

Vrå Højskole som genvej til uddannelse for udsatte unge

En følgeforskningsrapport

Lene Ingemann Brandt
Institut for Sociologi og Socialt Arbejde
Aalborg Universitet juni 2018



VÆKSTFORUM NORDJYLLAND



AALBORG UNIVERSITET

DEN EUROPÆISKE UNION

Den Europæiske Socialfond



Vi investerer i din fremtid

vraa
HØJSKOLE

INDHOLDSFORTEGNELSE

PROLOG	5
FORORD	7
KAPITEL 1 - Følgeforskningens baggrund og kontekst	9
1.1 Unge uden uddannelse	9
1.2 Højskolen som genvej til uddannelse – et projekt	9
1.3 Har allerede vist gode resultater	10
1.4 Rammen for følgeforskningen og dens ærinde	10
KAPITEL 2 - Metode og videnskabsteori	13
2.1 Det strenge opdrag	13
2.2 Med interview som metode	14
2.3 Observationer af genvej til uddannelse	15
2.4 Læsevejledning	16
KAPITEL 3 - Datamateriale, resultater og analyser	17
3.1 Livsbaner, elever	17
3.2 For dum til uddannelse og for ulige chancer	19
3.3 Højskolen og det levende ord	20
3.4 Tillid og tid som genvej	20
3.5 Højskolens hjemlige <i>kultur</i>	23
KAPITEL 4 - Undervisere og undervisning	27
4.1 Lærer på Vrå Højskole – en habitus, tilpasset feltet?	27
4.2 Differentieret undervisning	28
KAPITEL 5 - Afrunding og opsummering	33
5.1 Højskolens brede sigte som genvej til uddannelse	33
Anton – en historie	35
Litteraturliste	37
Interviewguides	39
Til undervisere	39
Til elever	39

PROLOG

Jeg skal bruge det her ophold til at blive klogere på mig selv og blive klogere på dem omkring mig. Bare det at opleve, at man er okay. At lære, at der er folk derude, der er ligesom en selv, at man ikke altid står alene i det – og lære, at man måske egentlig også selv er god nok. Fordi det har været svært i min opvækst, så har det været svært at se mig selv, og jeg har tænkt: Hvad er det egentlig, der er galt oppe i mit hoved? Så at komme herud og mærke den stemning, der er her og få de kammerater og føle den tillid, som lærerne også viser mig, samtidig med at man kan regne med dem. Det er helt vildt stort, og det er en fantastisk følelse. Da jeg havde været her i en uge, så føltes det som om at man altid havde kendt hinanden. Det her er blevet mit hjem mere end noget andet sted. Højskolen er mit hjem.

Kristian

FORORD

Denne rapport handler om, hvorvidt et højskoleophold på Vrå Højskole kan ses som genvej til uddannelse eller beskæftigelse for en gruppe af unge, der betegnes som sårbare og udsatte, og som af forskellige grunde ikke er en del af enten uddannelsessystemet eller arbejdsmarkedet. Det skriftlige materiale i rapporten er baseret på interviews med elever og lærere samt observationer af det daglige liv på højskolen og knyttet til en såkaldt følgeforskningsfunktion, der gennem to år har fulgt Vrå Højskoles arbejde i projektet med "Højskolen som genvej til uddannelse" for elever over 18 år.

Her ved afslutningen på forløbet vil jeg gerne rette en stor tak til de elever, der har brugt tid på at lade sig interviewe, og som tillidsfuldt har fortalt deres historier. Jeg har med ydmyghed lyttet. En særlig tak til de tre unge, der gentagne gange har stillet op ved de såkaldte longitudinale interviews, og som jeg har fulgt gennem det meste af forløbet. Også en tak til både elever og lærere for muligheden for at "kikke med" i undervisningssituationer m.m. og tak til de ansatte på højskolen, der blev interviewet. Processen med følgeforskning har været nem. Det skal forstås således, at der på Vrå Højskole har været åbne døre og transparens og mulighed for at komme og gå, hvor det syntes relevant. Desuden har de ansatte bidraget med hjælp til at formidle kontakt til eleverne og i det hele taget stået til rådighed for spørgsmål og snak – og god mad! Oplevelsen af at føle sig velkommen som følgeforsker har kendetegnet hele forløbet. En tak skal også lyde til Sune Jon Hansen, der oprindeligt var engageret til følgeforskningsfunktionen, og som grundet andre arbejdsopgaver gav mig muligheden for at overtage denne.

Lene Ingemann Brandt
Juni 2018



Alle billeder fra Vrå Højskoles arkiv



KAPITEL 1

Følgeforskningens baggrund og kontekst

1.1 Unge uden uddannelse

Med udgangspunkt i at sikre grundlaget for et fremtidigt velfærdssamfund med en veluddannet arbejdsstyrke er der i disse år stor politisk bevhæng på, at unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Via den såkaldte Velfærdsaftale har der siden 2006 været formuleret en målsætning om, at 92-95 % af en ungdomsårgang skal erhverve mindst én ungdomsuddannelse, og initiativer og reformer på såvel uddannelsesområde som arbejdsmarked har været iværksat i forhold hertil. I disse år påbegynder rekordmange unge en ungdomsuddannelse. En del af disse betegnes som førstegenerationsstuderende og kommer fra oprindelsesmiljøer, der ikke tidligere har gjort brug af uddannelsessystemet. Ca. 70 % af de unge orienterer sig mod den 3-årige gymnasieuddannelse, der via 5 linjer er adgangsgivende til universitetet, mens 20 % optages på et erhvervsfagligt forløb, der repræsenteres ved over 130 uddannelser. Langt fra alle gennemfører dog deres uddannelsesforløb, og i frafaldsstatistikkerne ses dels gengangere af elever, der skifter fra uddannelse til uddannelse, mens andre elever blot frafalder deres uddannelsesforløb uden eksamensbevis (Helms Jørgensen 2013). Herudover ses en gruppe af unge, der betegnes som en såkaldt *restgruppe*, og som ikke kommer i gang med uddannelse efter endt folkeskoleforløb. Det drejer sig om ca. 50.000 unge på landsplan, svarende til ca. 10 %, og indbefatter også en mindre gruppe af unge mellem 17 og 29 år, der ikke er aktiveret i kommunalt regi, ej heller er i job, og som hermed ikke er omfattet af hverken den kommunale servicelov, lov om beskæftigelse, eller på anden måde modtager offentlig støtte (UU-vejledere i Region Nordjylland).

I Region Nordjylland er omfanget af unge, der har brug for *særlige behov for støtte til at komme i gang med en uddannelse*, ca. 13.500, svarende til 14 %, hvilket vurderes som *relativt højt* (kilde: bedømmelse af rapport). Der er her tale om en gruppe af unge, der så at sige er snublet på deres vej og på den uddannelsesvej, som de målrettet fra samfundets side forventes at gå på. Undersøgelser peger på, at netop

denne gruppe af unge typisk mangler positive læringserfaringer og ofte kommer fra oprindelsesmiljøer, der ikke tidligere har erfaringer med – eller gjort brug af uddannelsessystemet (Thomsen 2016). Desuden knytter den manglende tilknytning til uddannelsessystemet sig også typisk til andre udfordringer af mere personlig karakter. I medierne og i forskningsmæssige sammenhænge omtales de unge ofte som *udsatte* i betydningen, at de er i risiko for at komme i en marginaliseret position, hvor de ekskluderes fra erhvervelse af uddannelse og efterfølgende indtræden på arbejdsmarkedet – og hermed ekskluderes fra det, der kan betegnes som samfundets arenaer (Ejrnæs 2011). At være i en udsat position kan siges at være forbundet med *ufrivillig ikke-deltagelse* og sker gennem forskellige samfundsmæssige udelukkelsesmekanismer, som de unge ofte ikke er bevidst om eller har kontrol over. (Levitas m.fl. 2007, Larsen 2009: 17-41). Gruppen af unge uden uddannelse eller beskæftigelse har altså brug for støtte til at blive så at sige *vendt i døren*.

1.2 Højskolen som genvej til uddannelse – et projekt

Netop dette udtryk anvendes i en projektbeskrivelse fra Vrå Højskole, der med titlen "Højskolen som genvej til uddannelse" tilbyder et forløb til unge, der ikke har gået den lige vej, og som har brug for en omvej til uddannelse via et højskoleforløb. Målgruppen, som højskolens projekt henvender sig til, formuleres som en gruppe af *unge, der ikke er kommet helskindet ud af den almindelige skolegang, og som både mangler kundskaber, men også mangler en idé om, hvor deres liv er på vej hen* (<http://hojskolensomgenvej.dk/images/pdf/hojskolen-som-genvej10.pdf>).

Vrå Højskole ligger i Nordjylland og er oprettet i 1872 som den første grundtvigske højskole i Vendsyssel. Her er plads til ca. 100 elever pr. semester og rekrutterer overvejende unge i alderen 17-35 år, mens højskolens sommer- og nytårskurser er for alle.

Højskolen drives af forstanderparret Pia Schnoor og Søren Ottzen sammen med ca. 40 medarbejdere, hvis uddannelsesmæssige baggrund knytter sig til bl.a. journalistik, pædagogik, teologi, kunst, design og musik.

Der undervises her i det, der beskrives som undervisning af *bred almen karakter* og specificeres i højskolelovens bemærkninger som en undervisning, der har perspektiver af filosofisk, historisk, kulturel, politisk, samfunds- eller naturvidenskabelig karakter, hvori der indgår et menneske-, samfunds- eller natursyn. Højskolekursers almindendannende sigte ligger således implicit i skoleformens hovedsigte, der handler om at tilbyde undervisning og samvær på kurser med et omdrejningspunkt, omhandlende livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse.

Projekt "Højskolen som genvej til uddannelse", der startede i 2015, er af 20 ugers varighed pr. semester og har fokus på bl.a. vejledning, udarbejdelse af personprofiler, mentorforløb, brobygnings- og praktikforløb med henblik på at give eleverne formelle færdigheder til at påbegynde uddannelse og øge motivationen for uddannelse, samt øge de psykiske, sociale og fysiske forudsætninger for at påbegynde en uddannelse. Projektet foregår på højskolen, hvor eleverne bor og undervises, og hvor skolens ansatte har kontakt og opsyn med eleverne 24 timer i døgnet. I projektbeskrivelsen argumenteres der for, at netop denne ramme kan skabe mulighed for, at traditionelt ressourcesvage og udsatte unge bliver ressourcestærke, og at højskolens pædagogik og samvær betyder ro til udvikling. *På den måde flyttes den unge fra de rammer, der ofte er en del af deres problemer, og der skabes netværk og dermed motivation for læring og mobilitet* (<http://hojskolensomgenvej.dk/images/pdf/hojskolen-som-genvej10.pdf>).

Som en del af projektets ramme har nogle af højskolens lærere deltaget i forskellige former for kompetenceudvikling, herunder højskolepædagogisk efteruddannelse, og generelt deltaget i forløb og informationsmøder, omhandlende psykisk sårbare unge. Herudover er 5 lærere uddannet som *psykisk førstehjælper* hos Psykiatrifonden.

Projektet er EU finansieret og har siden starten af forløbet arbejdet med 159 deltagere over en 3-årig periode. Deltagerne kommer fra hele Nordjylland, og visitationen er foregået i et tæt samarbejde mellem højskolens projektledelse og UU samt jobcentre i hele regionen. Projektet har desuden i forløbet prioriteret et følgeforskningsforløb med fokus på, hvorvidt højskolen opfylder sit mål og sin intention med genvej til uddannelse, herunder et fokus på profilen for gruppen

af unge, samt deres udbytte af forløbet og den videre færd efter endt højskoleophold. (<http://hojskolensomgenvej.dk/images/pdf/hojskolen-som-genvej10.pdf>).

1.3 Har allerede vist gode resultater

Med et tilbageblik på projektets gennemførelse viser evalueringen af projekt "Højskolen som genvej til uddannelse", at 159 unikke elever har gennemført forløbet, og at de fleste elever har haft ophold på højskolen i mere end blot et enkelt semester (20 uger).

Tilsammen har eleverne gjort brug af 283 semestre, hvoraf nogle elever har haft brug for 2, 3 eller 4 semestre, før de er parate til at komme videre. De enkelte elevers færdigheden efter højskoleopholdet fordeler sig således, at 68 elever er påbegyndt en erhvervsuddannelse, mens 10 elever er påbegyndt HTX eller STX. 44 elever er startet på HF, og 10 elever er i gang med at færdiggøre 9. eller 10. klasses afgangseksamen. Desuden er der 2 elever tilknyttet den såkaldte Kombineret Ungdomsuddannelse, mens 2 elever afventer svar om optagelse på universitetet. 3 elever er overgået til arbejde. Fra evalueringen ses det også, at højskolen har afbrudt 10 elever i deres forløb grundet misbrugsproblematikker, og at 8 elever er overgået til det psykiatriske system med henblik på udredning og behandling. Ydermere er 2 elever tilbage hos deres kommunale sagsbehandler med begrundelse i massive sociale problemstillinger.

1.4 Rammen for følgeforskningen og dens ærinde

Som nævnt tidligere har der i projektet været afsat midler til en såkaldt følgeforskningsdel, som i bogstavlig forstand følger projektet og dets aktører, og som i en afsluttende fase formidler et skriftligt produkt med centrale nedslag fra forløbet.

Denne rapport står således på skuldrene af et arbejde, der allerede har pågået, og hvis resultater for så vidt allerede har vist sig, og som i øvrigt helt overvejende opfylder den målsætning som projektets titel "Højskolen som genvej til uddannelse" konstaterende formulerer.

Spørgsmålet, der således kan stilles her, omhandler hvad følgeforskningen egentlig skal bruges til udover at bekræfte projektets intention om, at udsatte og sårbare unge efter endt højskoleophold i Vrå ses som

enten værende i uddannelse eller beskæftigelse. Ærindet med nærværende forskningsrapport er ikke at vise, *om* der ses genvej til uddannelse for udsatte unge, men snarere at vise *hvordan* – og som, inspireret af en sociologisk og antropologisk ramme, ser på mødet mellem elever og lærere i en højskoleinstitutionel kontekst. På denne måde går følgeforskningen sin egen vej for at forstå og forklare, hvorledes et højskoleophold kan ses som en genvej til uddannelse for udsatte unge, eller med andre ord som en konstruktion af objektet, der forsøger at sige noget andet end det selvindlysende (Bourdieu 1996) (se også kapitel 2 for yderligere uddybning). Følgeforskningen følger således højskolens arbejde med de unge via mentorordning, undervisning, samtaler, specialtilrettelagte forløb osv., men uden helt at følge det. Det foreliggende arbejde, der her formidles, kan siges at være foregået i parallel proces med højskolens proces med de unge, hvor et fælles genstandsfelt har været den fælles ramme, men hvor følgeforskningens proces har haft sit eget fokus.

Det skriftlige materiale, der her forligger, er baseret på interviews med elever, der rekrutteres til projektet, i et forsøg på at synliggøre de opfattelseskategorier og livstile, som forskellige elever er bærere af, herunder deres sociale, økonomiske, og kulturelle ressourcer og indpodninger, og hvorvidt disse i sidste ende kan ses knyttet til en tematik, omhandlende at de er ele-

ver på en højskole, som tilbyder genvej til uddannelse. Den anden vinkel, der har været rettet mod at forstå præmissen om højskolen som genvej til uddannelse, er gået via interviews med højskolens lærere med ønsket om at indkredse viden om medarbejdernes liv og gøren som individuelle beretninger om de refleksioner, der styrer, motiverer og legitimerer arbejdet med eleverne. Desuden har der været foretaget observationer af det daglige – og levede – liv med blik på såvel undervisning som spisepauser, fritidsaktiviteter, møder osv. (Se mere kapitel 3, 4 og 5). Højskoletraditionen hviler på 150 år gamle principper, og et fokus på historien og tænkningen bag folkeoplysning m.m. har ligeledes syntes centralt for et følgeforskningsprojekt omhandlende genvej til uddannelse. På denne måde kan man sige, at projektet følger elever og læreres sociale historie i relation til en højskoles historie, og hvordan disse historier kan ses i relation.

I følgeforskningsrapporten er der ingen tal eller kvantitative undersøgelser, der via statistik viser, *hvor meget noget er*. Arbejdet, der foreligger her, er baseret på udelukkende kvalitative data, der sensitivt og subtilt forsøger at bidrage med viden om, hvordan man kan forstå aktørerne i projekt "Genvej til uddannelse".

Og lad det være sagt med det samme: Det er svært ikke at lade sig begejstre.





Alle billeder fra Vrå Højskoles arkiv



KAPITEL 2

Metode og videnskabsteori

2.1. Det strenge opdrag

I en indledende fase for samarbejdets start mellem følgeforskning og højskole har der fra højskolens ledelses side været formuleret, at der er frit slag i forhold til forskningsdelens tilrettelæggelse, valg af metode, teoripositioner osv., og at der hermed ikke er præferencer eller ønsker i forhold til, hvordan processen skal angribes.

Det videnskabsteoretiske afsæt samt de metodiske og teoretiske inspirationskilder for nærværende arbejde med følgeforskning på Vrå Højskole er primært hentet fra fransk historisk epistemologi, her især Pierre Bourdieu, der fordrer streng opmærksomhed på, hvordan videnskabelig viden produceres, og som argumenterer for, at arbejdet med sociologiske og antropologiske emner skal tilgås som et håndværk.

Et centralt fokus her er det, der formuleres som *bruddet med common sense* og den sunde fornuft, som betyder, at man i forskningsmæssige sammenhænge må have en opmærksomhed på, at sund fornuft bliver usund, hvis vi oversætter denne til viden, og at *den sociale virkelighed aldrig viser sig, som den er* (Priour 2002) (Bourdieu 1996:231). I det videnskabelige arbejde ses der ifølge Bourdieu en tendens til, at der reproducere forestillinger og hverdagstanker om, hvorledes verden er indrettet, og som ikke stiller spørgsmål eller ekspliciterer begreber, der rækker længere end til det selvforståede.

I dette projekt, omhandlende følgeforskning af projekt "Højskolen som genvej til uddannelse", arbejdes der bl.a. med den brudtænkende ansats ved, som tidligere nævnt, at følge "Højskolen som genvej til uddannelse" uden helt at følge det. Det betyder, at følgeforskningsvejen lidt kættersk går sin egen vej i både nærhed og afstand til projektet og forsøger at bryde med en eksisterende forforståelse af, hvad eksempelvis *højskolen* er for en størrelse, og som spørger til, hvordan rekrutteringsgrundlaget til højskolen for såvel lærere som elever kan forstås i forhold til et tema, omhandlende "genvej til uddannelse".

I denne forbindelse anvendes det såkaldte feltbegreb som et teoretisk arbejdsredskab, der er udviklet i praksis, og som anskuer højskolen som et socialt rum med egne logikker og krav (Bourdieu 1996:96). (Bourdieu 1996:219-221).

I det hele taget fordrer Bourdieu, at man i videnskabelige undersøgelser arbejder i en dialektik mellem empiri og teori, hvor indsamlet data fra både interview og observation, som det er tilfældet her, nødvendigvis må underlægges teoretiske analyser, mens teori i sig selv ikke har noget af sige. Desuden fordrer Bourdieu, at man skal se på mennesket som et subjekt, der er påvirket af en objektiv ramme, og at der i forskningsmæssige undersøgelser skal medieres herimellem. Det vil eksempelvis sige, at de udsagn, elever og lærere fremkommer med i et interview, nødvendigvis må kombineres med en mere objektiviserende beskrivelse af den position, fra hvilken de interviewede udtaler sig. Bourdieu kaldes for mistænksomhedens læremester og argumenterer for, at vi som mennesker er vævet ind i en social sammenhæng, hvor vores handlinger i høj grad er styret af kropsliggjorte dynamikker, der ikke umiddelbart er tilgængelige for bevidste selvrefleksioner (Bourdieu 1999b).

I forhold hertil har Bourdieu udviklet et begrebsapparat, der skal ses i indbyrdes sammenhæng, og som i denne sammenhæng omhandler elever og lærere på projekt "Højskolen som genvej til uddannelse", hvor der bl.a. er fokus deres livsbane og mulighedsbetingelser, kan bruges som analyseredskaber til at forstå, hvorfor vi gør, som vi gør, og hvad der så at sige er motoren bag det, der gøres. Habitusbegrebet spiller her en afgørende rolle og kan formuleres som en form for *praktisk sans* eller som en kropslig og kognitiv struktur, der ligger til grund for handlinger, meninger og valg, der træffes. Ærindet hos Bourdieu er således at afdække, hvad der foregår "bagom ryggen", og et helt overordnet tema i forfatterskabet drejer sig om, hvorledes magtstrukturer konstitueres og reproducere over tid, eller hvordan dominerende grupper upåagtet og miskendt viderefører dominansen over andre mindre magtfulde grupper.

Symbolsk vold begrebet er her centralt i forhold til at forstå dominansforhold, der opstår i et kommunikativt samspil mellem forskellige aktører, og som udfolder sig i en indforståethed mellem de involverede. Tilslutningen til denne type af vold sker som følge af en *miskendelse* hos den, der udsættes for volden, idet aktøren ikke opfatter det som sådant, men derimod accepterer og anerkender volden og derfor tilslutter sig tingenes tilstand. Dette skyldes, at en dominerende aktør, gruppe eller klasse formår at påføre andre aktører en given definition af virkeligheden, og som får denne accepteret som værende den rigtige (Bourdieu & Wacquant 1996:151-152). Begrebet vil i denne rapport anvendes i relation til bl.a. habitusbegrebet som en måde at synliggøre, hvorledes opfattelser og inddelinger af den sociale verden, der ikke udøves i de videndes bevidstheders rene logik, er en del af den symbolske dominans. Herudover anvendes kapitalbegrebet, der populært sagt udtrykker agents symbolske og materielle ressourcer, og hvis *drivkraft* kun eksisterer i relation til et felt (Bourdieu & Wacquant 1996:86).

Med blikket rettet mod en højskolekontekst, der som nævnt hviler på 150 år gamle principper, anvendes ydermere *historisering* som et redskab, der kan afdække fortidens sociale strukturer og kulturelle klassifikationer, og som kan hjælpe med til at forstå nutidige forhold. Sidst men ikke mindst må der med afsæt i en brudtænkende ansats også rettes et fokus mod forskeren selv, med en opmærksomhed på, at man (jeg) som følgeforsker ikke bare iagttager objektivt, men selv er rundet af egen position og habituel baggrund (Bourdieu 1996:221-226). Sagt med andre ord har fluen på væggen også en historie (Østergaard Andersen og Øland 2003).

I forløbet med følgeforskning har jeg forsøgt at være opmærksom på egne interesser og motivation og husket på en formulering fra den Bourdieuinspirerede professor Annick Prieur, der skriver, at man som forsker må forsøge at blive et *subjekt, der er mindre manipulerende, mindre styret af ubevidste drifter og lidenskaber, og som er mere bevidst om sine tilbøjeligheder og årsagerne til sine valg* (Prieur 2002:118).

Ovenstående er lettere sagt end gjort, fordi der af forskeren fordres en opmærksomhed på *det*, man ifølge Bourdieu ikke kan være opmærksom på, netop fordi det foregår med *miskendelse* bagom ryggen. Under alle omstændigheder kan det konstateres, at mine faglige interesser helt overordnet drejer sig om kulturer, praktikker og interaktioner mellem aktører i forskellige institutionelle sammenhænge, og at jeg siden starten af kandidatstudiet har været optaget af genstandsfelter, omhandlende hvorledes ulighed

reproduceres, og desuden beskæftiget mig med rekruttering til uddannelse og erhverv. Som følgeforsker på Vrå Højskole har præmissen været, at jeg er fremmed med den højskoleinstitutionelle ramme, men (be)kendt med tematikken om betydningen af dannelse og uddannelse. Herudover har jeg en opmærksomhed på, at inspirationen fra fransk historisk epistemologi og Bourdieu ubevidst kan styre den analytiske del af arbejdet og give implikationer i retning af et blik, der næsten paranoidt ser dominansforhold og *miskendt* skjult symbolsk vold alle vegne. Samtidig er jeg med min færden på højskolen gennem to år blevet introduceret til en verden, som er svær ikke at holde af, og som jeg som følgeforsker forsøger at holde ud i strakt arm. På de næste mange sider ses et forsøg herpå.

2.2. Med interview som metode

Ovenstående blev en længere redegørelse om Bourdieu og værkstøjskassen for nærværende følgeforskningsprojekt. Som nævnt tidligere, er det empiriske grundlag for nærværende fund og overvejelser omhandlende projekt "Højskolen som genvej til uddannelse" baseret på interviews af elever og lærere på Vrå Højskole samt observationer af det levede liv på skolen. Analyserne og fremskrivningerne af disse ses i kapitlerne 3, 4 og 5, mens ærindet med dette kapitel har til formål at give en mere uddybende forklaring på, hvorledes datagrundlaget er produceret og ud fra hvilke overvejelser.

I følgeforskningsprocessen er 10 elever fra "Højskolen som genvej til uddannelse" blevet interviewet i en indledende fase af deres højskoleforløb med det formål at få en forståelse af deres livsforudsætninger og de *sociale mekanismer, der har indflydelse på den samlede kategori, som ethvert individ tilhører (...) og en forståelse for de på en gang psykologiske og sociale betingelser, der er associeret med en given position og livsbane i det sociale rum* (Bourdieu 1999:613). Desuden er der spurgt til elevernes umiddelbare erfaringer med at være en del af projektet, og hvilke implikationer, det har for dem at være på højskolen.

Interviewguiden, der kan betegnes som semistruktureret, har under selve interviewet intentionelt ikke været medbragt, men har (lagret i hovedet) fungeret som ramme for de spørgsmål, der ikke-kronologisk er blevet fulgt, men som alligevel med en vis stringens har spurgt *tilbage*, hvis der har været behov for udfoldelse af svar. (Interviewguiden ses i bilag 1 og

2). Spørgsmålene, der stilles, er som nævnt inspireret af Bourdieus arbejder og forfølger forenklet sagt elevens ressourcer og oprindelsesmiljø og omhandler bl.a. elevens fødested og familieforhold i relation til forældre og søskende samt bedsteforældre. Der er spørgsmål til familiemedlemmers erhverv og uddannelse med henblik på at indfange elevens sociale klassetilhørsforhold, det vil sige, hvilken placering i det sociale rum der er tale om, hvilken kapitalsammensætning familien har (har haft), økonomisk, kulturel og symbolsk. Herudover er der spørgsmål til forældre og bedsteforældres uddannelsesorientering, herunder læsevaner m.m., i et forsøg på at indfange mængden og former for kulturel kapital. Der spørges også til symbolske kapitalformer og distinktioner, og hvad der i familien har været tillagt værdi via spørgsmål omhandlende fritidsinteresser, samtaleemner osv. Desuden er der spørgsmål til oplevelsen af at være på højskole, og til hvad opholdet skal bruges til. Her for at høre, hvordan eleven oplever højskolens kultur, og om hvorvidt man kan tale om et match mellem habitus og felt.

Tre af eleverne, som udgør en del af det samlede informantgrundlag, er undervejs i følgeforskningsprocessen blevet interviewet tre gange via et fokusgruppeinterview ud fra et longitudinelt princip med spørgsmål til, hvilke implikationer deres højskoleforløb har haft for deres videre forløb, og hvad de i tilbageblik lægger vægt på i forhold til højskolen. Ved disse tre interviews har projektets leder Nils deltaget, og interviewet har haft form af en uformel snak og ramme med få spørgsmål, der stod på skuldrene af spørgsmålene fra det forrige interview.

Formålet med de respektive interviews har ikke været at finde frem til en bestemt type "gennemsnitselev", men via et kvalitativt blik at synliggøre forskellige informanternes ressourcer og sociale positioner enkeltvis til en form for kollektiv biografi, der kan give et mere samlet billede af projektets *elevprofil*, og hvordan projekt "Genvej til uddannelse" for denne målgruppe kan ses som værende netop en genvej. På

denne måde forsøger interviewformen at sige noget om det eksemplariske, der samtidig siger noget om det almene.

Den samme argumentation gælder for så vidt, hvad angår interviewene med lærere og personale, hvor 5 lærere samt Pia, der er forstander, samt Nils, der er projektleder, er blevet interviewet. Der er her blevet spurgt til nogle af de samme temaer som hos eleverne med henblik på at forfølge deres vej eller genvej eller omvej til højskolen, for at forstå, hvad der motiverer deres arbejde, og hvilken tilgang, herunder didaktiske overvejelser og/eller perceptioner for opfattelse, de har i forhold til arbejdet med de unge. Med andre ord prøves det her at forstå medarbejdernes match i forhold til højskolens kultur og grundlag.

2.3. Observationer af genvej til uddannelse

Ydermere, og som supplement til de kvalitative interviews, samt med afsæt i en tænkning, omhandlende at mennesker gør andet og mere, end de selv kan gøre rede for, synes observation *på stedet* oplagt som metode i forhold til at give andre typer af svar end de svar, der frembringes via interview. Formålet med observationerne er at synliggøre det sociale livs praktiske og symbolske organisering på højskolen i forhold til en tematik omhandlende genvej til uddannelse, selvom netop *genvej til uddannelse* for så vidt er svær at observere og ikke umiddelbart transparent viser sig for observatørens blik. I forhold hertil anvendes feltbegrebet, som tidligere er beskrevet, som et hjælperedskab til at prøve at forstå, hvad der bliver sagt og gjort mellem mennesker i en institutionel sammenhæng, og hvilke logikker der så at sige er *på spil*.

Trods den eksplicite ramme med inspirationen fra Bourdieu er observationerne blevet tilgået med det, der af Spradley formuleres som en *open mind*, hvor der til dels har været stringens i forhold til at følge tre undervisningsforløb (design, musik og kunst) samt



samlings i spisesalen m.m., mens en del af observationerne mere har haft præg af ikke-deltagende deltagelse, hvor jeg som observatør blot har været til stede og tilsyneladende formålsløst har kikket med, spurgte lidt, snakket lidt, været lidt (Spradley 2005). Tilgangen har således også elementer af mere sensitive etnografiske studier, hvor man sidder ned og er, hvor der sanses og lugtes osv.

Undervejs i forløbet er noter nedfældet på papir, mens interviewene er optaget på bånd (på en båndoptager med kassettebånd, der kan betragtes som *old school*, *retro* eller bare umoderne), og som efterfølgende er blevet transskriberet i et fælles dokument.

Deltagerne i undersøgelsen er alle indledningsvist blevet spurgt via ledelsen, om de har lyst til at deltage i rapporten, knyttet til en ramme, omhandlende *hvordan det opleves at gå på højskole*, og at der er frit slag i forhold til, hvad der siges. Alle deltagere er anonymiserede i rapporten.

Forløbet med følgeforskningen har som nævnt i forordet pågået over en periode på 2 år med 24 besøg på skolen af kortere eller længere varighed, hvor der både blev brugt tid på interviews og observationer.

2.4. Læsevejledning

Materialet for analysen er udvalgt på baggrund af det empiriske materiale og inddelt under flere overskrifter, som på forskellig vis tematiserer projektets genstandsfelt omhandlende genvej til uddannelse. I den analytiske del af rapporten, som ses fra kapitel 3, fremstilles visse informanter mere nært end andre, hvor nogle informanter eksempelvis genfindes og genkendes på tværs af afsnit og temaer, mens andre ganske kort er nævnt. Det første analysekapitel indledes med to længere uddrag fra interviews med elever, hvor interviewers spørgsmål er udeladt med henblik på at give en sammenhængende beskrivelse af elevernes livsbane og profil.

I kapitlerne fremgår citater eller uddrag fra interviewene som markeret med *kursiv*, mens enkelte ord, der ønskes fremhævet i teksten, også vil fremgå kursiveret.

Den videnskabsteoretiske og teoretiske ramme, som er skitseret tidligere i rapporten, fungerer som et underlag for arbejdet og for fremskrivelsen af analyserne og vil nogle steder fremstå eksplicit, mens der andre steder i analysen ses en mere implicit reference til ansatsen omhandlende fransk historisk epistemologi.

Ved afslutningen på rapporten ses en *historie* omhandlende en enkelt elevs vej på projekt "Højskolen som genvej til uddannelse" med undertegnede som historiefortælleren og som et eksempel på et individuelt forløb på højskolen.



Alle billeder fra Vrå Højskoles arkiv

KAPITEL 3

Datamateriale, resultater og analyser

3.1. Livsbaner, elever

Herved er vi fremme ved det, som det hele handler om, nemlig følgeforskningens resultater eller det, der kan betegnes som forskningsfund, baseret på empiri, indsamlet i forbindelse med projekt "Højskolen som genvej til uddannelse". Som nævnt tidligere er 10 elever blevet interviewet, og i dette afsnit fremskrives der eksempler på, hvorledes man kan forstå *de unges profil* i forhold til kvalitativt at nærme sig nogle svar på, hvorledes de unges livsbane og livsforudsætninger har givet anledning til et behov for højskolens tilbud om genvej til uddannelse.

Helt overordnet viser det samlede interviewmateriale en gruppe af elever, der har oplevet svigt, og som så at sige er snublet i deres liv. Det gør sig bl.a. gældende i forhold til erfaringer med folkeskolen, hvor samtlige elever fortæller om nederlag og oplevelsen af at være misforstået eller anderledes. Bl.a. berettes der om indlæringsvanskeligheder, som folkeskolen ikke har været i stand til at kompensere for, og om ensomhed og mobning, der ikke er blevet taget hånd om. Der fortælles også om angstproblematikker og om for længe, og med depression til følge, at have ventet på udredelse og diagnosticeret af eksempelvis ADHD, eller modsat om oplevelsen af at være fejl-diagnosticeret. Karakteristisk for interviewene er også elevernes fortællinger om deres oprindelsesmiljø, der bærer præg af ustabile familiestrukturer, og hvor især mor har været udfordret af problemstillinger, grundet fysiske/og eller psykiske belastninger.

I nedenstående ses der uddrag fra transskriptioner af interviews med to elever, der som eksemplariske og indimellem ganske smertelige eksempler fortæller om dels deres oprindelsesmiljø og udfordringer, dels om de umiddelbare oplevelser med at gå i skole samt formålet med deres højskoleophold.

Den første informant, der her kaldes her for Cille, interviewes en formiddag i et lokale, der plejer at blive benyttet til musikteori, og som på tidspunktet for interviewet er tomt. Cille er i dagene op til interviewet

blevet spurgt af Nils og Pia, om hun vil stille op til en stund med spørgsmål omhandlende hendes ophold på højskolen og hendes liv i det hele taget. Inden båndoptageren aktiveres, *small talkes* der lidt, og Cille viser billeder af sin hund, som hun med tilladelse fra højskolens side har boende på sit værelse.

Om sin baggrund siger hun:

Det er lidt svært at forklare, hvor jeg kommer fra, for jeg kommer mange steder fra. Jeg har boet sådan mange steder, forskellige steder i landet, og jeg har gået i forskellige skoler. Indtil 2. klasse boede jeg sammen med min mor og far på Fyn. Min far havde et arbejde i udlandet, hvor han var væk i 3 måneder, og så var han hjemme. Og min mor er førtidspensionist... hun har dårlig ryg og har haft det i mange år. Mine forældre blev skilt eller det vil sige: min mor flyttede en dag med mig. Hun tømte huset, mens min far var ude at rejse, og så tog vi til Jylland, hvor mine bedsteforældre bor, uden at han vidste det, og så kom han hjem til et tomt hus lang tid efter. (Pause).

Jeg skulle så begynde i en ny skole, men det gik slet ikke, og så prøvede jeg en anden. Jeg havde egentlig ikke nogle problemer fagligt de første år, men fra 2. til 7. klasse var det svært på grund af den der mobning, bl.a. fordi jeg også blev mobbet af min lærer, min matematiklærer. Jeg har meget svært ved matematik. Jeg kan ikke forstå det, så når jeg spurgte om hjælp, så spurgte hun klassen, hvad vi skulle stille op med mig. Det gjorde hun flere gange hver dag. Hun kunne også finde på at forklare noget for klassen og så bagefter stille sig hen ved siden af mig og nedstirre mig i lang tid, og så til sidst spørge: "Forstår du det også?" Det var så vildt.

Da jeg kom på efterskole, blev jeg også mobbet. Der var en kugleskør pige, der lå og bankede på væggen inde ved siden af for at genere mig. En gang, hvor jeg var helt vild syg af influenza, blev hun ved med at banke på væggen, sådan at jeg ikke kunne sove. Jeg ringede til min mor, men hun kunne ikke hente mig, så der gik flere dage, før jeg kom hjem.

På et tidspunkt begyndte jeg at få social angst, eller det kalder jeg det i hvert fald. Men det har været noget forvirrende. Min psykolog har sagt, at jeg måske er autist eller har asberger, men jeg kan ikke få en ordentlig forklaring. (...)

Jeg undersøgte selv, at man kan komme på højskole, hvis man har brug for det, og at det kunne være noget for mig. Jeg kan godt lide film og vil gerne have noget med skuespil at gøre. Men jeg kan ikke synge. (Latter). Så jeg ved ikke rigtigt.

Men jeg var helt vildt nervøs, da jeg startede her. Da der var gået 3 måneder, tænkte jeg: "Fuck, nu får jeg det snart dårligt, for det plejer jeg at gøre, så får jeg et angstanfald". Men det skete ikke.

Der har ikke været noget. Højskolen er simpelthen så god en støtte for mig. Nils og Pia og Søren og de andre lærere er meget forstående, og hvis man har en dårlig dag, så: "ok" siger de, "sig til, hvis der er noget, vi kan hjælpe dig med". Det har jeg aldrig mødt før.

Når jeg før i tiden sagde, at jeg havde en dårlig dag, så sagde de: "Så skrid hjem med dig". Og så kan man i hvert fald ikke lære noget! Så lærerne her er meget mere støttende. Der er meget mere opbakning, og de skal hjælpe mig med min proces. Jeg er transseksuel, og Pia hjalp mig med at sige det til min mormor og morfar, da de var på besøg.

I et andet interview fortæller Line fra det øjeblik, hvor båndoptageren tændes, om implikationerne og besværet ved at være psykisk sårbar, og hvordan hendes diagnoser karakteristika udfordrer hende i samspillet med andre mennesker, og som desuden gør det svært at tænke på en fremtid, hvor hun skal præstere og orientere sig mod en uddannelse. Barriererne i forhold hertil forstærkes yderligere af Lines negative oplevelser med skolegang, hvor de boglige fag syntes både svære og kedelige.

Line fortæller:

Jeg kommer fra en lille landsby, hvor min mor har en forretning. Min mor og far er skilt, og min far er tømrer og bor i en anden by. Jeg har to søskende og en hel masse halvsøskende. Jeg er her på højskolen, fordi at... egentlig var jeg i gang med en kokkeuddannelse, men jeg fandt ud af, at det var lidt for hårdt, fordi jeg har nogle psykiske problemer og sådan. Så det stoppede jeg med og prøvede at få lidt styr på mine psykiske problemer og alt det der. Men så fik jeg at vide af min psykiater, at jeg også skulle til at stoppe hos ham, fordi jeg var fyldt 18, og at jeg skulle søge nogle

dagpenge, eller hvad det nu hedder. Og det fik jeg først taget mig sammen til efter et halvt år, og så skulle jeg jo i gang med en uddannelse, og min sagsbehandler foreslog, at jeg kunne komme på Vrå Højskole.

Min mor havde forinden sagt, at hun havde hørt om den der højskole, men jeg havde bare tænkt: "Ja ja, det gider jeg ikke". Men så var jeg herovre med min sagsbehandler, og så kunne jeg godt mærke, at det ville jeg gerne. Det virkede rigtig spændende, og det virkede rigtig hyggeligt, og min søster har også gået på en højskole.

Jeg kunne godt lide at komme her, fordi der ikke var nogen, der kendte mig i forvejen. Fordi dér, hvor jeg kommer fra... hvis man siger noget eller er anderledes, så er man stemplet som det resten af sit liv. Derhjemme har jeg haft den rolle, at jeg var hende den underlige. Hende, der var anderledes, fordi jeg aldrig har gået i det der modetøj. Og min mor har altid sagt sin mening, og det er jeg også opdraget med. Og nogle kan lide det, og andre kan ikke lide det. Og sådan er det!

Her på højskolen har jeg fået nogle venner (efter to måneder, red.), men jeg er stadig usikker på dem, fordi jeg så mange gange har oplevet, at folk har svigtet mig, så jeg er stadigvæk bange for at kalde dem mine venner og stole på dem. Og jeg bliver stadig rigtig ked af det, hvis jeg ikke får taget min medicin, for så kommer jeg til at sige noget, der måske er dumt eller lyder dumt, når jeg siger det. Så griner de andre af mig, og det kan jeg ikke lide, heller ikke selvom de griner af mig, fordi det var sjovt sagt. For jeg føler, at de ikke kan lide mig.

Jeg har OCD og ADD. Det er dér, hvor man i stedet for at være hyper, så er man indadvendt, og så tager man ALT personligt. Det kan også være svært at give nogen en krammer, eller hvis nogen rører mig, skal jeg bare i bad. Men jeg har været i terapi, hvor jeg har lært at styre det, og jeg er også begyndt at trappe ned på min medicin, som er sådan nogle lykkepiller. Jeg har altid haft det sådan her, men fik diagnosen, da jeg var 12, og det sætter en stopper for en masse ting.

Her på højskolen bliver jeg eksempelvis rigtig ked af det nogle gange. I dag havde jeg bare lyst til at ligge i min seng, men jeg skulle op og have musikteori. Og så er jeg meget pligtopfyldende, og så står jeg op. Og så havde jeg mest bare lyst til at græde og gå.

Jeg gider ikke rigtig at opsøge en lærer og sige, at jeg er ked af det, for jeg har rimelig mange erfaringer med, at det ikke nytter. Så må man klare det selv. Jeg håber, at jeg skal blive her til næste år, for jeg ved ikke,



hvad jeg skal, og jeg har slet ikke overskud til at skulle tænke på det! Jeg er ikke så boglig stærk. Jeg er ikke så stærk til at læse eller til matematik eller til sprog, så... Jeg har altid gerne villet i gymnasiet, men jeg var bange for, at hjælpen ikke var der.

I folkeskolen var det altid alle andre end mig, der fik hjælp. Jeg fik aldrig at vide, hvordan IT rygsækken skulle bruges, og så blev jeg irriteret på den, og så gad jeg ikke at bruge den. Men jeg vil gerne være ligesom alle de andre, der har en studentereksamen. Men det har jeg ikke.

Jeg kan ikke se, at jeg bliver klar til uddannelse. Jeg kan ikke se, hvordan det skulle ske, så jeg er her på højskolen mere for at lave noget, tror jeg. Jeg har spurgt min mor, hvornår det er, at jeg skal begynde at tænke over fremtiden, for det stresser mig. Men min mor sagde, at jeg bare skulle nyde det, og at lærerne her ville hjælpe mig, men jeg ved ikke, hvordan de skulle kunne det.

3.2. For dum til uddannelse og for ulige chancer

Med uddrag fra interviewene med Cille og Line vises der her eksempler på to individuelle historier, der kan siges at være vidt forskellige, men som samtidig kan ses med en vis form for homologi. Interviewene i ovenstående adresserer nogle sensitive bidrag, der kan fortælle noget om, hvilke elever der kommer til højskolen, og hvad de så at sige har med i bagagen. Det, som imidlertid går igen hos Cille og Line og hos elevernes fortælling generelt, handler ikke overraskende om, at det har været svært at gå i skole.

Forklaringerne herpå kan være mange, og elevernes livsbaner og mulighedsbetingelser fremstår i interviewene som unikke historier og forløb, der dog også kan siges at rumme fælles træk. Eksempelvis kan man sige, at eleverne på projekt "Højskolen

som genvej til uddannelse" typisk kommer fra oprindelsesmiljøer, der i mindre grad har gjort brug af uddannelsessystemet, og som med forholdsvis begrænset kulturel kapitalvolumen har begrænsede erfaringer med dette. Det betyder, at forældre og bedsteforældre til elever på højskolen til dels mangler erfaringer med det, som deres børn forventes at få erfaringer med, og som netop erfaringerne viser, kan være svære at få.

Eksemplerne herpå ses i nærværende undersøgelse, hvor informanter fortæller, at mor bl.a. har haft svært ved at hjælpe med IT rygsæk eller matematikprøve, eller komme med forslag til, hvorledes alternative læringsformer med fordel kunne benyttes. Afstanden til skolen har for forældrene været for stor, mens overskuddet har været lille.

Ifølge Bourdieus empiriske uddannelsessociologiske analyser fremstår uddannelsessystemet tilsyneladende som *neutral* formidler af viden og kompetencer, men varetager også en ideologisk funktion, der cementerer styrkeforholdet mellem sociale klasser, og som skjuler og certificerer de privilegeredes privilegier, mens det bidrager til opretholdelsen af en social struktur (Bourdieu & Passeron 1977:43 og 54). Det betyder med andre ord, at uddannelsessystemet miskendt bidrager til at reproducere en ulighed mellem elever.

At kunne begå sig i skolesystemet fordrer ifølge Bourdieu, at man kender *koden* og taler *sproget*. Den sproglige beherskelse optrænes og erhverves i hjemmet som en del af socialiseringen, og i en undervisningssituation vil læreren formidle med den sproglige kode, som de i forvejen begunstigede forstår. På denne måde kan elever, der gennem deres opvækst ikke er blevet indprentet med den legitimerede kode, opleve sig selv som underlegne, og at deres uddannelsesmæssige og sociale bane skyldes deres manglende evner eller værd.

Dette ses bl.a. eksemplificeret i et interview, hvor en

elev fortæller, at han *ikke er så klog til at lære sprog*, mens en anden elev forklarer, at hendes manglende evne til at kunne forstå matematik skyldes *indlæringsvanskeligheder*, og at *der simpelthen mangler noget i hjernen*. Selvom biologiske og kognitive forklaringsfaktorer på ovennævnte udsagn kan synes legitime og ligge lige for, er der i et sociologisk Bourdieuinspireret perspektiv her tale om symbolsk vold i sin tydeligste form, selvom det ikke forekommer tydeligt. Eleverne italesætter og kategoriserer sig selv i interviewene som værende *de ikke så dygtige i skolen*, og placerer herved sig selv i periferien eller udenfor det uddannelsessystem, de tilsyneladende alligevel ikke passer ind i. På denne måde kommer forskelle mellem elever på højskolen og elever, der er mere begunstige i forhold til uddannelse, til at fremstå som *forskelle i evner*, hvor det at være klog opfattes som den medfødte begavelse, men som i virkeligheden kan ses som en social konstruktion.

3.3. Højskolen og det levende ord

I et moderne velfærdssamfund, hvor der formuleres, at *uddannelse er for alle*, kan der altså argumenteres for, at ikke alle har lige forudsætninger for erhvervelse af uddannelse, og at gruppen af unge på "Genvej til uddannelse" ikke er gået den lige vej, fordi vejen netop har været ulige. På Vrå Højskole indtræder eleverne i en *kultur*, der gennem mere end 150 år har haft fokus på udligning af forskelle i forhold til uddannelse og formidling af kompetencer, og hvis grundlæggere allerede 1850'erne argumenterede for, at *oplysning var til folket*, og at også *almuen* skulle lære at læse, skrive og regne. Grundtvig og Kold var store modstandere af kadaverdisciplin, rigide undervisningsplaner, udenadslære og tyranniske lærere, der ikke blot var skyld i *ulyst* til læring, men som også gjorde det svært at lære. I al sin smertelige ironi synes en overvejende del af eleverne på projekt "Genvej til uddannelse" i en nutidig kontekst at have erfaringer med netop denne type af skole. Sagt med andre ord, er eleverne kommet skidt fra (skole)start, hvor deres manglende formåen i skolesystemet opleves som et individuelt og subjektivt anliggende, og indtræder nu i et højskolerum, som med fysiske og mentale strukturer hviler på en anden tænkning i forhold til, hvorledes skole for den enkelte og for fællesskabet skal bedrives. Fra interviews med medarbejdere og ledelse i følgeforskningens proces formuleres det eksplicit, at de grundtvigske traditioner er en del af grundlaget for det nuværende arbejde med eleverne og deres læring, og at Grundtvigs idé om *det levende ord*, hvor skolens undervisning og kultur bygger på, at *men-*

nesker taler til og med hinanden, er principper som er dybt lejret. Observationerne på højskolen understøtter disse udsagn og sætter sig bl.a. igennem i forhold i undervisningssituationer og i forhold til didaktiske overvejelser, som uddybes nærmere i kapitel 4.

3.4. Tillid og tid som genvej

Samtidig italesætter eleverne, at netop samtalen og den *tillidsfulde dialog* kan være svær, fordi eleverne *pr. krop* mangler erfaringer med denne, eller har indprentet erfaringer med at *slå sig*, eller at det ikke nytter at være i dialog. Dette ses også i interviewene med Cille og Line, der fortæller om episoder fra såvel skole som fra hjemmet, hvor de har oplevet en følelse af svigt eller afvisning, og som har givet implikationer i retning af, at *tillid* i relationen til andre kan være svært at etablere. I det hele taget fylder temaer om handlen- de tillid eller mangel på samme en del i det samlede interviewmateriale, når der spørges til forløbet på højskolen, og om i så fald hvordan forløbet adskiller sig fra andre sammenhænge, som de unge har indgået i. Eleverne fortæller, at højskoleforløbets start på alle måder er en ny start, *hvor man bliver lagt mærke til fra dag 1, og hvor lærerne uopfordret vil i dialog og høre, hvordan det går*. Processen kræver for eleverne ikke bare tilvænning, men også øvelse i at sænke de parader, der normalt er oppe, og hvor man er vant til at klare tingene selv.

En elev forklarer:

Det der med at vise tillid og blotte sig og sådan noget – det kan være meget svært. Jeg kan kun tale fra mine egne erfaringer. Jeg vant til, at derhjemme der er det bare ikke okay at være ked af det eller vred eller noget i den stil, så der har jeg bare ikke haft de her mennesker til at tale med før nu, og som kan vise én, at man er et ok menneske.

I rigtig mange år har man bare haft de her følelser, som man ikke rigtig forstår. Man får bare at vide, at de er forkerte, og så det er svært at møde nogle nye mennesker, og man er ligesom bange for, at det er den samme reaktion som tidligere. Det kan bare gøre det ekstra svært at bryde den der mistilid... men så lige så snart man bryder den bane ind til andre mennesker og lærer, at der ikke er noget galt med én, at man er ligesom alle de andre, så bliver det lige så stille nemmere, og man lærer, hvordan man skal håndtere det.

I interviews med højskolens personale fortæller både lærere og ledelse, at de i tilgangen til de unge har opmærksomhed på elevernes historie og på at opbygge og (gen)etablere tillid, mens eleverne konstant fremhæver lærernes indsats for netop dette. Samtidig ses tillid materialiseret fysisk på højskolen i form af ulåste døre og adgang til rum, eller som et læringsprincip, der står på skuldrene af en tradition, hvor læring i Grundtvigs forstand foregår i en vekselvirkning. Tillid vises *handlingsanvisende* på en måde, hvor medarbejderne viser eleverne tillid, så eleverne kan vise tillid tilbage og til hinanden. Man låner ud, deler rundt og åbner op.

Et eksempel herpå illustreres fra et uddrag af en observation:

Jeg sidder og taler med Pia på hendes kontor. En mandlig elev banker på den åbne dør og spørger efter viceforstander Søren, som har lovet at vise ham noget materiale på sin computer. Pia siger til eleven, at han bare selv kan hente computeren i forstanderparrets private hjem og fortæller, i hvilket værelse computeren er placeret. Eleven løfter øjenbrynene, tilsyneladende tøvende og spørger, om det er i orden, inden han sendes afsted i retning af huset.

Med den unge mands forundring i ovenstående illustreres det, at de unge typisk er uvante med højskolens indre logik, og at tillid tager tid, fordi netop tvivl er inkorporeret som en del af habitus og som en følelse, der huskes i kroppen.

I det hele taget synes *tid* at være en væsentlig faktor, hvis man skal forstå, hvordan projekt "Genvej til uddannelse" lykkes med netop genvej til uddannelse. Det tager tid!

Tid er et abstrakt begreb, der behandles indenfor både fysikken og filosofiens verden, og fremstår her som et begreb, hvor eleven i bogstavelig forstand har brug for tid i processen med genvej til uddannelse, og hvor investering af tid fra personalets side ses som en fordring for, at processen kan lykkes. Som det fremgår i tidligere afsnit, formulerer eleverne, at de på højskolen på mange måder er på udebane, *selvom de for første gang føler sig hjemme*, og at de skal vænne sig til *at spille de voksnes tid*.

En elev siger:

At opdage, at voksne har tillid til dig, og som vil dig, og at du kan bruge dem. Det er faktisk for mig en stor

stor grænseoverskridelse! Jeg er simpelthen ikke vant til det. Du skal ikke bare stole på nogle mennesker, men du skal til at bruge nogens tid, og de skal bruge deres tid på mig, hvis jeg ikke har det godt. Det kan være rigtig rigtig svært, fordi man helst ikke vil være et problem eller være en, der bare er træls. Så det er rigtig svært at gå hen til en af lærerne og sige: "Hey, jeg har det egentlig ikke særlig godt."

En anden elev siger:

Jeg har det tit sådan, at når jeg skal i seng, så kommer der alle mulige tanker, fordi så bliver lyset slukket og musikken slukket, og det er så der, jeg begynder at tænke: "Okay, jeg har det faktisk ikke særlig godt lige nu". Og så har nogle gange hevet fat i Nils ved 23 tiden, og det hjalp mig utrolig meget. Men jeg kan huske, at jeg tænkte i starten, at det kunne jeg da ikke, fordi det var så sent, så...

I interviewmaterialet fortæller lærerne i forhold til ovenstående udsagn, at det kan være et *enormt skridt* at skulle tage *tilløb* til at få en snak og sige: "Jeg har det af helvede til, kan du hjælpe mig?" Åbningen eller anledning kan være mange, og tidspunkterne forskellige, mens *pointen er, at man skal være klar, og være klar til at stille sig til rådighed, når behovet opstår*. Det betyder også, at man som medarbejder på Vrå Højskole skal være inkorporeret med en habitueret *sans for timing* og have blik for, at elevens spørgsmål en sen aften omhandlede, *hvorvidt man kan få sat penge ind på vaskekortet*, nok handler om mere end det.

I forhold til et tema omhandlede genvej til uddannelse ses *genvejen* således knyttet kausalt til den dialog, som højskolen fra sin spæde begyndelse i 1800-tallet har vægtet. Den tillidsfulde dialog ses dog i følgeforskningen som mere end blot et princip om, *at sådan har vi altid gjort*, og snarere som en *metode*, der i mødet med den unge bidrager med at løsne op for de udfordringer, der har stillet sig i vejen for netop uddannelse, og som ofte handler om, at *man er alene og ikke er god nok*. Dialog i tillid kan altså siges at give *selvtillid* og *-værd*, hvor elevens selvforståelse og perceptioner for opfattelse udfordres i en retning, der baner vej mod at tro på, at man godt kan.

For at det kan lykkes, handler det ifølge højskolens medarbejdere i forhold til tidsaspektet om ikke bare at være til rådighed og disposition, men at signalere, at tid aldrig er dårlig tid, og at tidspunktet for dialog aldrig er dårligt valgt. Af samme grund finder *dialogen*



Alle billeder fra Vrå Højskoles arkiv



på højskolen bl.a. sted på elevens sengekant en sen natteime, eller når Søren om aftenen slår vejen forbi rygehjørnet, hvor han typisk er ventet af elever, der venter på ham, fordi de har svært ved at sove. Med andre ord må man som lærer være indstillet på til dels selv at være opsøgende i forhold til dialogen og have fornemmelse for situation, når eleven med tilløb opsøger en medarbejder og spørger, *hvor længe er du på arbejde i dag?*

Eller som her vist i uddrag fra observation:

Jeg sidder og taler med Pia på hendes kontor. En ung mand kommer tøffende og ser ind ad døren. Han opdager mig og er ved at gå igen. Pia stopper ham. Knægten tripper lidt og fortæller en vittighed. Pia siger: "Ved du hvad, skat, går du ikke lige ned og henter en kop kaffe? Og så kommer du tilbage igen om 5 minutter! Jeg kan se, at der er noget, vi skal have snakket om! Jeg er klar om et øjeblik, skat." Et øjeblik senere står den samme unge mand igen i døren og venter...

I forhold til tidsaspektet viser følgeforskningens observationer, at der eksempelvis ved introduktionsmøder for kommende elever til højskolen er masser af tid. Her bruges der rask væk tre timer på information, spisning og sondering af højskolen, hvor Nils tilsyneladende utrættelig besvarer spørgsmål om det daglige liv som elev på projekt "Genvej til uddannelse". I andre tilfælde prioriterer Pia sin tid på en snak, der akut presser sig på, *fordi det bare skal være lige nu*, selvom et møde eller andre aftaler venter i lokalet ved siden af, og hvor *tiden* for så vidt er skredet.

Med undtagelse af overholdelse af tid i forhold til måltiderne, er tiden i bogstavelig forstand flydende og til rådighed. I interviewene med eleverne fortælles det desuden, at medarbejderne glemmer *tiden* og glemmer at tage hjem, som om højskolen var deres hjem.

3.5. Højskolens hjemlige kultur

Og apropos hjem. Hermed er vi fremme ved en anden central pointe, som kan siges at knytte sig til en tematik, omhandlende hvorledes eller hvordan Vrå Højskole bliver en genvej til uddannelse for de unge. Der tales her om *hjemlighed*, et begreb der for så vidt er svært at forklare, hvad betyder, og som kalder på eksplicitering, og som samtidig empirisk er svært at indfange og forstå implikationen af. Imidlertid er *der noget med det hjemlige*, der gør sig gældende, når

man taler om at blive klædt på til uddannelse, og i følgeforskningens proces har der fra første dag på notesblokken været formuleret en ganske subjektiv sætning, omhandlende, at *højskolen dufter af et hjem*.

I en moderne højskolesammenhæng kan højskolen siges at være elevernes hjem for en kortere periode, mens de fleste højskoler i Danmark ikke længere fungerer som *et hjem* for den overvejende del af højskolernes medarbejdere. I den interne højskoledebat ses temaet om, hvad *en god og rigtig højskole* er, og hvorvidt bopælspligt for såvel forstandere som lærere på højskolen, *der ikke sætter på stand by efter arbejdstid*, knytter sig til en sådan (Rahbek 2018).

I interviewene med lærerne på Vrå Højskole fortælles der, at *selvom om højskolen ikke er et hjem, så bliver den til et liv og til mit liv*. Det formuleres bl.a. af en lærer, at *det lyder som en kliché, men at det er sådan det er, at det bliver en livsstil*. På Vrå Højskoles område bor der udover forstanderparret Pia og Søren blot en enkelt lærer, som har et lille hus på skolens grund, og som formulerer, at han *kan være til stede på 30 sekunder, hvis der er behov*. Læreren fortæller, at eleverne i bogstavelig forstand kan kikke ind ad hans vinduer, og at det kan være irriterende at blive kontaktet kl. 22 *vedrørende et eller andet*, men at *det er et privilegeret liv*, som ikke ønskes anderledes, og at *der er noget ved at kunne se et ungt menneske ind i øjnene*.

Selvom de fleste medarbejdere har et andet hjem end højskolens, formulerer eleverne spontant på spørgsmålene omhandlende deres oplevelse af at være på Vrå Højskole, at de oplever lærerne have flydende grænser mellem arbejde og privatliv, og mellem hvad der er arbejde og hjem.

En elev siger bl.a.:

Der er mange af lærerne, der slet ikke tager hjem, når de har fri, som om at højskolen er deres hjem. Så pludselig siger de: "Hov, jeg skal da også hente mit barn i børnehaven eller sådan noget." (Latter). Man føler nærmest, de er her frivilligt, også bare fordi de er så interesseret i, om man har det godt.

På samme måde som lærerne glemmer, glemmer også eleverne at tage hjem, og højskolen bliver for nogle elever det hjem, de aldrig helt har haft, eller det helle, som man ikke ønsker at komme ud af.

En elev siger bl.a.:

Når jeg er her, så tænker jeg ikke på at komme hjem og har heller ikke lyst til det. Der er så meget ballade derhjemme.

Eller:

Så gik der en uge, og så føltes det, som om at man havde kendt hinanden altid. Der er kun gået få måneder, men det her er blevet mit hjem, mit rigtige hjem. Så det er fantastisk, og jeg håber, at jeg skal blive her.

I de ovenstående udsagn, hvor eleverne positivt tilkendegiver deres glæde ved at være på Vrå Højskole samt den eksplicitte oplevelse af, at højskolen for en periode er et hjem, ses der ikke umiddelbart kausalitet mellem de *hjemlige rammer* og målsætningen med at blive klar til uddannelse. Alligevel argumenterer følgeforskningen for en sådan sammenhæng.

På højskolen mødes eleverne i et fysisk og socialt rum, der har konturer, som man ser det i et hjem, med strukturer og rytmer, der gentages hver dag. Her laves der mad og ryddes op, der er fælles aktiviteter og forpligtigelser. Der spises og hygges, Terkel-hunden klappes, der er konflikter og forsoning og kram. Der dufter af kaffe. Om aftenen snakkes der er inden sengetid, og der siges godnat og godmorgen.

I det daglige liv på højskolen er der til dels lavpraktiske rammer med borde, der skal dækkes og værelser, der skal rengøres, og samtidig en højskoleinstitutionel ramme, der fordrer relationsdannelse, fælleskab og ansvar, og som kan siges at være kvalificerende i forhold til uddannelse. Således forventes det, at der hilses på gangen, at aftaler overholdes, når køkkenholdet venter, og at kniv og gaffel placeres på bordet, når beskeder i spisesalen modtages. På denne måde kan man tale om, at højskolen via fysiske og mentale strukturer formidler symbolske og kulturelle kapitalformer, der med fordel kan anvendes i et uddannelsessystem.

Den hjemlige ramme og højskolens intention med, at eleverne skal have oplevelsen af *at være hjemme*, ses bl.a. fra en observation af et møde for højskolens medarbejdere.

Observation af spisepause i madsalen. Kun for lærere:

Til pausen tales der om forberedelser af studietur, hvor 70 elever skal afsted. Der er en masse praktiske forberedelser, og lærerne, der sidder omkring bordene, kommer med bud på, hvordan forløbet kan arrangeres. Pia står midt i lokalet og koordinerer bl.a. med lederen af køkkenet. Morgenmaden skal være klar kl. 4 om morgenen, inden eleverne tager afsted, og der skal smøres madpakker. Desuden er det vigtigt, at der dufter af frisk kaffe, når eleverne kommer hjem om natten ugen efter. Kaffen skal ikke stå i termokander og være halvlunken, for eleverne skal føle sig budt velkommen hjem. Der tales også om elevernes gallafest, der skal holdes den kommende lørdag. En medarbejder fra køkkenet spørger, om der skal dækkes op i dagligstuen, og om der skal serveres rødvin og hvidvin eller... En lærer siger, at der skal hygges om eleverne, og at de skal have noget lækkert til kaffen, og at det ikke bare skal være chips, men noget andet...

I de fleste interviews, hvor eleverne fortæller om højskolen som et *hjem*, knyttes også begrebet *familie* som formuleringer, omhandlende at man er *sammen med de samme mennesker hver dag ligesom i en familie*, eller hvor højskolen betegnes som en *stor familie med højt til loftet*. I sidstnævnte udsagn, formuleret af en kvindelig elev, er der flere ting på spil, som genkendes fra følgeforskningen. Metaforen om *"højt til loftet"* ses eksemplificeret i interviewene fra dels elever, der fortæller, at *det her er ok at være homoseksuel* eller *at gå i dametøj, selvom man er en dreng*. Eller når en lærer fortæller, at det er vigtigt at give en elev lidt ekstra plads, fordi han har nogle særlige udfordringer.

Eleverne påpeger samstemmende (som også beskrevet i tidligere afsnit), at de i deres liv har manglet et *højt til loftet* i mødet med voksne, og at højskolen for nogle af eleverne bliver den familie, de homologt har manglet. Her kan de voksne lide dem for dem de er. Det fortælles bl.a., at *når Pia skælder ud, så siger hun, at det ikke er mig, hun er gal på, men på det, jeg har gjort. Hun fordømmer ikke, dømmes ikke og rummer dumhederne*.

De samme formuleringer gør sig gældende i interviews med ledelsen, der eksplicit fortæller, at eleverne holdes af for dem de er, og ikke det de gør, og at alle elever som en del af fællesskabet samtidig er individer, der skal behandles smidigt og ikke rigidt. *En ny elev er en ny historie, en ny situation og en ny indsats*.



Den individuelle tilgang og villigheden til at gå en ekstra omgang, når en elev har brug for en støttende hånd eller er ved at snuble, ses som et inkorporeret princip, der synes at hvile på at en historie, der er blevet til en kultur, hvor vi åbner op og tager imod. Når de unge i projektbeskrivelsen til projekt "Højskolen som genvej til uddannelse" betegnes som sårbare og udsatte, synes udvikling af *robusthed* således netop at knytte sig til højskolemedarbejderens konstante indsats og fleksibilitet i hjemlige rammer, hvor *bogen ikke følges slavisk*, og hvor der efter behov finpudses og justeres.

Tilbage ved elevernes formuleringer, omhandlende at højskolen opleves som ikke bare et hjem, men også som en familie, fortæller medarbejderne spontant og med tårer i øjenkrogen om deres tidligere elevers videre færd i livet, som var de deres børn. I interviewene beskrives eleven, der har fået sit svendebrev, og som glædesstrålende kontakter Nils som den første med nyheden herom, mens en anden elev efter vel overstået eksamen pr. sms skriver fra Grønland, *bare I kunne være her til at dele det med mig*.

I en observationsnote, der omhandler en spisesituation i højskolens spisesal, ses der også her eksempler på en familiær tilgang, hvor grænser mellem arbejdsliv og privatliv er flydende, og hvor man ikke holder op med at holde af, blot fordi elever er stoppet på højskolen.

Observation i spisesalen:

Spiser frokost i spisesalen. Der er et leben. Folk griner og snakker på forskellige sprog.

Søren og Pia er netop kommet hjem fra bryllup i Mexico, hvor to af deres tidligere elever er blevet viet. Pia viser billeder på telefonen og fortæller, at de har tudet sig igennem deres ophold, fordi det har været så rørende. De to unge har hver især haft massive problemer, og Pia og Søren har mangen en nat siddet på sengekanten og snakket og snakket... Nu har de styr på det hele! De taler spansk og er på toppen.

Søren rejser sig og fortæller om eftermiddagens arrangementer. Han spørger, om der er andre beskeder. En pige, som hjælper de udenlandske elever med dansk i lektiecafeen, rejser sig og spørger forsamlingen, om der er flere frivillige, der vil hjælpe. Hun får en kommentar med på vejen fra en dansk dreng og bryder storhulkende sammen. Med det samme rejser en lærer sig for at tage hånd om hende. Pia rejser sig også og siger, at man skal tage og bakke op om det fine initiativ, som eleven netop har fortalt om.

En pige sætter sig ved bordet, hvor Pia og jeg sidder. Hun er næsten kronraget og har knaldrød læbestift på. Pia spørger, om de skal tale sammen senere i dag. Pigen nikker. Pia siger: "Du kommer bare forbi."

I lokalet ved siden af venter 25 voksenundervisere, som Pia skal holde oplæg for. På vej ud ad døren står hun i nogle minutter med hænderne på skulderene af en ung mand i fortrolig samtale. Der er noget, der er vigtigt for hende at sige til ham. Han står helt stille og ser hende ind i øjnene.

Blikket, der rettes mod eleverne, opleves som et blik, der dels har set lidt af hvert, dels er knyttet til erfaringer, der er nedlagt som mentale skemaer, og som udviser en praktik, hvor der samles op inden fald, og som via eksempler fra observationsnoter i følgeforskningen viser, at man som medarbejder med mad i munden og tilsyneladende uopmærksom alligevel kan registrere, hvad der sker mellem eleverne, og hvorvidt der skal skrues op eller ned for kontakten. Ifølge eleverne er de fleste lærere mega gode til at læse, hvad der er på spil og løse konflikter, inden de bliver til konflikter eller sammensætte de elever, der profiterer af hinandens selskab som værelseskammerater. De er simpelthen gode til det, de gør, og de gør os klar til vores videre liv.



KAPITEL 4

Undervisere og undervisning

4.1. Lærer på Vrå Højskole – en habitus, tilpasset feltet?

Med ovenstående i mente kan man med en lånt Bourdieusk formulering sige, at medarbejderne på højskolen i arbejdet med de unge har *sans for spillet*, og fra følgeforskningens start har der, som tidligere beskrevet, været en nysgerrighed på at forstå, hvad der egentlig motiverer lærernes arbejde, og hvilke veje der har bragt dem til Vrå. Flere af eleverne bidrager spontant og uden opfordring med at besvare dette spørgsmål og fortæller i interviews om lærere på projekt "Genvej til uddannelse", *der er anderledes end andre voksne, de har kendt, fordi de ikke selv har gået den lige vej, og at man altså godt kan blive til noget – via en omvej*.

Ser man på medarbejderstaben på Vrå Højskole, er denne karakteriseret *ved en lille udskiftning*, eller sagt med andre ord *bliver folk hængende*, hvilket kan tyde på, at medarbejderne har en habitus, tilpasset feltet og dets indre logik, og at der så at sige ses et match. En lærer formulerer det således, at ansættelse på højskolen fordrer, at *man kan navigere i kaos, hvor situationer lynhurtigt skifter, og hvor rammer indimellem kan synes løse*. Samtidig påpeges det, at gruppen af medarbejdere har *en ægte kærlighed til stedet, og at det hurtigt bliver tydeligt, at man her gør et eller andet godt for nogen, hvilket er meget motiverende*.

Når der spørges til lærernes baggrund og deres orientering mod højskolen, fortæller der om både intentionelle og tilfældige *valg* af højskolelivet, som ikke automatisk kan tilskrives deres objektive livsbetingelser, men som kan siges at komme til udtryk i en række dispositioner, som det levede liv har nedlagt i kroppen, og som kan vendes tilbage til deres oprindelsesmiljø.

Eksempelvis fortæller Pia i et interview om sin "opvækst" i spejderbevægelsen, hvor hendes forældre var engagerede, og om dengang hun som 16-årig blev sendt til Bornholm med 20 børn. Ansvar og fælleskab med fokus på oplysning og livsdannelse har stået som centrale principper og tidlig prægning, hvilket kan ses som inkorporerede perceptioner for opfattelse, der tillægger arbejdet på en højskole værdi.

I et interview med Ole fortæller der, at livet som højskolelærer er tillokkende, fordi man ikke her *skal presses ned i nogle kasser*. Nogle kasser, Ole *altid har haft svært ved at blive presset ned i*. Højskolen repræsenterer et livssyn og en respekt for det enkelte individ, som Ole genkender og anerkender, og som eksemplificeres ved et citat fra Grundtvig, hvor der tales om *Frihed for Loke såvel som for Thor* (Grundtvig 1832).

Ole underviser i kunst og har ifølge eget udsagn været højskolelærer siden middelalderen. Her er til dels den *rummelighed mellem mennesker*, som Oles livssyn selv repræsenterer, og dels en form for autonomi, der er homolog med Oles autonomi, og som står i modsætning til eksempelvis folkeskolen, hvor han *ville løbe skrigende væk*. Den flydende grænse mellem arbejdsliv og privatliv i forhold til tidsrammen passer Ole fint, fordi højskolen bliver et *liv, der giver så meget mening*. Og selvom det kan være rart at have *fri for arbejde, så behøver man ikke at tage hjem, når klokken bliver 15*.

Samme form for italesættelse ses hos Lene, der underviser i design, og som fortæller, at der hvor hun kommer fra, har man altid arbejdet meget, og at man ikke skal være nøjeregnende og gå op i at tælle timer. Lene bruger ofte sine aftener derhjemme på at udvikle nye ideer eller købe materialer til undervisningen og deltager altid i højskolens studieture, *fordi det er interessant at være sammen med eleverne på en anden måde end bare på skolen*.

På spørgsmålet om, hvorfor Lene arbejder på Vrå Højskole, svares der, at *det er rart med en arbejdsplads med mange bolde i luften som et match til de mange bolde i luften, hun selv har, men også den differentierede undervisningsform, hvor eleverne kvalificeres der hvor de er, vægtes højt. Sidstnævnte udsagn går igen hos samtlige lærere, der synes at have en form for social indignation, hvor man ønsker at gøre en forskel, og som formuleret af Anders danner grundlag for, at man er blevet folkeoplyser og ikke politiker. Det er på højskolen, at tingene rykker.*

4.2. Differentieret undervisning

Ser man på undervisningssituationer for elever på projekt "Højskolen som genvej til uddannelse", viser observationerne fra følgeforskningen, at den individuelle tilgang som en pædagogisk og didaktisk tilgang er i fokus. Forløbene tilrettelægges med et højt fagligt indhold i en balance mellem det at være i et forpligtende fælleskab, der samtidig giver rum for differentieret formidling. Dette ses bl.a. i musikundervisningen, hvor *samspil* lykkes trods elevernes forskellige forudsætninger, og hvor eleverne oplever, at de er fælles om det fælles resultat, uagtet bidrag. I nedenstående vises et uddrag af en observation.

Observation af musikundervisning:

Jeg er lidt forsinket, og undervisningen er allerede gået i gang. Jeg banker på døren og undskylder og spørger, om jeg må være med til at se og lytte. Forklarer kort, hvem jeg er, og at jeg er en del af et projekt, der undersøger, hvordan det er at gå på højskole. Anders byder indenfor, og eleverne fortsætter tilsyneladende uanfægtet af min tilstedeværelse.

Stort set alle eleverne på holdet, undtagen en pige fra Columbia, er tilknyttet projekt "Genvej til uddannelse", og der øves til et arrangement, der skal løbe af stablen senere på ugen. Elevernes forudsætninger er tydeligvis forskellige. En dreng, som er ny på højskolen, sidder gemt under sin kasket og har af Anders netop lært at spille sin første akkord på bas. Han gentager den samme bevægelse med hånden ned over strengene som den eneste, han på nuværende tidspunkt kan. Det lyder godt.

Samtidig tysses der på en ung mand, der gerne vil spille guitarsolo, selvom der er blevet sagt nej tak og stop. Hans hår er langt, og de bare fødder vipper utålmodigt. En pige passer rytmen bag trommerne, mens en anden står bag keyboardet eller spiller ukulele.

Orkesterets sangerinde ser lidt trist ud og falder indimellem i staver, men synger som en engel, når Anders slår an til start. To korpiger står ved siden af. Nummeret øves om og om igen. Det er samspil i bogstavelig forstand. Anders hører hver en lyd og mislyd og korrigerer efter behov. "Vi tager den lige en gang til oppe fra b-afsnittet, og hav fokus på ikke at give den for meget gas i starten."

Anders spiller selv med på klaver og viser indimellem et greb eller en rytme på et andet instrument. Undervejs spørges der til noget med en toneart, og Anders svarer med reference til Leonard Cohen i en jazzversion, og hvordan toner kan bøjes i jazz. Der fortælles også om, hvordan Sting ville have grebet nummeret an og om mikrofoners forskellige priser og kvalitet, eller om hvordan punkbands i 1972 svingede mikrofoner rundt, uden at de gik i stykker. Der spilles igen det samme nummer. Anders fortæller, hvor der skal skrues op og ned for den optimale lyd. Eleverne er dybt koncentrerede. Musikken er fantastisk.

I et interview fortæller Anders, at han selv har været højskoleelev, og at han som ung tænkte, at han gerne ville være højskolelærer, selvom det syntes umuligt nogensinde at blive så dygtig som de undervisere, han havde haft, *for hold kæft, hvor var de nogle seje typer!* Fra en følgeforskers position, siddende på gulvet i hjørnet af musiklokalet, synes Anders dog at være en af disse.

Anders er 38 år, uddannet på universitetet og kommer fra en baggrund, hvor *skole var vigtig*, med ambitiøse brødre og en musikalsk mor. Han har været ansat på højskolen i 8 år og fungerer som stedfortræder og sparringspartner for Pia og Søren med bl.a. kompetencer indenfor ledelse og organisation via en HD.

Når der spørges til, hvad det er for en formidlingsopgave, der fordres og stilles i forhold til en gruppe af unge på projekt "Genvej til uddannelse", som dels har forskellige forudsætninger dels forskellige udfordringer, svares der prompte, at formålet med undervisningen er, at *få gruppen til at fungere sammen*, og at den enkelte elevs tilgang har betydning for det fælles outcome. Det er eksempelvis her, at *ADHD drenge finder styrke i at kunne spille sammen og opdager, at de senere hen kan en hel masse andet*. En central pointe for Anders handler om, at eleverne *forstår betydningen af at møde op*, og at det er et fælles ansvar at *få det hele til at fungere*. I interviewet går begreber som forpligtigelse og samspil igen som eksempler på undervisningens intention, hvor der balanceres i at eleverne til dels udfordres, dels

magter opgaven, mens *de allerbedste skal hjælpe til med at bære nogen, der skal hjælpes.*

Anders fortæller, at hans stil er forholdsvis konsekvent, og at hans tydelighed ses som en styrke i forhold til en gruppe af unge, der af flere grunde har manglet rammer. Det betyder bl.a., at det påpeges, hvis elever kommer for sent eller udebliver, og at man som en del af gruppen kan miste et oparbejdet privilegium, fordi man ikke værner om dette. At spille det bærende instrument forpligter. Selvom der gives lang snor, når lang snor behøves, og fingerspidsfornemmelse konstant medfølger som en indlejret fornemmelse, så er det vigtigt for Anders at demonstrere, at han *har ambitioner på elevernes vegne*, og at de måske herved får ambitioner på egne. Samtidig påpeges det, at højskolen har ansatte, der er *kapaciteter*, og at deres høje faglige niveau med høj sat barre er med til at inspirere, nære og kvalificere eleverne i deres proces.

Spørger man eleverne om betydningen af den del af deres højskoleophold, som handler om undervisning indenfor forskellige fagområder, er svarene blandede i forhold til, at det for nogle er den lige vej mod uddannelse i betydning af, at de her klædes på i forhold til optagelse på et konkret forløb, mens andre mere omtaler undervisningen som positivt bidragende til deres proces, der ikke direkte kan kobles til start på uddannelse, men som et skridt i retning derhen.

I et interview med en elev på musikholdet fortælles der begejstret:

Jeg spiller jo musik på skolen, og jeg kan i hvert fald mærke, at de musiske fag og dem jeg spiller musik med, at det nærmest er en genvej ind til hinanden, sådan at vi hænger meget mere sammen igennem det musik, vi har spillet. Fordi det har vi lyst til, det driver os på en eller anden måde. Det har jeg faktisk lært rigtig meget af. Nu kan jeg rigtig godt lide at gøre folk glade og få folk til at grine, og sidste gang vi var ude og spille på en scene, selvom størstedelen af dem der var der var folk fra højskolen, så det der med at vi kunne skabe sådan en aura af en fest, hvor alle de bare smilede og dansede og hoppede rundt, det gav bare så meget til én selv. At man var i stand til at kunne sprede sådan en glæde, og så at få den anerkendelse bagefter fra folk, at det ikke bare er noget, man går og laver, men at folk rent faktisk godt kan lide de ting, man laver. Det gav mig helt vidt meget!

I interviewmaterialet formuleres det næsten samstemmende, at eleverne for første gang i deres liv oplever glæde ved at lære, og at de i undervisningen (gen)opdager evnen til fordybelse og koncentration. Undervisningsformen i Vrå er anderledes, end den man kender fra tidligere, og trods tidligere erfaringer med nederlag i forbindelse med læring kan der godt læres. En elev fortæller det således, at man på højskolen *opdager, at man kan meget mere end man troede, og at det faktisk ikke er slemt at gå i skole.*

Et eksempel herpå ses i undervisningen i Kunst, hvor der i modsætning til Musik arbejdes individuelt med egne projekter. Nedenstående er uddrag fra observation med en dag på kunstholdet.

Observation af Kunst:

Jeg møder ind lidt i 9 og har fået lov til at være med i Oles undervisning på kunstholdet. Har været her flere gange før. Lokalet dufter let af maling og terpentiner, og på vægge og hylder ses der billeder og figurer af forskellige materialer fra tidligere undervisningsforløb. Ole bevæger sig hjemmevant rundt og gør klar til, at eleverne er klar. De fleste kommer direkte fra morgensamling og morgenmad og er ikklædt joggingtøj og uglet hår. Det er først på dagen.

Ole introducerer til dagens arbejde, hvor emnet er akvarel. Eleverne bedes tage plads omkring et bord, hvor Ole viser teknikker med forskellige farver og farvetyper, samt hvordan farver får forskellige udtryk afhængig af papirets kvalitet og tykkelse. Han skifter konstant mellem dansk og engelsk, så eleverne med anden etnisk baggrund end dansk også forstår. Herefter påbegynder eleverne selv deres arbejde i forhold til det anviste tema.

Der er 15 unge til stede i rummet, og de placerer sig forskellige steder. En elev sidder i et hjørne for sig selv og fortæller, at hun ikke er så god til at tale med andre og har det bedst med at sidde, hvor ingen andre sidder. Hun har indrettet sig med små billeder, tegninger, puder og høretelefoner, og ser ud til at være tilpas. En anden elev siger, at hun er på Vrå Højskole, fordi der netop her er en god kunstlinje, og at hun ALTID tegner. Ole går stille omkring og er til stede. Indimellem beder de unge om hjælp, eller Ole kommer uopfordret med et råd til processen med malearbejdet. Han lægger diskret sin hånd på deres skulder, mens han taler.

Omgangstonen er venlig og humoristisk, men også bestemt. Ole udstråler en naturlig autoritet og en tydlighed, der signalerer, at han ved, hvad han har med at gøre.



Da en ung mand træder ind i lokalet, mødes han af et "godmorgen" og et konstaterende: "You are late". Eleven sætter sig ned og får kort introduceret dagens opgave og går i gang.

Imens høreres der "Skønheden og Udyret" fra højtaleren. Musikken flyder, og eleverne er dybt fokuseret. De er i lokalet sammen, men hver for sig. Optaget af det fælles projekt og af deres eget.

Fra flere interviews fremhæves det, at det er fedt at blive undervist af en lærer som Ole, der ikke laver andet, og som elsker det. Det smitter af, at der kun er det i verden! Alt andet er ligeegyldigt.

Ole fortæller i forhold til sin tilgang til eleverne, at han for så vidt ikke kender til deres udfordringer eller har læst deres journaler, og at det er en bevidst strategi for hans side, ikke at vide. Ofte er flere af eleverne på holdet fraværende eller udebliver, fordi de har det skidt. Ole er vidende om, at der er andre på højskolen, der har øje for de problemstillinger, eleverne måtte have, mens han til gengæld tilbyder et rum for fordybelse og sparring indenfor faget kunst. Ole formulerer det således, at han ikke er hverken doven eller uforberedt og faktisk

er endog meget engageret, men at der er nogle på højskolen, der tager sig af noget, mens han tager mig af noget andet. Det, som Ole ofte tager sig af, er netop de elever, der bøvler og som sendes over til ham, fordi de har svært ved at være andre steder. Han møder dem på faglig grund, bevæbnet med malerpensel og pædagogiske værktøjer, der materialiseret fysisk er til stede i lokalet, men som samtidig kan siges at handle om meget mere end blot det. I interviewet gives der eksempler på nogle drenge, der var vældige obstinasige, og som kom til undervisningen med en "hvad fanden skal jeg her?" attitude, og som alligevel fandt ro og glæde ved at være en del af holdet. Ole fortæller, at han har så meget erfaring, og at man med udfordrende elever kan prøve lidt det og lidt det, og at det altid lykkes at få situationen tacklet. Jeg kan nogle tricks.

En elev formulerer det således:

Jeg er sådan én, der har svært ved at komme op om morgenen, fordi jeg har nogle problemer og sådan noget, men det er bare så godt for mig at være her. Jeg tror ikke, jeg skal bruge kunst til noget direkte i forhold til uddannelse, men jeg kan bare godt lide at være her og at arbejde på den måde, at udtrykke mig gennem kunst. Og så har jeg fundet ud af, ved at være her, at jeg kan meget mere, end jeg vidste jeg kunne, og det har Ole sparket til, så måske kan jeg alligevel bruge denne undervisning på min kommende uddannelse, selvom jeg ikke lige nu ved, hvad det skal være.

For en del elevers vedkommende har mødet med Vrå Højskole og kunstundervisningen dog netop været et springbræt i forhold til et videre uddannelsesforløb og senere arbejdsliv med fokus på kreative processer. Ole fortæller, at han har kontakt med mange af sine tidligere elever, som har klaret sig helt vildt godt, og som enten har studeret på Designskolen i Kolding eller går på arkitektstudiet i Krakow.

I de følgende afsnit rettes fokus mod fagområdet Design som i lighed med Kunst og Musik ses som et undervisningstilbud til elever på projekt "Højskolen som genvej til uddannelse".

Nedenstående viser uddrag fra to observationer fra to forskellige dage.

Observation fra Design:

Lene underviser og skal styre rundt med hele butikken. Der er 6 nationaliteter i lokalet. Den syriske dreng brokker sig og siger, at han er træt af altid at skulle vente på, at det bliver hans tur. To afrikanske piger, der dårligt taler dansk, ser dybt koncentrerede ud i deres arbejde. Det er noget med en lomme, der skal sættes på.

En dansk dreng med ringe mellem næseryggen og et stort rundt hul i øret fortæller, at han hygger sig helt vildt. Det virker så godt til ham. Han er næsten færdig med en fed rygsæk og har selv designet denne. Han får en masse respons og komplimenter fra de andre i lokalet. Han spørger, hvad jeg laver på holdet, og jeg fortæller, at jeg er en del af et projekt, der undersøger, hvordan det er at være på højskole. Han siger: "Nå, men det kan jeg godt svare dig på. Det er rigtigt fedt!"

Lene er i evig bevægelse og skal kvalificere eleverne på hver deres niveau. Der er ingen pauser, og situationen er hele tiden ny. En arabisk dreng sidder og stirrer ud i luften og er ikke rigtig kommet i gang. Han ser ud, som om at han keder sig. Lene minder ham om, at de jo har aftalt, at han skal finde noget i et blad, som han kan blive inspireret af. Det er, som om han hører det for første gang.

Der er fuld koncentration fra de andre. De sysler hver især med deres, der hvor de nu er. En kollega fra højskolen er i lokalet for at hjælpe til, men forklarer, at hun ikke selv er uddannet indenfor design.

Observation fra Design:

Jeg ankommer lidt forsinket til undervisningens start, hvor Lene underviser. Eleverne kommer fra Danmark, Grønland og Columbia. De grønlandske piger sidder omkring et bord og taler sammen på deres modersmål. De forstår kun ganske lidt dansk og engelsk, mens den sydamerikanske pige kun taler spansk. Lene underviser i en form for fælles sprog, hvor hun viser og anviser, hvordan eleverne kan arbejde med deres respektive opgaver. De virker meget fordybede og er alle i gang med hver deres projekt.

En elev syr en taske færdig, mens en anden sætter lommer på et par bukser. Deres forudsætninger er vidt forskellige, og for nogle af eleverne er det første gang med nål og tråd. Lene skal være der, hvor den enkelte elev er, og bliver hele tiden kaldt på. Lene viser en elev med hånden, hvor meget 5 cm er. De ser hinanden i øjnene. "Bukserne er meget smukke," roser Lene. Hun rører ved sine egne bukser for at illustrere, hvad hun taler om. Pigen nikker. En (etnisk dansk) pige dukker op (forsinket), og Lene siger: "Hej, godt at se dig!" Bagefter kommer endnu en pige til. Hun fortæller Lene, at hun skal opereres. Lene stopper op og spørger ind til pigens udmelding og siger bl.a.: "At det bliver godt at få det gjort, men at det nok ikke bliver så sjovt i starten, og der nok skal genoptrænes bagefter." Herefter går turen videre til en anden elev, der sidder fast med symaskinen. Flere sidder med hørertelefoner og lytter til musik. I interviewet med Lene fortælles der, at forestillingen

om et arbejde på en højskole ikke lå lige for, og at hun som uddannet skrædder, konstruktør og designer og tidligere underviser på Alexandraskolen lidt tilfældigt kom til Vrå. Det er nu 10 år siden. På højskolen er der vide rammer, ingen eksamen og masser af muligheder for at gøre det, man ikke plejer og udfordre konventionerne. Et eksempel herpå gives konkret i forhold til undervisningen, hvor en lynlås lidt atypisk kan syes i en bold i stedet for i en kjole, hvis det er denne teknik der øves.

Som det fremgår i de ovenstående observationer, er den differentierede undervisning i høj grad også et tema, når det gælder fagområdet design. Lene fortæller om bredden i elevgrundlaget, der spænder fra drenge med indvandrerbaggrund, der har syet T-shirts på en fabrik i deres hjemland, til (genvejs)elever, der har et forenklet sprog, samt piger med studentereksamen, som ønsker optagelse på designuddannelsen.

Lene fremhæver diversiteten på designholdet og på højskolen generelt som et godt match, hvor mennesker mødes og lærer af hinanden, og hvor formålet med undervisningen for eleverne kan være vidt forskellige.

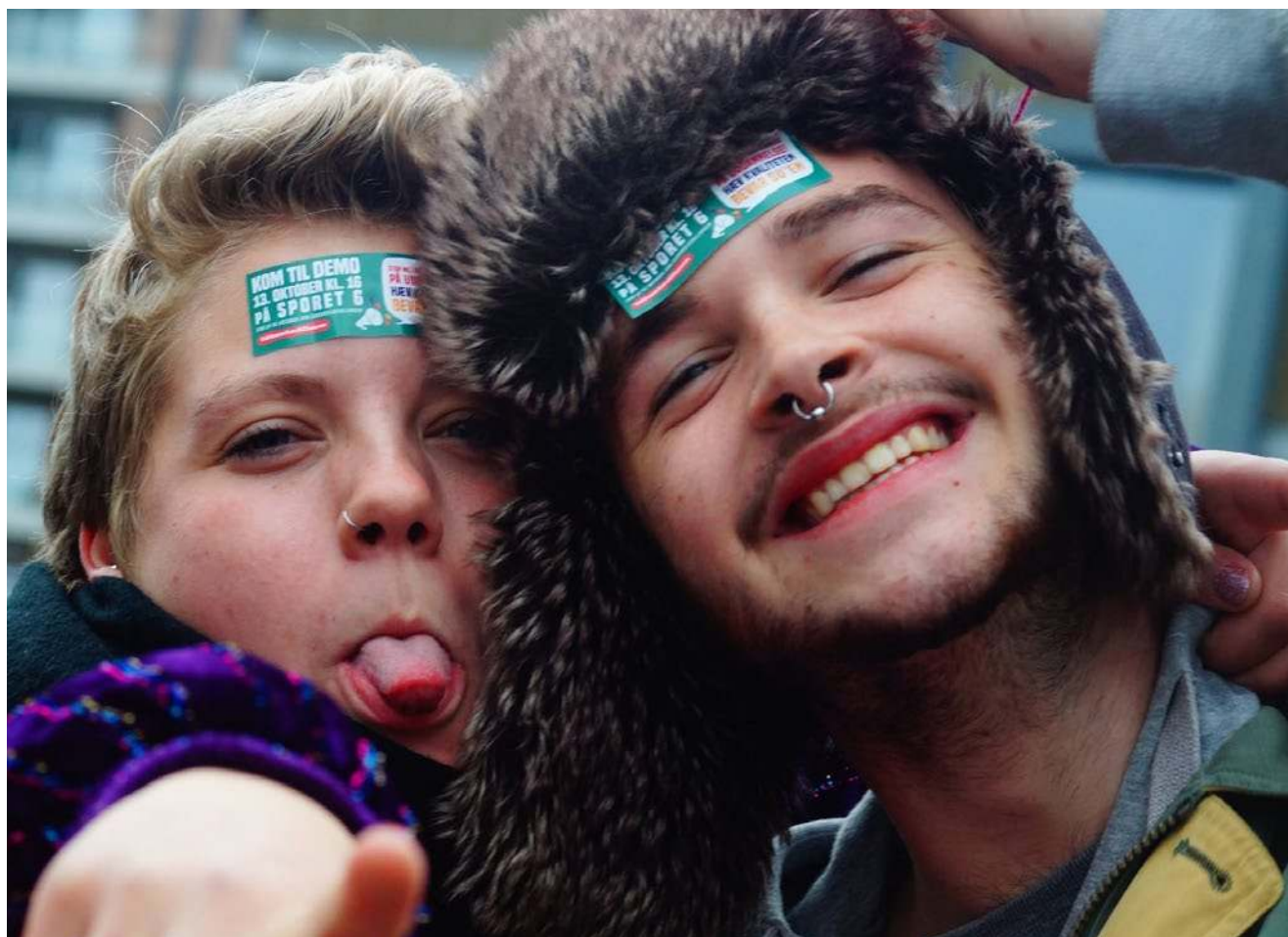
Eksempelvis har nogle elever brug for at lære at være en del af en flok, hvor undervisningen i design har elementer, der ikke direkte kan siges at knytte sig til en Grundtvigs tanke om vigtigheden af håndens arbejde, men som snarere handler om undervisning i dannelse.

Lene fortæller, at hendes roller som formidler og underviser således er flerstrengede. Og at fokus på, hvordan man taler pænt og ikke griner af hinanden eller råber, foregår som en adfærdsregulerende og næsten opdragende del af en undervisning, der samtidig skal bidrage med viden om design af et par bukser.

I tilgangen til eleverne fordres det af Lene, at hun nogle gange skal være enormt skrap, selvom det egentlig ikke ligger til hende, og at hun hele tiden skal justere i forhold til den enkelte. Det sidste har hun kunnet fra dag 1 og gør netop en dyd ud af at gøre forskel på folk. I faget Design ligger det dybt, at eleverne ikke skal ensrettes, og at både dygtige og svage elevers niveau skal hæves. Det betyder samtidig, at kravene til eleverne er forskellige, hvor den ene elev med motoriske vanskeligheder lærer at sy lige, mens en anden elev korrigeres og opfordres til at gøre tingene om. Det er også her, at Lene ser det som vigtigt, at hun kender til elevernes historik og ved, hvor meget de kan presses, og om der eventuelt kan være udfordringer i forhold til diagnoser, der gør, at hun konstant skal være i fysisk nærhed.



Alle billeder fra Vrå Højskoles arkiv



KAPITEL 5

Afrunding og opsummering

5.1. Højskolens brede sigte som genvej til uddannelse

Undervisningsdelen på Vrå Højskole er opsummeret og forenklet sagt mere end blot undervisning og en undervisning, der rækker bredere end knyttet til de specifikke fagområders genstandsfelt.

Spørger man eleverne, hvad de tænker, der er formålet med at være på højskole i forhold til at modtage undervisning, og generelt i forhold til et projekt, der handler om at blive klar til uddannelse, svarer en ung mand på elevgruppens vegne, *at eleverne på projekt "Højskolen som genvej til uddannelse" er meget forskellige, men at deres fælleskab består i, at alle har haft brug for en pause.*

Kravet om uddannelse har for de fleste syntes som et pres, på samme måde som mange andre unge på tværs af oprindelsesmiljøer i dag føler sig pressede. En elev siger i et interview, at det er, som om at man *fra 4. klasse får at vide, at man skal vide, hvad man vil, og hvad der er ens fremtidsplaner.*

En anden elev fortæller:

Der har altid været nogle voksne, der havde holdninger til, hvad jeg skulle, og hvad jeg ikke skulle. Og det er svært for mig at sætte mig ind i, hvad det egentligt er, JEG har lyst til, og hvad kan jeg egentlig finde ud af, og hvad vil jeg egentlig gerne bruge mit liv på. Og det går jeg stadigvæk og prøver på at finde ud af, og det bruger jeg højskolen rigtig meget til.

Skole og uddannelse har for gruppen af unge på projektet af flere grunde ikke ligget lige for, mens oplevelsen *af at være forkert* derimod har stået temmelig present. Således fortæller flere af eleverne, at de har svært ved at se sig selv i *normale jobs*, og at de må være unormale, fordi de ikke kan gøre det normale.

De bekræftes samtidig i forestillingen om det forventelige, når bl.a. forældre forventer, at de orienterer sig mod de uddannelser, som de fleste orienterer sig imod, eller *i det hele taget bare tager sig sammen.*

En af de elever som følgeforskningsforløbet har fulgt næsten fra start, her kaldet Anne, fortæller, at hun ved højskoleopholdets afslutning oplever, at virkeligheden er ved at presse sig på, og at de trygge rammer snart skal skiftes ud med et liv, hun for så vidt ikke er klar til. Hun har brug for mere tid! Anne fortæller, at hun er *blevet meget mere afklaret, er mere glad, har færre sorte perioder, har fundet ud af, hvad hun er god til, har oplevet sejre*, og at hun *kan lære* via forskellige læringsstile, som hun ikke tidligere kendte, men stadig *bare ikke er klar*. Højskolen skal ikke være hendes hjem for altid, *men gerne for en stund endnu*. Bagagen med dårlige oplevelser fra skolen og livet generelt har været tung, og skuden er derfor tung at vende.

Anne eksemplificerer et fund fra følgeforskningens indsamlede data, der handler om, at *genvej til uddannelse* ikke sker ved et trylleslag, og at *tid*, som beskrevet i tidligere afsnit, på alle måder er en væsentlig faktor i forhold til målopfyldelse.

Således synes et 20 ugers kursusforløb at være *kort tid*, og netop den kvantitative ramme, hvor der er *nok tid*, ses som en investering, der i mere end økonomisk forstand er givet godt ud. Eleverne er bevidste om, at de er på højskolen for at finde styrke og retning på deres liv, og at *outcome* helst skal være at honorere det, som de er på højskolen for at finde ud af. Lige netop det sidste kan være svært at forcere og skynde sig med, og hak i tuden heler ikke *over night*.

En elev fortæller, at han husker sin første samtale med Søren inden starten på sit højskoleforløb, hvor det blev pointeret, at *tiden* i projekt "Højskolen som genvej til uddannelse" *aldrig vil være spild af tid, og at han uanset hvad, vil få noget med.*

Ved slutningen på dette skriftlige materiale omhandlende genvej til uddannelse står ovenstående enkle formulering som et centralt fund fra observationer og interviews, der handler om, at eleverne *får noget med* – og noget, der kan bruges i forhold til uddannelse. Forenklet sagt kan man sige, at Vrå Højskole formidler dannelse til eleverne, som danner dem til uddannelse.

Processen er handlingsanvisende og vejledende og nogle gange temmelig subtil, hvor *dannelse* i betydning af, at sociale normer, væremåder, opførsel og viden, bevidst eller ubevidst lagres som mentale strukturer hos eleverne, der danner grundlag for at kunne begå sig i livet – og i skolen for livet. Således prægtes man som elev på projekt "Højskolen som genvej til uddannelse" med indprentninger om at tie, mens andre taler, at tage hættten af hovedet når man spiser, at have nul tolerance overfor mobning og social kontrol, at vise frisind, eller at tale dansk når dansk er det sprog der tales.

En elev fortæller, at det er svært præcist at fortælle, hvad højskoleopholdet gør godt for ham, men at det gør ham godt, fordi han har få rammer, han senere kan bruge, og siger bl.a.:

Det gør mig mere robust at være her og robust til den dag, jeg skal videre. Det gør mig klar på en måde, jeg har svært ved at forklare. Det gør f.eks., at man på sin vis tør at stå op for sig selv, fordi det må man gerne her. Jeg har altid haft svært ved at sige fra og sige til og de ting der... jeg ved ikke... højskolen gør mig bare mere parat.

Fra en observation af en frokostsituation ses der også et eksempel på det, der kan betegnes som et dannelsesaspekt, hvor højskolen og dens medarbejdere bidrager med anvisning og indprentninger om, at man som elev kan gøre noget, man ikke tidligere har gjort, og kan agere anderledes, end man plejer:

Ved frokosten meddeler en lærer, at der er en besked. Læreren giver en langstilket rose til en af de mandlige elever, der rejser sig op og proklamerer foran forsamlingen, at han gerne vil invitere "en smuk pige til galla på fredag." Han stiller sig foran Tilde (som åbenbart er hans kæreste) og giver hende rosen. Folk råber og skriger og klapper. Tilde er helt rød i hovedet, men øjensynligt også meget stolt. Søren og Pia sidder stille og holder hinanden i hånden ved bordet.

Eleverne på projekt "Højskolen som genvej til uddannelse" kommer til højskolen med mulighedsbetingelser og dispositioner fra oprindelsesmiljøer, hvor kendskabet om oplysning og dannelse i en Grundtvigsk forstand kan siges at have været begrænset eller helt fraværende. Tænkningen med et højskoleophold har siden 1800 tallet netop været tiltænkt *folket*, hvor folkestemmen skulle kvalificeres gennem folkelig oplysning. Eleverne på projektet kan i et Bourdieu perspektiv siges at være et *folk*, der i forhold til uddannelse og i livet generelt har manglet de privilegier, som de privilegerede har, og hvis vej med begrænset kulturel kapital, der erhverves implicit gennem socialisering, derfor bliver en vej der er lidt bøvlet (Bourdieu 1997:37). På Vrå Højskole er kulturel kapital, *en ressource*, der er til stede i alle sprækker af de gamle bygninger. Kulturel kapital i betydningen af viden og kundskabskapital, der kan konverteres til uddannelseskapital, ses inkorporeret som en tænkning, et underlag, et princip, og som materialiseret fysisk med billeder på vægge og klaver i stuen, eller som eksplicit italesat af en medarbejder, der gør opmærksomhed på, at højskolen skal bevare *sit høje niveau* og *ikke blive alt for socialpædagogisk*.

Netop den sidste formulering omhandlende *socialpædagogik* forstået som en tilgang, hvis handleformer sigter mod det enkelte individs personlighedsudvikling og trivsel, ses i følgeforskningen som en virkningsfuld kombination, der sammen med veludannede lærere, citater fra højskolebogen og kunst i spisesalen, giver genvej til uddannelse for en gruppe af unge, der både har manglet bøger i reolen og et kram.

Ovenstående er for så vidt det sidste ord i denne følgeforskningsrapport men afsluttes med en historie omhandlende Anton og hans forløb på Vrå Højskole.

Anton – en historie

Anton har sagt ja til at lade sig interviewe, og jeg henter ham i *Foto*, hvor han har pause fra undervisningen. Vi har ikke hilst på hinanden før, men han er den eneste i lokalet udover lærer Emil. Jeg præsenterer kort mig selv og bliver herefter præsenteret for billeder og teknikker indenfor fotografi af Emil, mens Anton sidder og sysler med nogle kamaraer. Han virker rolig og tilpas i selskabet med sin underviser, som blot er til stede, uden at de taler særlig meget sammen.

Vi sætter os i et lokale, hvor der er nogenlunde ro, mens nogle elever udenfor spiller klaver. Jeg spørger til hans baggrund, og Anton fortæller foranlediget af mine spørgsmål om en opvækst, der ifølge ham *er en lang historie*. Han kikker ned. Antons mor er fra Grønland. Hun er alkoholiker og bor et par hundrede meter fra Anton og hans far. Deres forhold er anstrengt. Anton fortæller, at han *har det svært med svigt, fordi han er blevet svigtet*, og at han har haft en dyb depression, der *længe var undervejs*, og som blev udløst af et svigt fra venners side. *Herefter foregik et helt år efter 10. klasse i mørke*.

Da en kontaktperson foreslog et *højskoleophold som en mulighed, anede Anton ikke, hvad det var*, men efter et *besøg i Vrå var det bare fedt fedt...* Det ville han gerne. Anton fortæller, at han er træt af at skulle tænke på sin fremtid og på alle spørgsmålene derhjemme om, hvad han vil give sig til. I Vrå skal han tænke på dagen i morgen, og *her er der struktur!* Udtrykket struktur går igen flere gange i interviewet, hvor der bl.a. fortælles om strukturen, der indbefatter *morgenmad, frokost og aftensmad*.

Desuden er der voksne, som man kan tale med, når der bliver stille om aftenen og fornemmelsen af ikke at have det ret godt trænger sig på. Hjemme i hjembyen har Anton venner, som ikke altid er de bedste venner, og som han egentlig bare skal holde sig fra. Derfor *er det er godt, at højskolen ligger så langt væk, så man ikke gider tage hjem i weekenden*.

På spørgsmålet om, hvad der interesserer ham, er svaret *noget med sprog, og at han er vild med engelsk, men ellers er der ikke noget konkret*.

Næste gang jeg interviewer Anton, er der gået et halvt år. Hans hår er blevet langt, og han er *lidt kæresten* med en af de andre elever.

Anton fortæller, at han aldrig helt har vidst, hvad han ville. De andre i folkeskolen ville altid være sygeplejerske og pædagog og sådan noget, men han kunne aldrig selv sige, i hvilken retning det pegede. Nu har han i det mindste viden og kendskab til fotografering, hvis nu... Så det er godt at være på højskole. På højskolen har Anton også lært, *at det går i lort, hvis han ikke er sig selv*, og at *det er ok at være, som han er*. Desuden hænger han ud med alle mulige forskellige mennesker på højskolen, som han normalt ikke ville opsøge, hvis han var derhjemme. *Det er, som om man accepterer flere her og får kendskab til nogle typer, som er anderledes end én selv og opdager, at vi alligevel har noget tilfælles...*

Ved det 3. interview kan jeg se på ham, at noget har ændret sig. Anton fortæller, at han skal være fotograf, og at hans billeder *stor-roses*, fordi hans sensitive og sansende blik kan indfange et bestemt moment. Under interviewet får han fra sin plads med front mod vinduet pludselig en idé til et billede af persiennerne, hvor lyset skinner igennem.

Antons billeder er blevet vist her og der og alle vegne, og til efteråret søges der om optagelse på fotografuddannelsen. På spørgsmålet om, hvad der er sket siden sidst, handler svaret igen om, at Anton trives med struktur og ikke mindst, at kravene til ham er blevet skærpet. Barren er blevet sat op.

Anton næres ved at sidde på den skolebænk, som han altid har hadet, og hvor det nu er *godt at sidde på sin flade*. I undervisningen med mediefag og billeder stilles der svære opgaver, som skal løses, og som kræver koncentration. Underviseren forestår med kvalificeret sparring, men forventer at Anton kan – og det kan han. Han smiler.



Litteraturliste

Andersen, Østergaard Peter, og Øland Trine, (2003): Konstruktionsarbejdets mange facetter: om undervisning i at observere, i Nordisk pædagogik, Vol. 23 nr. 1.

Berner, Boel, Callewaert, Staf Silberbrandt, Henning, (1977): Skole, ideologi og samfund, København, Munksgaard, et kommenteret udvalg af franske uddannelsessociologiske tekster af Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude, (1970), La Reproduction, uddrag side 134-152, 157-164, 230-248, 250-254. Paris.

Bourdieu, Pierre & Wacquant, Löic, (1996): Refleksiv sociologi, København, Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, Pierre, (1997): Af praktiske grunde, København, Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, Pierre, (1998): Den maskuline dominans, Tiderne skifter.????

Bourdieu, Pierre, (1999a): The Weight of the World. Suffering in contemporary society, Cambridge Polity Press.

Grundtvig, N.F.S, Nordens Mythologi, (1832)

Jørgensen, Helms Christian, (2013): Frafald i erhvervsuddannelserne (red.) Roskilde Universitets forlag.

Jørgensen, Carsten og Finn Kenneth Hansen, Henning Hansen, Morten Ejrnæs og Jens Guldager. (2011): Sociologi og socialt arbejde. Forlaget Metro-pol.

Larsen, J.E. (2009): "Forståelser af begrebet udsathed". I *Udsat for forståelse – en antologi om socialt udsatte*. København: Rådet for Socialt Udsatte

Levitas, R., C. Pantazis, E. Fahmy, D. Gordon, E. Lloyd & D. Patsios (2007): *The multi-dimensional analysis of social exclusion*. Project Report. Bristol: University of Bristol.

Prieur, Annick, (2002): Objektivisering og refleksivitet – om Pierre Bourdieus perspektiv på design og interview, i Hviid Jacobsen, Michael, Kristiansen, Søren, Prieur, Annick (red.), Liv, fortælling og tekst: strejftog i kvalitativ sociologi, Aalborg Universitetsforlag.

Rahbek, Rasmus. K. Hjemlighed uden bopælspligt giver ingen mening, Højskolebladet, 29/1 2018,

Spradley, James P. (2006): Participant observation, Reprint. Holt, Rinehart and Winston.

Thomsen, Jens - Peter Thomsen. 2016. (Red). *Unge i Danmark – 18 år og på vej til voksenlivet – årgang 95 Forløbsundersøgelse af børn født i 1995, SFI rapport*, København.

<http://hojskolensomgenvej.dk/images/pdf/hojskolensom-genvej10.pdf>



Interviewguides

Til undervisere

Hvor er du vokset op?

Har du familie?

Hvilken uddannelse?

Hvilke interesser?

Hvilke tidligere jobs?

Adskiller arbejdet på højskolen sig fra andre jobs?

Hvorfor giver det mening at arbejde på højskole?

Hvilke fag underviser du i?

Hvilke fordringer stilles der til netop disse fag pædagogisk/didaktisk?

Hvilke fordringer stiller det til dig?

Hvilken elevgruppe rekrutteres til højskolen?

Hvilken betydning har Grundtvig og højskolens historie?

Til elever

Hvor er du vokset op?

Har du søskende?

Har du bedsteforældre og kontakt med disse?

Hvad laver dine forældre?

Hvad interesserede du dig for som barn?

Hvor har du gået i skole?

Hvilket uddannelsesniveau?

Hvordan har du haft det med at gå i skole?

Hvis du kunne tage ned fra hylderne og helt selv bestemme, hvad du ville lave – hvad ville det så være?

Hvad tænker du om at gå på højskole?

Har du gode venner her?

Er relationerne anderledes end dem, du kender: bedre, dårligere?

Hvad kan lærerne – hvad bidrager de med?

Hvad glæder du dig til at skulle tilbage til efter højskolen?

Er der ulemper ved at være på højskole?

Er der særligt nogle lærer, du knytter dig mere til end andre?

Hvor er du om 1 år?

Hvad skal du bruge dette ophold til? Hvis du skulle sætte nogle ord på, hvad tror du, du bliver klædt på til her?

