der er behov for langsigtede indsatser og tid for denne gruppe af unge (Görlich m.fl 2016).

De unges sociale og personlige udbytte af højskoleopholdet

Spørger man de unge, peger de utvetydigt på det sociale og personlige udbytte som der, hvor de selv oplever, at den største udvikling sker for dem i løbet af højskoleopholdet. Vi udfolder derfor indledningsvist dette nærmere for herefter at se nærmere på de unges faglige udbytte. Med udgangspunkt i undersøgelsens kvantitative del, har vi her opstillet de unges vurderinger af det sociale og personlige udbytte på to forskellige nedslag i spørgeskemaundersøgelsen undervejs i deres ophold: aktiviteterne ud over undervisningen og det sociale fællesskab. Det fremgår af figur 14 nedenfor.



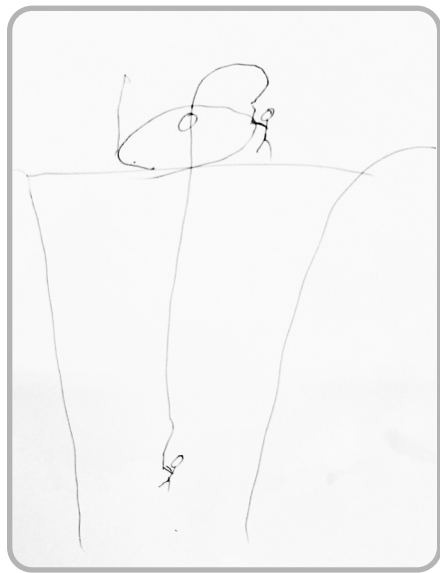
Figur 14: To forskellige nedslag til at beskrive sociale elementer af højskoleforløbet fra et ungeperspektiv. Fra spørgeskemaundersøgelsen. Obs. n varierer eftersom ikke alle unge har besvaret begge spørgsmål. 3. At tallene i for hvert spørgsmål summeres til 101 procent skyldes afrundinger i procentsatser til hele tal.

Her fremgår det, at henholdsvis 61 procent og 68 procent af de unge vurderer de mange forskellige aktiviteter på højskolen samt det sociale fællesskab på højskolen positivt eller meget positivt. Grafen afspejler dog samtidig en gruppe af unge, som svarer ”hverken eller” i deres vurdering af højskoleforløbet. Det indbefatter ca. en tredjedel (30 procent) i forhold til de øvrige aktiviteter på højskolen og ca. en fjerdedel (23 procent) i forhold til det sociale fællesskab på højskolen. Kun 10 procent af de unge vurderer henholdsvis aktiviteterne og det sociale fællesskab negativt eller meget negativt. Dette afspejler de unge, som i de foregående kapitler fremhæver nogle af de udfordringer i forhold til at være på højskole, der også opstår undervejs.

Denne betoning af aktiviteterne og det sociale samvær er også tydelig i de kvalitative interview, når de unge sætter ord på, hvad der betyder mest for dem, når de er på højskole (se kapitel 5). For hovedparten af de unge, vi taler med, gælder, at særlig fællesskabet og det sociale spiller en markant rolle, når vi spørger direkte til det bedste ved at være på højskole. Det handler både om oplevelsen af at blive en del af et stort fællesskab med mange andre unge, såvel som om de nære og dybe venskaber, de håber at komme til at bevare, også når de tager fra højskolen og langt ud i fremtiden. Når de unge fortæller om deres sociale udbytte, fremhæver de ofte, at det også er af betydning for deres personlige udbytte. Gennem det sociale rum overvinder flere af dem deres sociale angst og følelsen af at være forkert (se kapitel 5).

De unges oplevelser af fællesskab bidrager med fornemmelser af tryghed og genkendelse, som har betydning for, at de fleste unge altså oplever at komme til at tro mere på sig selv og dermed også mere kan være sig selv. De tør åbne sig op og deltage i ting, de aldrig har prøvet før, og udfolder de styrker, som de hver især har, på nye måder. Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, at både unge (figur 12) og lærere (figur 13) vurderer, at mange får et stort personligt udbytte af opholdet.

Samlet set får højskoleopholdet for mange af de unge karakter af at være et vendepunkt i deres liv, særlig mens de går på højskolen. Her illustrerer en af de unge med en tegning (figur 15), hvordan han har oplevet sin udvikling gennem opholdet, og uddyber det dernæst (figur 16):



Figur 15:
Esbens tegning af sin udvikling på højskole.

Jeg følte, at jeg var nede i en brønd, havde svært ved at komme op. Men så jo mere tid jeg brugte her og snakkede med folk, jo mere kom der et reb ned i brønden (...) man kan sige at de arbejdede på at lave et reb og hjælpe mig med at komme op fra fangeskabet.

Figur 16:
Esbens forklaring af sin udvikling.

Som Esben her beskriver det, er fællesskabet, samværet og samtalerne, han har med andre på højskolen, afgørende for, at han langsomt kommer op af den brønd, han følte han var faldet ned i. Symbolsk set bliver de andre og lærerne dermed det reb, som han kan klatre op ad for selv at komme ud i verden.

Esben er en af de unge, som har været på højskolen flere semestre og billedet med brønden viser her, hvor vigtigt det har været for hans udbytte, at han fik ro og tid til at overvinde sin tilbageholdenhed og langsomt åbne sig for fællesskabet. Først da det sker, kan han også fokusere på det faglige og udviklingen af både færdigheder og tro på, at han kan komme videre i uddannelsessystemet.

Tilsvarende fortæller Karoline om at blive 'voksen' i løbet af det første semester på højskolen og langsomt få erfaringer med ting, som hører til voksenlivet:

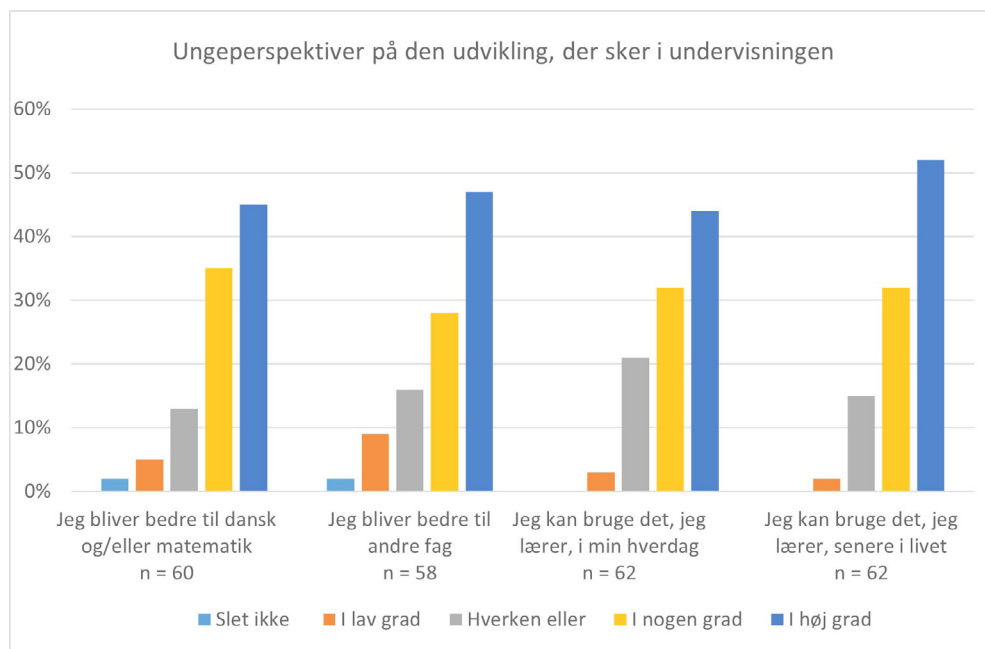
Jamen, det er mere sådan, at jeg kan tage mine egne beslutninger. Det lyder dumt, men at jeg rent faktisk kan ringe op til lægen selv og bestille tider selv. Jeg tør godt at gå ned og tage en samtale med en "voksen". Den slags ting. På første semester var jeg mere sådan... bange for autoriteter. Nu er jeg mere sådan 'jeg er jo også voksen'. Jeg tror, det er det, jeg er kommet længst med. (Karoline, 22 år)

Det personlige udbytte handler dermed i høj grad for mange af de unge også om at kunne tage sig af ting, som forventes af unge over 18 år, men som de hidtil på forskellig vis har skærmet sig selv fra. For Karoline er det, som hun beskriver det, en stor omvæltning og en stor og vigtig del af udbyttet af højskoleopholdet for hende. Vi ser således også, hvordan de unges sociale og personlige udvikling har stor betydning for deres egen oplevelse af udbytte af opholdet.

De unges faglige udbytte af højskoleopholdet

I praksis er det vanskeligt at adskille de unges sociale og personlige udbytte fra det faglige. Lige som det har stor betydning for deres personlige udvikling, at de unge oplever fællesskab og tryghed med andre, har den sociale og personlige udvikling også betydning for deres faglige udvikling og vice versa. Ser vi alligevel særskilt på de unges faglige udbytte af undervisningen, tegner der sig en række klare tendenser. Vi starter med at se på de unges egen vurdering undervejs i forløbet af, om de har forbedret sig i dansk og/eller matematik og i andre fag, som de har fulgt, samt hvordan de vurderer at kunne bruge det, de har lært, fremover.

Vi har bedt de unge vurdere på en skala fra 1-5 – her svarer 1 til en vurdering af slet ikke at have forbedret sig eller kunne bruge, det de har lært, mens 5 svarer til i høj grad at have forbedret sig eller kunne bruge det lærte. De unges vurderinger fremgår af figur 17 på næste side.



Figur 17: De unges vurdering af spørgsmål relateret til deres oplevede udvikling i undervisningen. Fra spørgeskemaundersøgelsen. Obs. n varierer, eftersom ikke alle adspurgte unge har fulgt samme fag, og ikke alle unge har svaret på samtlige spørgsmål. At tallene i figur 17 for "Jeg bliver bedre til andre fag" og "Jeg kan bruge det, jeg lærer, senere i livet" summeres til hhv. 102 procent og 101 procent skyldes afrundinger i procentsatser til hele tal. At tallene både start- og slutmåling summeres til 101 procent skyldes afrundinger i procentsatser til hele tal.

Her vurderer hele 80 procent af de unge selv, at de i nogen eller høj grad er blevet bedre til dansk og/eller matematik undervejs i deres forløb, og 75 procent vurderer, at de i nogen eller høj grad er blevet bedre til andre fag, de har fulgt. 76 procent vurderer i nogen eller høj grad at kunne bruge det, de lærer på højskolen, i deres hverdag, og 84 procent vurderer i nogen eller høj grad at kunne bruge det, de har lært på højskolen, senere i livet.

Det er dog også tydeligt, hvordan oplevelsen af et fagligt udbytte kan se ud på mange måder. Her er det Jeppe, der fortæller om at blive bedre til at analysere tekster i dansk:

Kan du beskrive en rigtig god dansktime, hvor du virkelig lærer noget? Når jeg skal analysere. Det kan jeg godt lide, jeg elsker det. Hvad er det ved det, der er godt? Jeg tror, det er fordi, jeg havde svært ved det i folkeskolen, og nu er det bare naturligt nemt. Det kommer naturligt til mig. Jeg tror, det er derfor. (Jeppe, 23 år)

Mens det faglige udbytte for Jeppe vedrører at lære en af kernekomponenterne i dansk – at kunne analysere – handler det for andre om at genopfriske noget, de måske har glemt, fordi de af forskellige årsager har haft en periode udenfor uddannelsessystemet. Andre har brug for at øve sig mere på at gå til prøve, fordi de har haft det meget svært med eksamenssituationen. Det er tilfældet for Oskar, der fortæller, at han primært arbejder med at overkomme de eksamensblokeringer, som tidligere har gjort det svært for ham at bestå prøver:

Hvordan har du det med det, at der kommer de der prøver? Jeg har altid sygt svært ved det. Jeg går altid i baglås hver gang, jeg skal op til en eksamen. Det hele lukker ned. Det er træls. Normalt kan jeg få 7 eller 10 og så oppe til prøven, der kan jeg få 00 eller 02. Så når jeg øver mig på dem, så øver jeg mig også i at tro mere på mig selv. (Oskar, 19 år)

For unge som Oskar handler det ikke så meget om det faglige niveau, men om et arbejde med at tro mere på sig selv ved at øve sig på prøverne i dansk- og matematikundervisningen på højskolen. I undersøgelsen møder vi også unge, hvor det faglige udbytte handler om, at de genfinder lysten til at uddanne sig. De fortæller om at have været skoletrætte eller -udmattede og have udviklet meget dårlige studievaner inden, de startede på højskolen. For disse unge er det et stort udbytte at finde ud af, hvordan de bedst går i gang med opgaver og færdiggør dem. Her er det Helena, der fortæller:

Jeg er blevet bedre til at starte op med ting i bedre tid. I folkeskolen gjorde jeg det meget sent. Der havde jeg næsten ikke noget tid tilbage, når jeg tog mig sammen til endelig at starte på det. Hvor her har jeg rent faktisk startet på det næsten, da vi fik det. Selvfølgelig sidder jeg lige og kigger det igennem og skriver noter til, hvordan jeg kan starte det op. Så det med at komme i gang med opgaver har faktisk ændret sig her? Ja. Har du fået hjælp til det, eller har du selv fundet frem til det? Jeg har både fået hjælp, men jeg har også selv taget initiativ til at starte op og gøre opgaven færdig. Det har været det der afslappede niveau, hvor der ikke rigtigt er en deadline, men "I må gerne aflevere hurtigst muligt." Så det har faktisk passet dig bedre, at der var et rum, som ikke var så tight? Ja, det har rykket mig meget. Jeg har altid været sådan, at jo mere jeg bliver presset til ting, jo mere presset føler jeg mig, og jeg vil helst gerne selv starte op. (Helena, 16 år)

For Helena er tilgangene så anderledes på højskolen, at hun med hjælp fra lærerne rykker sig fra at have meget svært ved at komme i gang med opgaver til bedre at kunne håndtere processen med at gå i gang og færdiggøre dem. Flere af de unge fortæller, at de udvikler mere bæredygtige læringsstrategier og -rutiner under højskoleopholdet. Det handler bl.a. om, at de kan færdiggøre opgaverne i deres eget tempo og få den hjælp, de har brug for undervejs, som vi så i kapitel 6.

Udover disse forskellige oplevelser og fortolkninger af fagligt udbytte, er der også enkelte unge, hvor undervisningen på højskolen bidrager til, at de helt ændrer opfattelse af deres faglige formåen. Her fortæller Gabriella:

[Undervisningen] gør bare, at jeg bliver meget mere selvsikker på mig selv, og det gør, at jeg tror meget mere på, at jeg godt kan, og jeg snildt kan lære noget. At jeg ikke bare er dum. At jeg ikke bare skal sidde for mig selv og lave et eller andet. Det betyder rigtig meget for mig, at jeg ved, at jeg er ikke dum. (...) Jeg bliver glad hver gang, jeg for eksempel har bestået en eller anden prøve i undervisningen, ikke? Selvom jeg ved den ikke tæller, men man bliver bare stadig megaglad af det. Det gør bare noget, fordi der altid er blevet sagt: "Det kan du ikke. Det lærer du aldrig" og "Det er du for dum til". (Gabriella, 18 år)

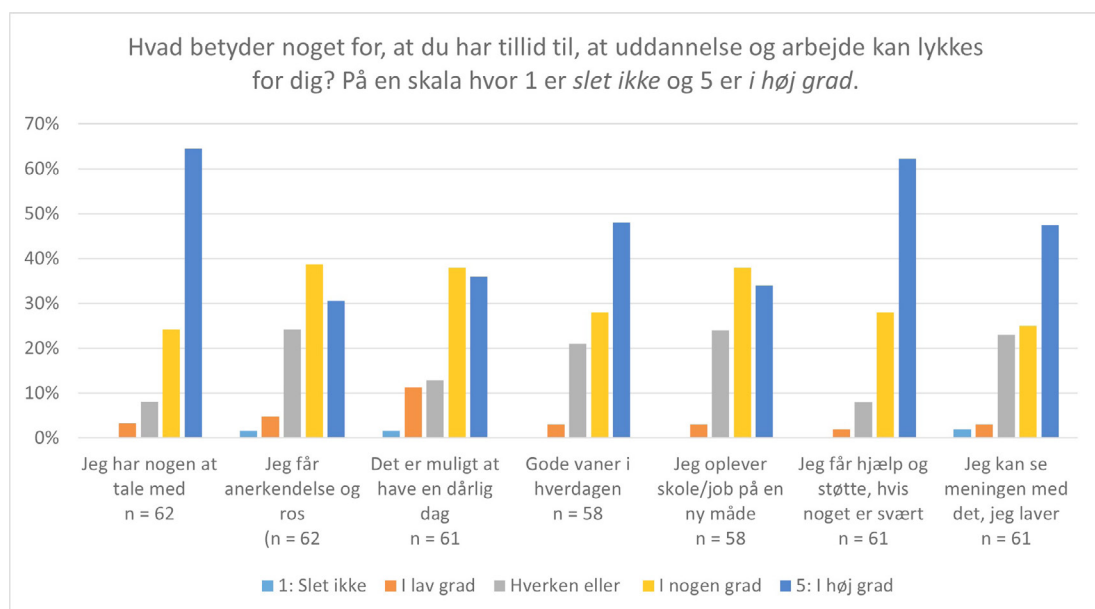
Gabriella beskriver her, hvordan hun har kæmpet med så store faglige udfordringer, at det har påvirket hendes selvopfattelse. På højskolen oplever hun, at hun begynder at kunne finde ud af det, hun hidtil har haft svært ved, og det betyder, at hun ikke bare bliver fagligt stærkere, hendes selvopfattelse bliver også stærkere. Hun tror mere på sig selv og på, at hun faktisk kan lære noget.

Betydningen af tillid til uddannelse

Som en del af undersøgelsen om elevernes udbytte og progression i forhold til højskoleopholdet, spørger vi dem også, hvordan de oplever, at deres tillid til uddannelse har ændret sig. Det gør vi på baggrund af viden om, at tillid til uddannelse er helt centralt for unge, som kæmper i uddannelsessystemet (Görlich 2022, Görlich & Katznelson 2015). Hvis tilliden for en periode er væk, går det voldsomt ud over de unges deltagelse, og omvendt hvis de genvinder

tilliden, styrker den deres deltagelse og engagement i undervisningen, fordi de genvinder troen på, at det kan lade sig gøre for dem at gennemføre en uddannelse. For mange unge er det især – som vi så i kapitel 6 – gennem interaktionerne med lærerne, at tilliden til, at de kan udvikle sig fagligt, opbygges i løbet af højskoleopholdet.

I spørgeskemaundersøgelsen har vi derfor spurgt ind til de unges tillid til, at uddannelse og arbejde kan lykkes for dem. Vi har blandt andet bedt de unge vurdere, hvilke faktorer, de oplever betyder noget for deres tillid til, at uddannelse og arbejde kan lykkes for dem, og hvor meget de hver især betyder. De unges vurderinger af syv forskellige opstillede udsagn er illustreret med figur 18 nedenfor.



Figur 18: Oversigt over de unges vurderinger af syv forskellige parametres betydning for deres oplevelse af tillid. Fra spørgeskemaundersøgelsen. Obs. N varierer, eftersom ikke alle adspurgte unge har svaret på samtlige spørgsmål. At tallene for "Jeg får anerkendelse og ros", "Jeg oplever skole/job på en ny måde" og "Jeg kan se meningen med det, jeg laver" summeres til hhv. 99 procent, 101 procent og 101 procent skyldes afrundinger i procentsatser til hele tal.

Figur 18 udtrykker helt overordnet, at alle syv parametre har betydning for de unges tillid til at uddannelse. Særligt fremtrædende står dog dels det at have nogen at tale med, dels det at få hjælp og støtte, hvis noget er svært. Det fremhæver henholdsvis 65 procent og 62 procent af de adspurgte unge, som noget der i høj grad har for betydning for deres tillid til, at uddannelse og arbejde kan lykkes for dem.

Tillid handler om at få den rette støtte

Tillid defineres ofte i tilknytning til villigheden til at gøre sig selv sårbar overfor andre (Misztal 2011; Lewis & Weigert 2012). Det betyder således noget, at man tør gå ind i et læringsrum med den sårbarhed, som al læring nødvendigvis til en vis grad er forbundet med, og med troen på, at nogen – læreren og de andre elever – ikke vil udnytte denne sårbarhed. En anden undersøgelse om tillid blandt unge på kanten af uddannelsessystemet viser, at det for unge, som har kæmpet med og kæmper med uddannelse, er helt centralt for (gen)opbygningen af tillid til uddannelse, at de oplever, at lærerne tager sig tid og forklarer, indtil de forstår det, men også at de løbende mærker, at der er nogen at tale med, dvs. at de oplever en stor tryghed og derved over tid kan træne deres tillid (Görlich, 2022).

Dette billede går igen i interviewene med de unge. Når vi spørger til, hvordan deres tillid til uddannelse har ændret sig, er der for alle de unge, vi taler med i undersøgelsen, tale om progression. Nogle unge fortæller om et stort spring, hvor deres tillid til, at de kan lykkes med uddannelse, var helt i bund, da de startede på højskolen, men undervejs flytter sig markant. På en skala fra 1 til 10, hvor 10 er det bedste, fortæller flere af de unge, at de var på 2 eller 3, da de startede, og er tættere på 7 eller 8, da vi taler med dem undervejs i forløbet. I de unges fortællinger skyldes dette som vi så i kapitel 6 i høj grad lærerne. Her fortæller Bianca, hvad der har betydning for, at hendes tillid har ændret sig:

At lærerne ikke giver op på en. Man er vant til fra folkeskolen at man bare kommer ned bagerst i klassen og ikke rigtig er en del af undervisningen, fordi det var for svært. Jeg tror på det med, at de ikke giver op på en og hjælper fagligt der, hvor man er. Det er et skub i den rigtige retning. (Bianca, 20 år)

For Bianca og mange af de andre unge opbygges deres tillid til uddannelse ved, at lærerne ikke giver op på dem, men i stedet hjælper dem der, hvor de er. I stedet for at gå under radaren og ikke være en del af undervisningen, så oplever eleverne her, at de bliver anerkendt og accepteret med det, de kommer med, og det kombineret med, at de får den hjælp, de har brug for, er med til at genopbygge deres tillid til uddannelse.

Fra lærernes perspektiv er der også en bevidsthed om, at tillid er centralt for de unge i forhold til at få noget ud af undervisningen. En af lærerne forklarer det således:

Men jeg vil sige, at den allervigtigste ting, det er simpelthen tillid. For uden at de har tillid til os, så har vi intet at komme med. *Kan du uddybe lidt, hvordan arbejder man med tillid?* Ved at være personligt investeret i dem. Bruger tid med dem uden for undervisningen. Snakker med dem om det, der går dem på. Især i sommerferien har jeg brugt timer på at være til stede sammen med dem, vise dem at i undervisningen er man én ting, men at det ikke er udtryk for, hvem vi er som personer. Være interesseret i dem. Og det er jo et tillidsforhold man skal opretholde henover det her halve år. (...) Det er noget med at se, hvor kan vi hele tiden hjælpe dem en lille smule videre. Og hvis det er at bruge en time på at snakke om alt og ingenting, så gør vi det gerne med fornøjelse. For det er vigtigt, at de mærker, at vi er på deres side. (Lærer, højskole)

Der er således en bevidsthed blandt lærerne om, at tillid er helt centralt for relationerne, for deltagelsen i undervisningen og for deres udvikling. Det at være personligt investeret er med til at opbygge denne tillid og det mærker de unge. Her fortæller Katrine, hvordan hun oplever det:

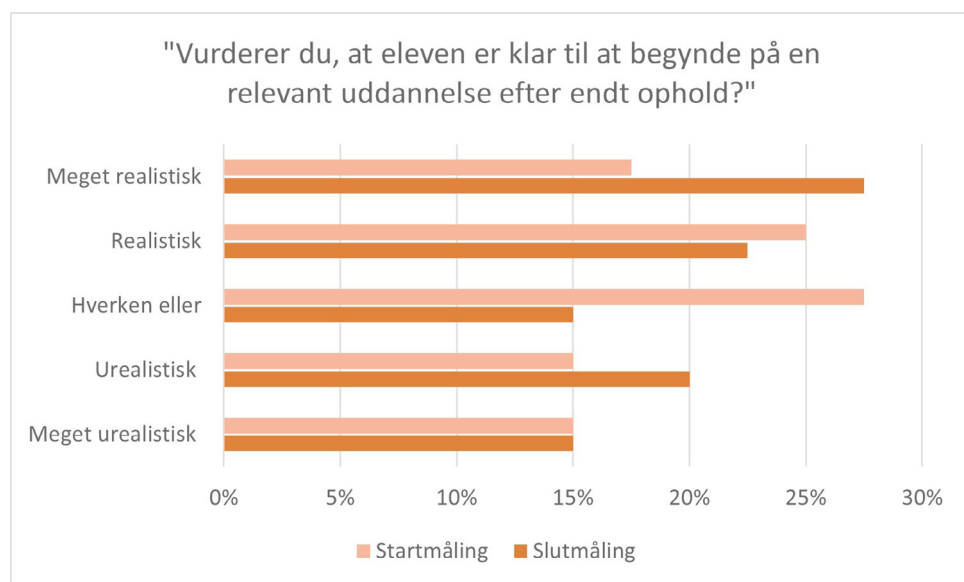
Det bedste der er sket er, at jeg er blevet gladere for mig selv. Blevet mere moden, som jeg ikke var dengang. Jeg gik bare fra tingene, men nu bliver jeg, hvis der er noget, der går galt. Før gik jeg bare. Nu bliver jeg og prøver. *Hvorfor gør du det her og ikke andre steder?* Jeg tror det er fordi, jeg er tryk her. Lærerne, når man snakker med dem, så forstår de, hvad der lige går igennem ens hoved. Jeg tror, det er derfor, man føler sig tryk og kan så mange ting. (Katrine, 21 år)

Citatet her viser den rolle, tryk spiller for, hvor meget de unge oplever at kunne i undervisningen. Når lærerne taler med de unge, udviser nærvær og viser, at de forstår dem, så smitter det også af på det billede, de unge har af sig selv. De unge fortæller, at det har stor betydning for deres vilje til at deltage i undervisningen, hvor de tager sig mere sammen og sætter sig for at ville lære mere. Når disse vigtige brikker i et tillidsarbejde er til stede, så smitter det af på deltagelsen i undervisningen og på den læring, der finder sted (Goddard, Tschannen-Moran & Hoy 2001).

Overgang – hvad skal der ske efter højskolen?

Som det er fremgået, er højskolerummet et særligt pædagogisk rum, og det har betydning for de unges udbytte på flere områder både socialt, personligt og fagligt. Samtidig er en væsentlig del af formålet med de intensive læringsforløb i dansk og matematik, at højskoleopholdet skal øge de unges muligheder for at påbegynde og gennemføre en uddannelse. Opholdet fungerer således som en pause fra det ordinære uddannelsessystems logikker, samtidig med at det også skal forberede de unge socialt, personligt og fagligt på bedre at kunne finde deres vej videre. Det er således vigtigt at forstå de unges højskoleophold som en integreret del af deres vej videre i uddannelse eller for nogle af de unge i arbejde. Det er især vigtigt for at sikre en god overgang for de unge efter højskoleopholdets afslutning, fordi vi ved fra anden forskning, at det netop er i overgangene mellem forskellige indsatser, at mange af de unge, der har haft svært ved at komme videre i uddannelsessystemet, snubler (Görlich & Katznelson 2015).

I undersøgelsens progressionsmålinger har vi derfor bedt lærerne om at vurdere de unges uddannelsesparathed, når de starter, og når de afslutter deres ophold. Helt specifikt har vi bedt dem vurdere udsigterne for, at de unge kan begynde på en relevant uddannelse efter afslutningen på deres ophold på højskolen. Lærernes vurdering heraf fremgår af figur 19 nedenfor.



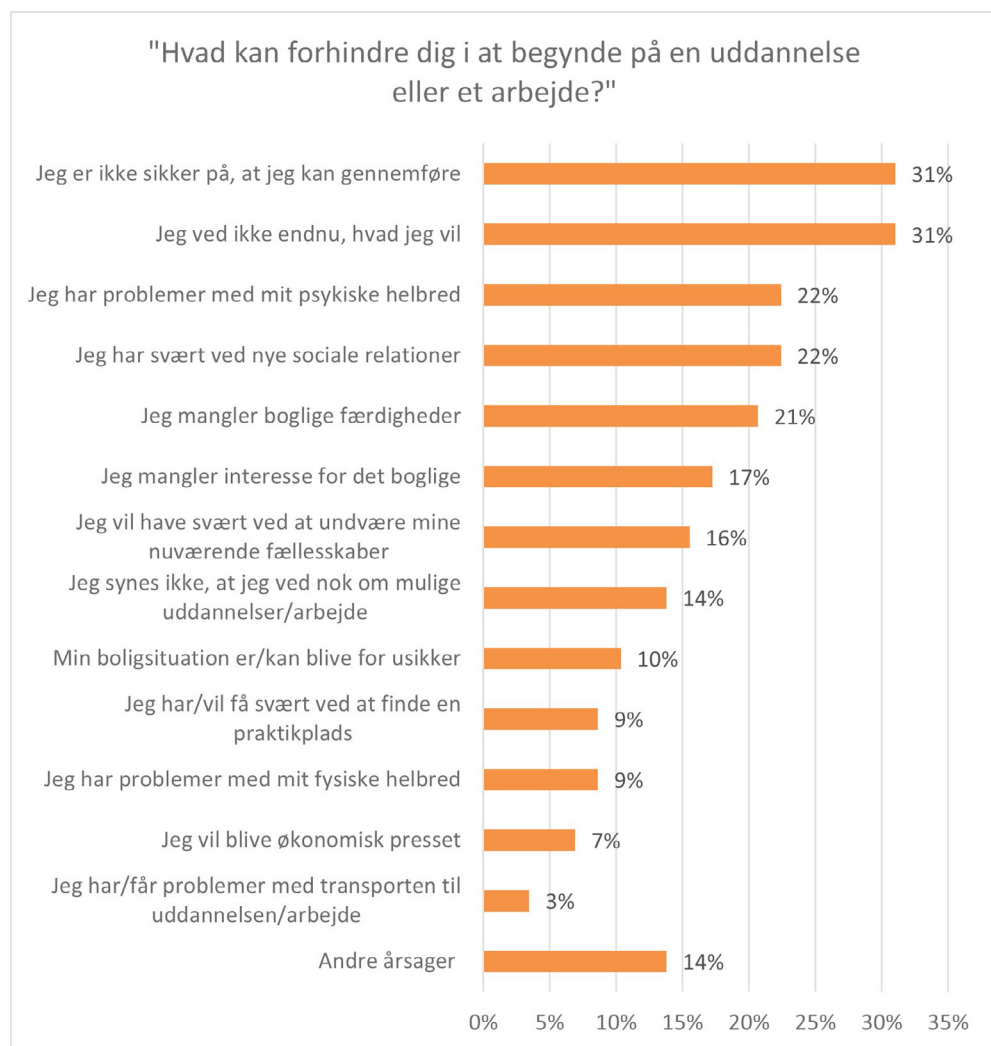
Figur 19: Lærernes vurdering af de unges uddannelsesparathed.
Fra progressionsmåling, n = 40.

Som figur 19 her viser, er lærernes vurdering ved højskoleforløbets start og afslutning forholdsvis spredt. Overordnet vurderer lærerne dog, at en del af de unges parathed og evner har udviklet sig undervejs i forløbet i en sådan grad, at det vurderes mere realistisk eller meget mere realistisk for flere af dem at begynde på en relevant uddannelse efter endt forløb. Hvis vi f.eks. tager udgangspunkt i svarkategorien "hverken eller" ser vi, at denne er svundet relativt drastisk ind fra startmåling (28 procent) til slutmåling (15 procent). Vurderingen "urealistisk" er steget med 5 procentpoint fra 15 procent til 20 procent, mens vurderingen "meget urealistisk" forbliver uforandret på 15 procent i både start- og slutmåling. Flere af de unge, som ligger i denne kategori, er sandsynligvis nogle af de unge, som lærerne anbefaler bliver på højskolen flere semestre, som vi beskrev ovenfor, eller unge, som i løbet af opholdet bliver mere afklarede med, at de slet ikke skal uddannelsesvejen.

Den største stigning finder vi i den gruppe af unge, hvis evne til at begynde på en relevant uddannelse af lærerne vurderes som "meget realistisk". Denne er steget med hele 10 procentpoint fra 18 procent ved starten af semesteret til 28 procent ved semesterets afslutning. Hertil kommer, at det for yderligere 23 procent af de unge vurderes "realistisk", at de er parate til at søge videre på en uddannelse. Det vil overordnet sige, at det af lærerne vurderes realistisk, at sammenlagt lidt over halvdelen af de unge (51 procent) er klar til at begynde på en uddannelse.

Selvom vi ser et forholdsvis varieret billede med stor spredning i lærernes vurdering af de unges uddannelsesparathed, ser vi dog også et billede, hvor lige over halvdelen vurderes klar til at påbegynde en relevant uddannelse efter endt forløb.

Af lærernes progressionsmålinger fremgår imidlertid ikke, hvilke barrierer for at komme videre i i uddannelse eller arbejde, de ser for de unge. Det har vi i stedet spurgt de unge selv om i spørgeskemaundersøgelsen. Dette illustreres i figur 20 på næste side.



Figur 20: Oversigt over ting, de unge oplever, kan forhindre dem i begynde på uddannelse eller arbejde efter højskoleforløbets afslutningen. Fra spørgeskemaundersøgelse, n = 58. Her har de unge måtte afgive flere svar, og tallene summerer derfor ikke til 100 procent.

Figur 20 viser, at de unge oplever, at der er mange forskellige hindringer for at komme videre i uddannelse eller arbejde, og at de faglige hindringer kun er en blandt mange. Den hindring flest unge – op mod en tredjedel (31 procent) – peger på i forhold til at begynde på en uddannelse eller et arbejde er, at de af forskellige årsager er usikre på, om de kan gennemføre. Samme andel (31 procent) ved endnu ikke, hvad de vil, og oplever at have brug for at blive mere afklarede.

Lidt over en femtedel af de unge (22 procent) oplever at have så store psykiske udfordringer, at det kan forhindre dem i at påbegynde en uddannelse eller et arbejde. Samme andel (22 procent) oplever, at deres sociale udfordringer er med til at blokere for, at de kan komme videre, og næsten samme andel peger på deres boglige færdigheder som en forhindring (21 procent), mens lidt færre (17 procent) henviser til deres manglende boglige interesse som en hindring.

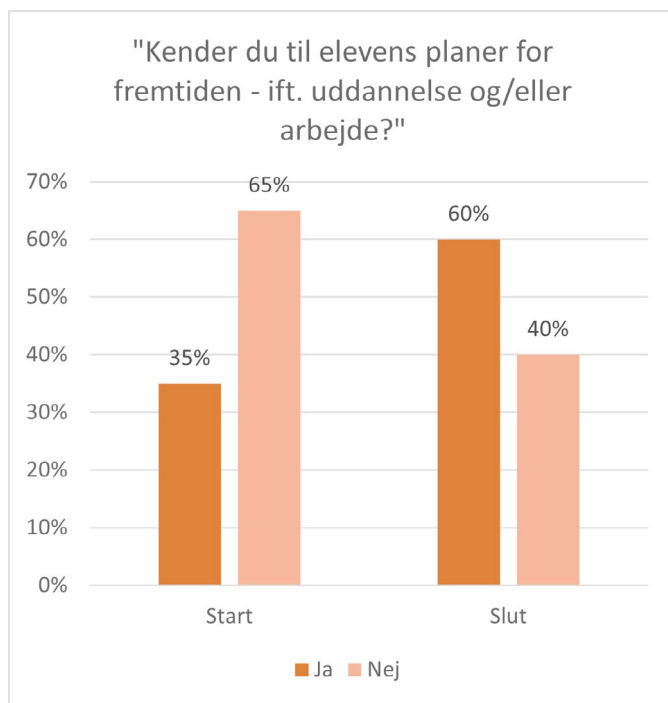
Afklaring er centralt

Dette nuancerede indblik i de mange forskellige typer af forhindringer, hvoraf de manglende boglige færdigheder og boglige interesse kun er en del af billedet, vidner om, at placeringen af dansk og matematik i en højskolekontekst, hvor det er muligt at arbejde med både de unges faglige, sociale og personlige udfordringer, kan være et væsentligt bidrag til at hjælpe dem videre. Tilsvarende centralt er det imidlertid, som vi også ser i figur 18, med et afklaringsfokus, i forhold til hvad de unge vil, såvel som en afklaring af, hvorvidt og hvordan dette kan lade sig gøre. Nogle af de unge fortæller, at de har helt klare planer, men rigtig mange er omvendt helt uafklarede i forhold til fremtiden. Dette beskriver Oskar sådan:

Jeg ved ikke, hvad jeg vil overhovedet. Jeg har ikke nogen planer. Nej, så det er ikke sådan, at du har noget særligt, du har lyst til? Overhovedet ikke. Jeg aner ikke, hvad det skulle være. Og du har heller ikke sådan, at "Når jeg kigger fem år eller ti år frem, så kunne jeg godt tænke mig..."? Nej, slet ikke. (Oskar, 19 år)

Nogle af de unge oplever således relativt store barrierer i forhold til, hvad der skal ske i fremtiden og dermed også efter højskoleopholdet. Enten fordi de som Oskar er helt uafklarede, eller fordi de har brug for hjælp til at få gjort deres planer mere konkrete. Dette vidner om et behov for et fokus på hjælp til afklaring undervejs i højskoleopholdet, som også illustreres i figur 18 ovenfor. I progressionsmålingerne har vi spurgt lærerne om de unges fremtidsplaner både ved forløbets opstart og dets afslutning.

Det har vi gjort på flere forskellige måder. Blandt andet har vi spurgt direkte til lærernes kendskab til de unges fremtidsplaner og -tanker angående uddannelse og arbejde, hvilket fremgår af nedenstående figur 21:



Figur 21: Lærernes kendskab til de unges fremtidsplaner.
Fra progressionsmåling, n = 40.

Af figur 21 fremgår det således, når lærerne vurderer eleverne i progressionsmålingen, at lærerne kun kender 35 procent af de unges fremtidsplaner ved semesterets start. Anderledes ser det ud, når vi kigger på svarfordelingen på samme spørgsmål, når det besvares i slutningen af semesteret.

Ved afslutningen af de unges forløb er billedet således tæt på omvendt. Her angiver 60 procent af dansk- og matematiklærerne, at de kender til den unges planer for den nærmeste fremtid, hvad enten de for den unges vedkommende er uafklarede eller konkrete. Der er i interviewene heller ingen tvivl om, at der er en intention om, at de unge skal hjælpes videre efter højskoleforløbet.

Her er det en forstander på en af højskolerne, der fortæller:

Vi har altid haft en vending, der hedder 'vi slipper aldrig eleverne', så vi stopper ikke før, vi ved de er videre. Og det ville være, om vi tager fat i kommuner om hjælp, eller om vi får sørget for, at de kommer ind på en skole, og de har et sted at være. Altså vi slipper dem ikke. Det er ikke sådan noget med, at når de stopper her så: "Nå, det var så det. Hej med dig".
(Forstander, højskole)

Både spørgeskemaundersøgelsen og lærernes progressionsmålinger indikerer, at mange af de unge undervejs i højskoleopholdet får afklaret, hvad de gerne vil, herunder hvad de har brug for af eksamener fremadrettet. På højskolerne hjælper både vejledere og lærere typisk med at forstå de formelle krav, som mange af de unge har svært ved selv at få styr på, når de afsøger, hvilke uddannelsesveje de gerne vil tage. For nogle af de unge handler det også om, at de på højskolen bliver afklarede om, at det er nogle helt andre veje end uddannelsesvejen de skal. Her er det Fie, der fortæller om, hvordan hun gennem undervisningen også gennemgår en helt anden afklaringsproces:

Jeg er blevet mere rolig i det. Jeg kan slappe af i det. At jeg ikke skal til eksamen har også hjulpet. *Hvad er det vigtigste du har lært?* Det er nok det med at hvile mere i mig selv. At vide, at det er ok, at jeg ikke får min uddannelse. At der er en anden vej. Det synes jeg er virkelig fedt. At acceptere, det er sådan, det er. (Fie, 21 år)

Mens mange af de unge oplever at komme tættere på uddannelse gennem undervisningen i dansk og matematik, er der også en del af de unge, der som Fie finder frem til, at de snarere skal gå jobvejen, fordi uddannelsessystemet af forskellige årsager ikke er realistisk for dem.

Samtidig er det dog også fremtrædende i interviewene med de unge på flere af højskolerne, at afklaring af spørgsmål relateret til uddannelse ikke altid fylder særlig meget. De unge nævner i interviewene, at det er noget de taler med deres UU-vejleder i deres hjemkommune om, mens de på højskolen i højere grad har fokus på her og nu.

Nogle af de unge har også blot blikket rettet mod det rent faglige for at bestå den eller de eksaminer, der skal til for, at de overhovedet kan komme ind på en ordinær ungdomsuddannelse, eller de fokuserer, som nævnt i de tidligere kapitler, på at blive bedre til at kunne tage del i det sociale rum og begynde at udfolde sig personligt på nye måder.

I overgangen mellem højskole og de unges aktiviteter før og efter opholdet er det imidlertid centralt som en del af uddannelsesprojektet omkring de intensive læringsforløb, at der følges op, at der følges op på de unges aktiviteter og planer, og her spiller de unges uddannelsesplan en rolle. Alle unge har fra 9. klasse og til de er 25 år en uddannelsesplan indtil de har gennemført en erhvervskompetencegivende uddannelse (Børne- og undervisningsministeriet 2022d). Heri beskrives de mål, de unge skal opnå, for at deres uddannelsesønsker kan opfyldes. Uddannelsesplanen er det koordinerende redskab, der sikrer retning og samler de indsatser og tilbud, som den unge har deltaget i.

Vi ser dog i interviewene med såvel højskolerne som samarbejdspartnere, hvordan uddannelsesplanen anvendes meget forskelligt. Nogle højskoler bruger den aktivt i samarbejde med de unge og med UU, hvor der følges op løbende. Som vi skal se nedenfor, foretrækker andre dog at udfylde det, de skal, men i øvrigt lade de unge være på højskole uden at forholde sig til deres uddannelsesplan. I denne anvendelse anses den således mere administrativt end som relevant at anvende i forhold til de unges afklaring af ønsker for fremtiden og konkrete næste skridt.

Højskolen som boble

I forhold netop til de unges planer fremtræder det af figur 21, at der er en relativt stor andel af unge, hvis fremtidsplaner, dansk- og matematiklærerne fortsat ikke kender til i slutningen af semesteret, selvom de intensive læringsforløb netop er rettet mod at bringe de unge bedre videre. Det indikerer, at undervisningen hovedsageligt fokuserer på at håndtere de unges faglige, sociale og personlige udfordringer og i mindre grad på at støtte de unge i en afklaring af deres fremtidsplaner. Det kan skyldes, at afklaringsprocesser vedrørende de unges fremtid på den pågældende højskole udelukkende er placeret hos deres kontakt- og mentorlærere og ikke hos lærerne i dansk og matematik, som har svaret på progressionsmålingerne, men det kan også skyldes, at der ikke er fokus på de unges planer efter endt højskoleophold, hvad enten de for den unges vedkommende er uafklarede eller konkrete.

I forhold til afklaringsfokus er der dog relativt store forskelle højskolerne imellem. De højskoler, som er karakteriseret ved at have et mere formaliseret samarbejde med FGU (EGU-sporet) og kommunale samarbejdspartnere (se kapitel 3), har et relativt stort fokus på afklaringsdelen undervejs i de unges ophold både i samtaler med de unge og på møder med samarbejdspartnerne. Her indgår det også som en obligatorisk del af opholdet, og derfor er det noget de unge jævnligt taler med deres kontaktlærer på skolen om, ligesom dansk- og matematiklærerne også ofte er kontaktpersoner for de unge.

De højskoler, som er karakteriseret ved ad hoc samarbejde med kommuner og uddannelser, har ofte i mindre grad fokus på fremtiden og lægger i stedet vægt på, at højskolen også skal være et slags frirum fra den stærke fremtidsorientering i det formelle uddannelsessystem, og kun hvis der opstår en anledning fx i form af et ønske fra den unges side, er det noget de tager fat i, men det er ikke en integreret praksis i højskoleopholdet. Således fortæller en koordinator på en højskole om, hvordan de unges uddannelsesplan, som skal udfyldes i relation til UU, er noget de udfylder som en del af opholdet, men også at de forsøger ikke at give den for stor betydning:

Det kan være meget godt til lige og starte med at finde ud af: "Nå, hvad har I talt om", så man nogenlunde ved, hvad kan man tage fat i, hvis det lige pludselig viser sig, at man er på helt bar bund. Men, når jeg nu kender dem i dagligdagen herfra, så har jeg jo altid en eller anden ide om, hvem de er, og hvad de har af interesser, og hvordan de er som mennesker. Så kan jeg næsten bedre bruge den viden. Jeg ved ikke... Uddannelsesplanen, den kan være meget overflødig, tænker jeg. Den er ikke så dybt beskrevet. (...) Det skal ikke være sådan det, der driver det. De skal gerne kunne opleve, at det her, det er en ny start, og så skal det ikke være sådan, at hvis vi arbejder på noget, eller der er et tema, der er gennemgående i vores mentorsamtaler, så må det ikke få lov at udfolde sig, fordi uddannelsesplanen sagde og sådan og sådan. (Koordinator, højskole)

Koordinatorens forsøg på at lægge de unges uddannelsesplaner lidt til side giver god mening, som vi også så i kapitel 5, fordi højskolens store fokus på de unges 'her og nu', og dens evne til at trække de unge væk fra de udfordringer og nederlag, de har med sig, og i stedet lade dem folde sig ud på nye måder, er

en væsentlig faktor i de unges fortællinger om den udvikling, de gennemgår undervejs. Men for uddannelsesprojektets målgruppe er den sideløbende afklaringsproces helt afgørende for, at de i overgangen fra højskole til det, der skal ske efter højskolen, ikke falder tilbage til de samme sammenhænge, vaner og uvished, de var omgivet af, inden de startede på højskolen. Nogle af unge frygter således at skulle ud af 'højskoleboblen' og tilbage til det, de kommer fra. Her fortæller Christina:

Det kæmper jeg også med for tiden, den der frygt for, at når jeg er helt færdig med det her højskoleforløb, at jeg kommer til at føle mig ensom igen. Jeg er så bange for at... det er sket så mange gange for mig, at jeg har fået nogle venner, som jeg snakker godt med, og så lige pludselig glider det bare ud i sandet for mig, når jeg ikke går her. (Christina, 24 år)

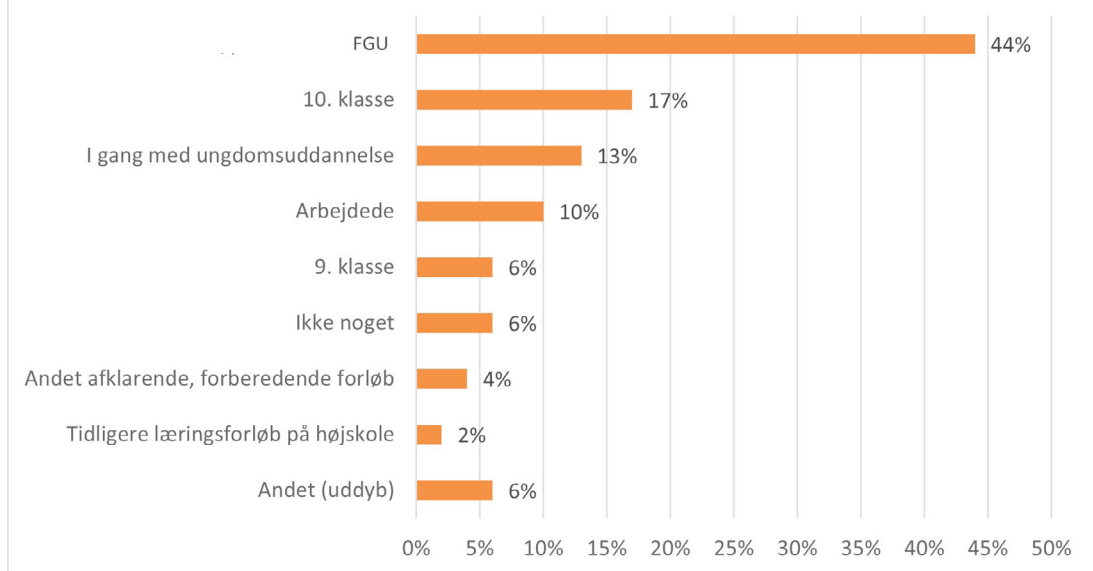
De af de unge, der undervejs har oplevet et stort socialt, personligt og fagligt udbytte, ser også, som Christina her beskriver, ind i risikoen for at vende tilbage til bl.a. den ensomhed, som de i løbet af højskoleopholdet har kæmpet sig ud af. Ikke mindst fordi vi som tidligere anført ved, at det netop kræver en stor støtte i overgangene for, at de unge kan aktualisere de gode erfaringer og færdigheder, de har med sig fra højskoleopholdet (Görlich & Katznelson 2015).

Efter højskolen – hvor er de unge efter opholdet?

Da de intensive læringsforløb på højskole er forankret i ønsket om at hjælpe de unge tættere på uddannelse, er det interessant at se på, hvad der sker med de unge efter endt højskoleophold. Når vi kigger nærmere på, hvor de unge i praksis befinder sig i det institutionelle landskab – både før og efter deres højskoleophold – ser vi, at der sker forskydninger i relation til før- og efterbilledet. I den opfølgende telefonsurvey får vi et indblik i, hvor de unge har bevæget sig hen efter deres højskoleforløb.

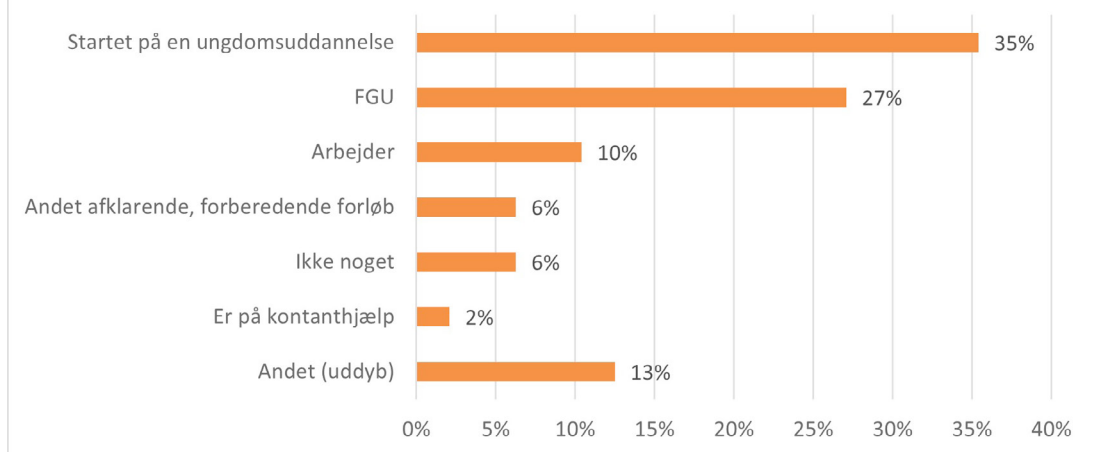
Her har vi spurgt det samme udsnit af unge, hvad de lavede før, de startede på højskole (figur 22), samt hvad de laver nu (figur 23). Når vi opstiller de to rangeret efter svarfrekvens og sammenligner dem, fremstår der tydelige bevægelsesmønstre.

Hvad lavede de unge før - inden de startede på højskole?



Figur 22: Oversigt over hvad de unge lavede før påbegyndt højskoleforløb.
Fra telefonsurvey, n = 48.

Hvad laver de unge nu - efter at de har gået på højskole?



Figur 23: Oversigt over hvad de unge laver efter endt højskoleforløb.
Fra telefonsurvey, n = 48.

Figur 22 viser, at lige under halvdelen (44 procent) af de adspurgte unge har gået på FGU, herunder EGU, umiddelbart inden de er startet på højskole. Det afspejler, hvad vi også erfarer fra den kvalitative data og understreger altså – ligesom det også er slået fast i kapitel 4 om de unges baggrund – at den største gruppe af de unge, som vi har været i kontakt med i forbindelse med undersøgelsen, kommer på højskolerne fra FGU, enten som en del af deres EGU-uddannelse, eller fordi de er faldet fra FGU'en og har søgt efter andre uddannelsesforberedende alternativer. Når vi sammenligner figur 22 og 23 ovenfor, forskyder denne andel sig markant. Andelen af unge, som svarer, at de går på FGU, herunder EGU'en, efter endt højskoleophold udgør nu 27 procent, eller lidt over en fjerdedel. Det skal her bemærkes, at højskoleopholdet for en del af de unge er en integreret del af deres EGU, og det er således planen for mange af disse unge, at de netop skal tilbage på EGU. Derudover ser vi, når vi sammenligner de to grafer, at andelen af unge, der ved afslutningen på deres højskoleforløb svarer, at de starter på en ungdomsuddannelse, stiger til 35 procent (figur 23).

Figur 23 viser, at 78 procent af de unge, der deltager i telefonsurvey tre til fem måneder efter endt højskoleophold, samlet set er i gang med enten ungdomsuddannelse, arbejde eller forberedende forløb. 35 procent er som sagt startet på en ungdomsuddannelse, 27 procent går fortsat på FGU, 10 procent er i arbejde, og 6 procent er i gang med andre afklarende, forberedende forløb. 6 procent af de unge er på kontanthjælp og 2 procent laver ikke noget. Derudover svarer 13 procent af de unge, at de laver "andet" end de opstillede kategorier efter endt forløb. Her dækker andet-kategorien blandt andet over unge, der fortæller, at de er jobsøgende, søger efter praktikplads, er droppet ud efter påbegyndt ungdomsuddannelse, er på barsel eller fortsat er på højskolen, men ikke længere følger de intensive læringsforløb.

Sammenholder vi tallene med uddannelsesprojektets succeskriterier, er målet om, at 70 procent af de unge er i gang med eller optaget på en ungdomsuddannelse senest 3 måneder efter de intensive læringsforløb langt fra nået. Vi ser dog, at 78 procent af de adspurgte unge er i gang med noget tre til fem måneder efter deres intensive læringsforløb – hvad enten det så her drejer sig om at gå eller være optaget på en ungdomsuddannelse specifikt, at deltage i uddannelsesforberedende forløb eller at være i arbejde. Dette vidner om, at en del af de unge er udfordrede på mange forskellige niveauer, og at det kræver lang tid og et stort og varieret arbejde at opbygge deres tillid til uddannelse.

Det er desuden ikke blevet mindre komplekst af, at der har været coronapandemi i den periode, de har været del af de intensive læringsforløb på højskole, og som har spillet ind både på deres ophold og potentielt også deres veje videre (se kapitel 1).

Opsamling

Vi ser i dette kapitel, hvordan de unge generelt er meget positive overfor deres udbytte af højskoleopholdet. Således vurderer 79 procent af de unge, der deltager i spørgeskemaundersøgelsen undervejs i deres ophold, det samlede højskoleophold positivt eller meget positivt. De unge fremhæver især det at være en del af et fællesskab, som katalysator for deres sociale og personlige udvikling og udbytte. For en del unge beskrives det som et vendepunkt, at de har været på de intensive læringsforløb. Tilsvarende vurderer 80 procent af de unge i spørgeskemaundersøgelsen, at de i nogen eller høj grad er blevet bedre til dansk og/eller matematik undervejs i deres forløb, og at det ikke mindst hænger sammen med deres interaktioner med lærerne. Hertil kommer at 75 procent vurderer, at de i nogen eller høj grad er blevet bedre til andre fag, de har fulgt. Undervejs i deres ophold vurderer 76 procent i nogen eller høj grad at kunne bruge, det de lærer på højskolen, i deres hverdag, og 84 procent vurderer i nogen eller høj grad at kunne bruge det, de har lært på højskolen, senere i livet.

Kapitlet peger også på, at 83 procent af de unge, som har fulgt danskundervisningen, angiver, at de har fået noget, stort eller rigtig stort udbytte af undervisningen tre til fem måneder efter endt ophold. For de unge, der har fulgt matematik, gælder at 75 procent angiver at have fået noget, stort eller meget stort udbytte af undervisningen. Hertil kommer, at 89 procent af de unge angiver at have fået noget, stort eller meget stort udbytte af de øvrige fag, som de har fulgt undervejs i deres højskoleforløb.

Samtidig synliggør kapitlet, at der er meget forskellige opfattelser af udbytte. Det er dog fremtrædende, at de unge undervejs oplever en stor ændring i deres tillid til uddannelse generelt. Dette hænger især sammen med, at de oplever, at de får mere hjælp i undervisningen, og at de har nogen at tale med om deres udfordringer, men også at de mere generelt oplever at de bliver mødt i de sårbarheder, de ofte har med sig. I forhold til de unges veje

videre frem efter højskoleopholdet, er det tydeligt, at netop kombinationen af den faglige, sociale og personlige udvikling både i de unges og lærernes perspektiv er helt central for, at de unge har bedre muligheder for at komme videre. I telefonsurvey'en tre til fem måneder efter deres højskoleophold angiver 35 procent af de unge, at de er startet på en ungdomsuddannelse umiddelbart efter endt ophold, mens en del af dem – flere af dem helt som planlagt – vender tilbage til EGU/FGU og andre i arbejde. Samlet set ser vi i undersøgelsen, at 78 procent af de unge er i gang med enten ungdomsuddannelse, arbejde eller forberedende forløb efter endt højskoleophold.

Delkonklusion

- Både unge, undervisere og samarbejdspartnere oplever, at de unge får et stort og varieret udbytte af højskoleopholdet, og at det er væsentligt, at højskolerne netop lykkes med at ramme en kombination af et fagligt, socialt og personligt udbytte.
- Det er også centralt for mange af de unges udbytte, at de får mulighed for at gå på de intensive læringsforløb flere semestre. Det er tydeligt, at for de unge med mere komplekse udfordringer er tid en væsentlig faktor for, om opholdet kan indfri deres samlede ønsker og forventninger.
- Der er dog også en tendens til, at ikke alle højskolerne har fokus på en afklaring af, hvad de unge skal efter de intensive læringsforløb. Der er behov for, at højskolerne i højere grad balancerer, at der på forskellig vis både er fokus på den unges her og nu og på, hvordan den unge kan komme godt videre bl.a. gennem gode og velfungerende samarbejder med de eksterne aktører, som vi også så i kapitel 3.

Referencer

Andersen, F.Ø. 2014. *DrengeAkademiet. Trivsel, læring og personlig udvikling for drenge på kanten 2013-2014*. Dafolo

Andersen, F.Ø. 2015. *DrengeAkademiets langtidseffekt: Trivsel, læring og personlig udvikling*. Dafolo

Andersen, S. H., Jensen, B., Nielsen, B. W. & Skaksen, J. R 2020. *Hvad ved vi om udsatte unge 2 - Individuelle og strukturelle forhold bag udsathed*. København: Gyldendal

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 15-29-årige: 76.600 er uden uddannelse og arbejde, <https://www.ae.dk/analyse/2021-11-15-29-aarige-76600-er-uden-uddannelse-og-arbejde>

Bolvig, I., Jeppesen, T., Kleif, H. B. & Østergaard, J. 2019. *Unge uden job og uddannelse – hvor mange, hvorfor, hvorhen og hvorfor?* København K

Børne- og undervisningsministeriet. 2021. *Søgning til ungdomsuddannelserne, 10. klasse mv.* <https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/soegning-til-ungdomsuddannelser/soegning-til-ungdomsuddannelserne>

Børne- og undervisningsministeriet. 2022a. *Unge søger ungdomsuddannelser ligesom sidste år.* <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2021/mar/210325-unge-soeger-ungdomsuddannelser-ligesom-sidste-aar>

Børne- og undervisningsministeriet. 2022b. *Om erhvervsgrunduddannelse (egu).* <https://www.uvm.dk/erhvervsgrunduddannelse/om-egu>

Børne- og undervisningsministeriet. 2022c. *Samarbejde mellem FGU og den kommunale ungeindsats (KUI).* <https://www.uvm.dk/forberedende-grunduddannelse/om-forberedende-grunduddannelse/samarbejde-mellem-fgu-og-den-kommunale-ungeindsats>

Børne- og undervisningsministeriet. 2022d. *Uddannelsesplanen*. <https://www.uvm.dk/vejledning-og-stoettemuligheder/vejledning/uddannelsesplan>

Danmarks Statistik 2022. *Tilgang og afgang fra uddannelsesgrupper 2020/2021. Nr 108. 30. marts 2022*. Tilgået 26.7.2022 <https://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/nyt/GetPdf.aspx?cid=36429>

DI Analyse. 2020. *"Næsten hver tiende elev får ikke 02 i dansk og matematik ved folkeskolens afgangseksamen"*. Tilgået 09.08.2022. <https://www.danskindustri.dk/arkiv/analyser/2020/9/nasten-hver-tiende-elev-far-ikke-02-i-dansk-og-matematik-ved-folkeskolens-afgangseksamen/>

Dyssegaard, C., Bondebjerg, A., Sommersel, H. B. & Vestergaard, S. 2015. *Litteraturstudie om intensive læringsforløb*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning DPU, Aarhus Universitet. Tilgået 11.8.2022: <https://ebooks.au.dk/index.php/aul/catalog/download/125/111/494-2?inline=1>

Egmont 2015. *Intensive læringsforløb*. Egmont rapporten. Tilgået 11.8.2022: https://www.egmontfonden.dk/sites/default/files/2019-10/Egmont%20Rapporten%202015_dobbeltsider-compressed.pdf

Epinion 2016. *Erfaringsopsamling om intensive læringsforløb*. Ministeriet for unge og ligestilling. Rapport. Tilgået 11.8.2022: <https://emu.dk/sites/default/files/2021-01/Epinion%202016%20-%20Erfaringsopsamling%20om%20intensive%20læringsforløb.pdf>

EVA. 2016. *De unge i målgruppen for de forberedende tilbud- Analyse af målgruppen for tilbud, der forbereder til ungdomsuddannelse og beskæftigelse*, København

Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. 2001. *A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools*. The elementary school journal, 102(1), 3-17. doi.org/10.1086/499690

- Görlich, A. 2022. *(Re)-Building Educational Trust: Young NEET and the Importance of Trust Relations*. European Education, 1-13
- Görlich, A. 2016. *Uden uddannelse og arbejde. Unges tilblivelser i komplekse transitioner*. Institut for Læring og Filosofi. Aalborg: Aalborg University
- Görlich, A. & Katznelson, N. 2015. *Educational trust: relational and structural perspectives on young people on the margins of the education system*. Educational Research, Vol. 57, (2): 201-215. DOI: 10.1080/00131881.2015.1030857
- Görlich, A., Katznelson, N. & Justenborg, K. V. 2019. *Konkret inspiration til arbejde med undervisningsmetoder og læringsmiljø på FGU: Inspirationskatalog*. København: Center for Ungdomsforskning
- Görlich, A., Katznelson, N., Hansen, N.H.M, Svarer, M. & Rosholm, M. 2016: *Hvad virker? Ledige unges vej til uddannelse og arbejde, Evaluering af Brobygning til uddannelse*, København: Center for Ungdomsforskning
- Hansen, N. H. M., Louw, A. V. & Rønaa, L. M. 2016. *Evaluering af forsøg med brobygning til uddannelse på højskoler og frie fagskoler*. Center for Ungdomsforskning, København
- Højskolerne. 2021. *Hvem kan komme på højskole*. Hentet på: <https://www.hojskolerne.dk/om-hoejskole/hvem-kan-komme-paa-hoejskole>
- Katznelson, N., Jørgensen, H. E. D. & Sørensen, N. U. 2015. *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund?: Om hverdagsliv, ungdomskultur og indsatser der gør en positiv forskel*. Aalborg Universitetsforlag
- Lewis J. D. & Weigert, A.J. 2012. *The Social Dynamics of Trust: Theoretical and Empirical Research, 1985-2012*, Social Forces, Volume 91, (1), 25–31, DOI: 10.1093/sf/sos116
- Misztal, B. A. 2011. *Trust: Acceptance of, Precaution Against and Cause of Vulnerability*. Comparative Sociology, 10(3), 358–379. DOI: 10.1163/156913311X578190
- Møller, J. & Rahbek, R. K. 2015. *Højskolepædagogik*. Klim

Nielsen, A.M.W. & Sørensen, N.U. 2017. *Når kunst gør en forskel: Unges deltagelse i kunst- og kulturprojekter som alternativ arena for sociale indsatser*. Aalborg Universitetsforlag

Nielsen, A.M.W. & Sørensen, N.U. 2018. Journey mapping som forskningsmetode. I M. Pless, & N.U. Sørensen (red.), *Ungeperspektiver: Tænkninger og tilgange i ungdomsforskningen* (s. 39-62). Aalborg Universitetsforlag

Putnam, R.D. 2000. *Bowling alone. the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster

Regeringen. 2017. *Bedre veje til en ungdomsuddannelse*. <https://www.regeringen.dk/nyheder/2017/anbefalinger-til-ungdomsuddannelser>

Regeringen. 2021. *Danmark kan mere 1. Flere i arbejde. Danmark skal være rigere, grønnere, dygtigere* Hentet på: [file:///C:/Users/ag/Downloads/danmark-kan-mere-1_web%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/ag/Downloads/danmark-kan-mere-1_web%20(4).pdf)

Rosa, H. 2013. *Social acceleration: a new theory of modernity*. New York: Columbia University Press

Slottved, M., Hjermov, P., Vester, L., Jensen, M., Myrup Jensen, V., Jensen, T.M, Holt, H., Jørgensen, A. M. K N., Søndergaard N.M. & Friche, N. 2017. *Bedre Veje til Ungdomsuddannelse: Indhold, Værktøjer og Metoder (delopgave 2)*.

Stauber B. *Motivation in transition*. YOUNG. 2007;15(1):31-47
doi:10.1177/1103308807072680

Sørensen, N. U., Nielsen, M.L., Ørngreen, R., Henningsen, B. S. & Gundersen, P. 2020. *Når unge flytter hjemmefra. Om bevægelser, udfordringer og muligheder i unges overgange til voksenlivet*. Bogserien Ungdomsliv, AAU Forlaget

Uddannelsesstatistik. 2022. *FGU tilgange fordelt på uddannelseshierarkiet*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/2024.aspx>

Bilag 1

Undersøgelsens metode og datagrundlag

Analyserne i denne rapport bygger på en flerhed af metoder, der kombinerer kvantitative og kvalitative data i form af spørgeskemaer, telefonsurveys, kvalitative interviews og observationer. Vi vil her kort beskrive det empiriske grundlag samt datagrundlaget.

Det kvantitative datagrundlag

Vi har i den kvantitative del af undersøgelsen foretaget følgende dataindsamling:

Spørgeskemaundersøgelse

De unge har undervejs i hvert semester af deres højskoleophold udfyldt et spørgeskema med fokus på deres oplevelser af udbytte, progression og afklaring om fremtidige uddannelses- eller arbejdsforløb på baggrund af undervisningen i de intensive læringsforløb og det samlede højskoleophold.

Spørgeskemaerne er udfyldt som fysiske, printede eksemplarer i undervisningen sammen med lærerne og efterfølgende overbragt til os, som har indtastet og behandlet data til analyse på fortrolig vis og i anonymiseret form.

Vi har indsamlet spørgeskemadata i efteråret 2020, i foråret 2021 og igen i efteråret 2021. I alt er der 63 besvarelser (33 unge mænd, 26 unge kvinder og 4 non-binære) fordelt på de fem forskellige højskoler i løbet af de tre semestre. Nogle af de unge, der har besvaret spørgeskemaerne, er gengangere, fordi de går på højskolen flere semestre. På Brande Højskole, hvor samtlige elever følger enten dansk- eller matematikundervisningen, har vi i efteråret 2020 kun bedt et udsnit på 10 elever ud af det samlede antal elever på 53 besvare

spørgeskemaet for at opnå et sample, som i antal nogenlunde svarer til andelen af unge på de andre deltagende højskoler. Det har vi gjort for at balancere besvarelsene, så én højskoles elever ikke kommer til at fylde uforholdsmæssigt meget i den kvantitative undersøgelse (53 ud af 73 besvarelser for efteråret 2020). Da der er tale om et relativt smalt datagrundlag, skal det tilføjes, at især procentfordelinger i diagrammer og tabeller mv. bør læses med forsigtighed, eftersom der er tale om et mindre datagrundlag og en deraf følgende statistisk usikkerhed.

Progressionsmålinger

For at følge de unges faglige progression i forhold til dansk og/eller matematik, deres sociale og personlige færdigheder samt uddannelsesafklaring har vi anvendt to progressionsspørgeskemaer. Ved de unges kursusstart og -afslutning har lærerne således svaret på et spørgeskema, der afdækker de unges progression. Målingen indeholder bl.a. lærernes vurderinger af de unges motivation, deltagelse, fremmøde, vurderet udbytte (fagligt, socialt og personligt) samt lærerens kendskab til og vurdering af de unges fremtidsplaner. Målingerne er foretaget ved semesterets start og afslutning og er derefter sammenholdt som udtryk for det udbytte og den progression, som lærerne vurderer, de intensive læringsforløb på højskole bidrager til hos de unge. Nogle af de unge i progressionsskemaerne er gengangere.

Der er udfyldt 40 besvarelser i progressionsmålingerne (start og slut) fordelt på tre højskoler i løbet af foråret 2021 og efteråret 2021. Alle progressionsmålinger, der kun omfattede start- eller slutschema er sorteret fra. Samme bemærkning om datas omfang, som ved spørgeskemaundersøgelsen ovenfor, gælder ligeledes her og betyder tilsvarende, at procentfordelinger undervejs i rapporten igen bør læses/tilgås med agtpågivenhed.

Telefonsurveys

Vi har foretaget opfølgende strukturerede telefoninterviews med de unge, som har afsluttet deres højskoleophold for at følge detaljeret op på de unge efter endt ophold. Vi har her spurgt ind til de unges egne vurderinger af deres udbytte af både dansk- og matematikundervisning, øvrige højskolefag, det samlede højskoleforløb samt deres overordnede vurdering af eget faglige, sociale og personlige udbytte af at gå på højskole. Derudover har vi spurgt ind til, hvad de unge laver nu, deres netværk, boligsituation, og deres nære fremtidsplaner for at få indblik i livet efter et intensivt forløb på højskole.

Telefonsurvey'en bidrager med besvarelser fra 48 forskellige unge fordelt på de deltagende skoler tre-fem måneder efter endt højskoleophold. De unge, der ikke deltager, har enten ikke været kontaktbare, eller har eksplicit ikke ønsket at deltage i interviewet. Andre af de unge går fortsat på de intensive læringsforløb, og eftersom vi udelukkende har fokus på de unge, som er færdige med deres højskoleophold, er disse ikke kontaktet ifm. telefonsurvey'en.

Samlet rummer den kvantitative del af undersøgelsen 151 besvarelser. Helt præcist drejer det sig om 63 spørgeskemabesvarelser, 40 progressionsmålinger og 48 telefonsurveys. Pga. rekrutteringsvanskeligheder i begyndelsen af uddannelsesprojektet (2018-2019) og Covid-19 nedlukningen i foråret 2020 ligger undersøgelsens empiriske fokus på de intensive læringsforløb, der har kørt på de involverede højskoler i efteråret 2020 (78 unge), foråret 2021 (50 unge) og efteråret 2021 (22 unge). På tre af højskolerne går de unge flere semestre på de intensive læringsforløb, og disse unge indgår derfor i både spørgeskemaundersøgelse og progressionsmålinger en eller flere gange.

Det kvalitative datagrundlag

Vi har i den kvalitative del af undersøgelsen foretaget følgende dataindsamling:

Interviews med unge

Vi har i undersøgelsen haft særlig fokus på de unges egne oplevelser af højskoleopholdet. Vi har derfor hvert semester gennemført individuelle, semistrukturerede interviews og fokusgruppeinterviews med unge på de intensive læringsforløb ca. midtvejs i deres højskoleophold. Her har vi spurgt til deres erfaringer med undervisningen, såvel som koblingerne mellem dansk og matematik og den øvrige undervisning, samt deres oplevelse af højskolerummet bredere set, herunder relationer og interaktioner med lærere og de andre unge.

Vi har spurgt ind til, hvordan de unge oplever, at deres faglige, sociale og personlige færdigheder udvikler sig, og hvorvidt og hvordan højskolen som særligt læringsmiljø adskiller sig fra deres tidligere uddannelseserfaringer. Vi har også spurgt til deres planer efter højskolen, og hvilken rolle, de oplever, de intensive læringsforløb i dansk og matematik og det samlede højskoleophold kan spille i den forbindelse. I både de individuelle interviews og i

fokusgruppeinterviews indgår refleksive øvelser i form af journey mapping (Nielsen & Sørensen 2018), foto-udvælgelse (Görlich 2016) og post-it-stikord for at nuancere den semistrukturerede interviewguide og give de deltagende unge mulighed for at tage samtalerne nye steder hen. De unge, der deltager i enkeltinterviews og fokusgruppeinterviews, er udvalgt af de enkelte højskoler ud fra kriterier om spredning på køn, baggrund og fag (matematik og dansk).

Interviews med lærere og koordinatore

Vi har også foretaget semistrukturerede, individuelle interviews eller fokusgruppeinterviews med dansk- og matematiklærere og koordinatore på hver af højskolerne. Her har vi spurgt ind til, hvordan de intensive læringsforløb tilrettelægges og gennemføres pædagogisk, hvilke pædagogiske og didaktiske overvejelser, der ligger til grund for dem, og hvordan de fra lærere og koordinators side tænkes sammen med de unges samlede højskoleophold. Vi har fokuseret på, hvilke særlige overvejelser, de gør sig i tilrettelæggelsen og afviklingen af opholdene, hvilke udfordringer, de møder, og hvilket udbytte de oplever, de unge får med fra de intensive læringsforløb på højskole.

Interviews med samarbejdspartnere

Vi har gennemført semistrukturerede, individuelle interviews over telefonen med eksterne samarbejdspartnere (UU-centre, KUI; FGU m.fl.) om deres erfaringer med at sende unge på intensive læringsforløb, herunder hvad de tillægger betydning, og hvordan de vurderer de unges udbytte af højskoleopholdet. Det har vi gjort med henblik på at give et indblik i, hvordan samarbejdet mellem højskoler og eksterne aktører understøtter de unges veje videre efter endt højskoleophold.

Feltobservationer

Vi har foretaget observationer over to dage af flere omgange på hver af de fem højskoler. Her har vi observeret og taget noter i undervisningen i dansk og matematik, samt i en række andre højskoleaktiviteter. Feltobservationerne har givet et indblik i de mange forskellige måder, hvorpå de intensive læringsforløb tilrettelægges, indholdsudfyldes og afvikles på de fem højskoler, såvel som et indblik i relationer og interaktioner mellem unge og lærere og unge imellem, og hvordan den samlede hverdag på de forskellige højskoler udfolder sig, og hvilke aktiviteter, der indgår.

Pilotstudie

Vi har foretaget indledende pilotstudier på Vrå Højskole i efteråret 2019 og på Ribe Højskole i foråret 2020. De omfatter observationer og interviews med lærere og elever. Dette materiale udgør afsæt for udarbejdelse af feltarbejde, interviewguides, spørgeskemaundersøgelser og progressionsmålinger og som baggrundsviden i analyserne.

Samlet set har vi lavet individuelle interviews med 29 unge (heraf fire online), 5 fokusgruppeinterview (heraf et online) med i alt 16 unge, 5 interviews med dansk- og matematiklærere på de forskellige højskoler samt 50 timers observation i dansk- og matematikundervisning på skolerne og 40 timers observation i øvrig undervisning og højskolelivet mere generelt. Derudover har vi interviews med 15 repræsentanter fra højskolernes samarbejdspartnere – herunder UU-centre, kommuner m.fl. – samt fire opfølgende kvalitative interviews med unge. Der er tale om et udpræget ungeperspektiv i undersøgelsen, således at det overvejende er de unges perspektiver, der er bærende for analyserne suppleret med perspektiver fra lærere og eksterne samarbejdspartnere.

Samlet om undersøgelsens data og metode

Afrundende er den samlede vurdering, at følgeforskningens datagrundlag samt de metodiske valg truffet i overensstemmelse hermed bidrager til en bred indsigt i de intensive læringsforløb i dansk og matematik på højskolerne, de unges oplevelse af at gå på højskole samt det udbytte og den progression, som de unge oplever undervejs i deres forløb og efterfølgende. Det samlede datamateriale rummer, som gennemgået ovenfor, forskellige empiriske greb – kvalitativt såvel som kvantitativt – der på forskellig vis er med til at belyse forskellige aspekter af uddannelsesprojektet ”Intensive Læringsforløb på højskole”. Det er denne mulighed for at krydsklippe mellem en flerhed af empiriske kilder og deres forskelligartede perspektiver, der er med til at understøtte evalueringens samlede udsagnskraft.

cefu | Center for
Ungdomsforskning



**AALBORG
UNIVERSITY**