

# IKV, Individuel kompetencevurdering ved professions- bacheloruddannelserne

- Livslang læring i praksis

Redaktører:  
Henning Salling Olesen og Kirsten Aagaard

Gør en forskel  
VIA University College



# Forord

Denne udgivelse er et delresultat af "IKV-pro" projektet om individuel kompetencevurdering (IKV) ved professionsbacheloruddannelserne.

Projektet blev etableret i foråret 2013, det afsluttes i foråret 2017. Projektet har samlet set fokus på professionshøjskolerens tilgang til livslang læring, hvor den ikke-formelle, den uformelle og formelle læring forbindes i et kompetenceudviklingsperspektiv. Det handler således om hvordan professionshøjskolerne forholder sig og anerkender kompetencer, som den enkelte har tilegnet sig i andre sammenhænge end i uddannelse. Spørgsmålet er hvordan professionshøjskolerne som videregående uddannelser tager denne opgave op. Perspektiver og udfordringer bliver diskuteret.

Der indgår 3 ph.d. studier ved Roskilde Universitet og 5 udviklingsprojekter ved professionshøjskolerne. Følgende institutioner indgår i FoU projektet: Roskilde Universitet, University College Lillebælt, University College Nordjylland, University College Sjælland og VIA University College og NVR, Program for Realkompetence. Desuden er Aalborg Universitet tilknyttet. Projektet ledes af professor Henning Salling Olesen, Roskilde Universitet og Kirsten Aagaard, Leder af NVR, Program for Realkompetence ved VIA University College.

I alle FoU aktiviteter arbejdes der med spørgsmål om hvordan man kan kvalificere brugen af IKV ved professionsbacheloruddannelserne med spørgsmål som: Hvad er uddannelsernes muligheder og opgaver i forhold til at møde de studerende med de forudsætninger og

kompetencer, de har med sig? Hvordan skabe kvalitet i optagelsesarbejdet, herunder tilgang til ikke-formelle og uformelle kompetencer? Er uddannelserne "IKV parate" belyst gennem de studerendes møde med uddannelserne? Ph. d. studierne har især fokus på at følge de IKV-studerende livshistorisk.

Med denne publikation ønsker vi at bidrage til kritiske og konstruktive overvejelser og perspektiver på professionshøjskolerens tilgang til livslang læring i praksis. Der gives i artiklerne forskellige bud på, hvordan man kan gribe det an i forskellige professionsbacheloruddannelser og hvordan udfordringerne hermed kan gribes an eller i det mindste bliver synlige. Artikler er skrevet godt midtvejs i projektet. De er skrevet ind i de konkrete uddannelseskontekster og står således i denne publikation som selvstændige bud på forståelse og bud på arbejdet med IKV.

Vi har holdt en række interne seminar dage, hvor vi har haft megen glæde af at drøfte mange temaer som knytter sig til anerkendelse af realkompetencer, IKV og livslang læring ved professionsbacheloruddannelserne. Disse temaer behandles i artiklerne. Artiklerne har forskellig vægtning af uddannelsespolitiske dagsordener, analyser af hvad uddannelserne gør til mere konkrete problemstillinger i forhold til, at IKV kan blive en kvalificeret adgang til uddannelse.

April 2016

*Henning Salling Olesen, professor Roskilde Universitet og Kirsten Aagaard, leder af NVR*

## Bidragydere

Bitten Blaabjerg  
Maja Damkier  
Dorthe Mølgaard  
Helle Johnsen  
Kirsten Mark  
Charlotte Troelsen  
Ann Elsebeth Jakobsen  
Anne Eijgendaal  
Lene Kjær  
Karen Schjøtz Vejrup  
Jonna Vilstrup  
Karsten Mellon

# Indholdsfortegnelse

## Indholdsfortegnelse

### Forord

Henning Salling Olsen, professor Roskilde Universitet og Kirsten Aagaard, leder af NVR 3

### Introduktion

Henning Salling Olsen, professor Roskilde Universitet og Kirsten Aagaard, leder af NVR 6

### IKV ved læreruddannelsen

**At forstå og vurdere ikke-formelle og uformelle kompetencer hos IKV-ansøgere til læreruddannelsen** 8

Bitten Blaabjerg, lektor og studievejleder, VIA UC; Maja Damkier, lektor og studievejleder, UCL og Dorthe Mølgaard, lektor og studievejleder, VIA UC

### IKV ved pædagoguddannelsen

**Metoder i narrative samtaler med IKV-studerende** 26

Lektor Helle Johnsen, VIA UC og lektor Kirsten Mark, UC Lillebælt

**Et anerkendende fællesskab** 34

Lektor Helle Johnsen, VIA UC og lektor Kirsten Mark, UC Lillebælt

**Jeg er her for at blive pædagogisk håndværker** 42

Charlotte Troelsen, lektor ved pædagoguddannelsen Viborg og Ann Elsebeth Jakobsen, lektor ved pædagoguddannelsen Holstebro

**Gør porten høj gør døren vid!** 56

Lektor Anne Eijgendaal og lektor Lene Kjær, VIA UC Pædagoguddannelsen, Horsens og Aarhus

### IKV ved sygeplejerskeuddannelsen

**Individuel kompetencevurdering sygeplejerskeuddannelsen** 66

Karen Schjøtz Vejrup, lektor og Jonna Vilstrup, lektor, VIA UC Sygeplejerskeuddannelsen, Viborg

### IKV-studerende i et livshistorisk perspektiv

**IKV-studerende med positive fremtidsperspektiver: om identifikation, rekonfiguration og professionssyntetisering** 78

Karsten Mellon, ph. d. studerende ved Roskilde Universitet

# IKV, Individuel kompetencevurdering ved professionsbacheloruddannelserne

## - Livslang læring i praksis

### Indledning

Individuel kompetencevurdering er professionsbacheloruddannelsernes særlige begreb for realkompetencevurdering. Den danske lovgivning om anerkendelse af realkompetencer henholdsvis individuel kompetencevurdering fokuserer på, hvordan uddannelserne anerkender ikke-formel og uformel læring, altså at anerkende alt det, man har lært uanset hvor og hvordan man har lært det<sup>1</sup>. Helt generelt kan det ses som et bidrag til at muliggøre et system for livslang læring.

Siden august 2007 har adgangsbekendtgørelsen for erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelserne givet mulighed for adgang til uddannelserne gennem en individuel kompetencevurdering (IKV). I professionsbacheloruddannelserne udgør (IKV) en supplerende adgangsvej ved siden af hovedadgangsvejen gennem formel gymnasial uddannelse, og dermed en mulighed for at anerkende læring, der finder sted uden for formelle læringsmiljøer. Det beskrives i Uddannelsesbekendtgørelsen § 7<sup>2</sup>.

Anerkendelsen af realkompetence er på en måde særlig interessant set i forhold til professionsbacheloruddannelsernes kombination af formel teoretisk uddannelse og praktisk erfaringsproces i et professionelt arbejdsmiljø. Man kan formode at kompetencer erhvervet gennem de studerendes levede liv, herunder arbejds erfaringer fra andre områder, kan give et interessant bidrag til en professionskvalificering.

Begrebet anerkendelse af realkompetencer rummer en spænding mellem et relativt snævert og summativt begreb, hvor realkompetencevurdering med henblik på adgang til en uddannelse er i centrum. Og et bredere formativt begreb om realkompetencer, der fokuserer på forskelligartede vidensformer og kompetencer, som vigtige og givende for en bedre forståelse for, hvad det overhovedet vil sige at have en profession. Denne spænding kan begrebsligt udtrykkes som forskellen på en "kompetencevurdering" (IKV) og et fokus på "anerkendelse af kompetencer", som fordrer en forståelse af læring og viden, der

går tættere på praksiserfaringer, og som fokuserer på samspillet mellem læringsarenaer og vidensformer. Det brede begreb lægger op til at være undersøgende i forhold til "alt det du har med dig", altså de faktiske kompetencer som et væsentligt afsæt for kompetenceudvikling for den enkelte. Arbejdet med IKV ved professionsbacheloruddannelserne kan ses i sammenhæng med både den summative og den formative tilgang til begrebet (Aagaard og Dahler, 2010). Den summative tilgang kan overvejende blive en instrumentel og kontrollerende tilgang og den formative kan være en tilgang hvor den enkeltes karriere og læringsperspektiver sættes i spil.

I analyser om betydningen af anerkendelse af realkompetencer fremhæves tilgangen til realkompetencer som en principiel forståelse, der kan understøtte bevægelsen mod det lærende samfund og i virkeligheden bidrage til at designe strategier for livslang læring (Kleef, 2012). Her er det altså overvejende det formative perspektiv, der er i spil.

Forholdet mellem disse to dimensioner eller poler i realkompetencebegrebet afhænger af den måde uddannelserne modtager de studerende fra denne supplerende adgangsvej og hvordan deres særlige forudsætninger udnyttes. I artiklerne diskuteres det hvordan de begge er i spil og kan udfoldes i professionsbacheloruddannelserne.

Samlet set peger artiklerne med afsæt i forskellige teorier på hvordan professionshøjskolerne gennem en ressource orientering og inddragelse af den enkelte som subjekt i sit eget liv kan styrke uddannelserne i et fremadrettet karriere- og læringsperspektiv. De peger også på de vanskeligheder som bedst kan oplistes gennem en række dilemmaer og udfordringer; mellem en curriculum tilgang og en læringstilgang med anerkendelse af hvad den studerende har med sig af kompetencer, som knytter sig til grundlæggende spørgsmål om at anerkende det, man lærer i forskellige læringsarenaer gennem livet uden for det formelle uddannelsessystem.

Af Henning Salling Olsen, professor Roskilde Universitet og Kirsten Aagaard, leder af NVR

### Om de enkelte artikler

I **"At forstå og vurdere ikke-formelle og uformelle kompetencer hos IKV-ansøgere til læreruddannelsen"** sætter Bitten Blaabjerg, Maja Damkier og Dorthe Mølgaard fokus på vurdering af ikke-formelle og uformelle kompetencer hos IKV-ansøgere til læreruddannelsen. De ønsker at kvalitetssikre arbejdet med IKV og sikre en fælles tilgang til optag i læreruddannelsen. De lægger vægt på en kvalificeret samtale og interview metode med IKV-ansøgerne for at sikre kvalitet i arbejdet.

I artiklen **"Metoder i narrative samtaler med IKV-studerende" i pædagoguddannelsen** beskriver Helle Johnsen og Kirsten Mark, hvordan det narrative gruppeinterview kvalificerer de studerendes personlige afklaring og stillingtagen til at søge ind på pædagoguddannelsen. Det kan anbefales at læse artiklen i sammenhæng med den næste artikel som Helle Johnsen og Kirsten Mark ligeledes har skrevet. Her belyses hvordan de studerende kan skabe "omvendt transfer" i forhold til at inddrage egne tidligere tilegnede kompetencer i udvikling af studie- og professionsidentitet gennem deltagelse i et anerkendt fællesskab.

**"Jeg er her for at blive pædagogisk håndværker"** hedder artiklen af Charlotte Troelsen og Ann Elsebeth Jakobsen. De fokuserer her på de udviklende og begrænsende faktorer, som IKV-studerende oplever før, under og efter optagelse på pædagoguddannelsen gennem IKV. Artiklen argumenterer for at kompetencevurdering skal fokusere på et mere mangfoldigt kompetencebegreb, der rummer flere vidensformer.

I **"Gør porten høj gør døren vid!"** formidler Anne Eijgendaal og Lene Kjær deres begejstring for at fremkalde mangfoldige talenter hos de studerende i pædagoguddannelsen. De er optaget af at fremkalde viden, som er baseret på en mere kropslig indlejret og sanset viden, de arbejder med metodeudvikling igennem en fænomenologisk og narrativ tilgang.

I **"Individuel kompetencevurdering sygeplejerskeuddannelsen"** som Karen Schjøtz Vejrup og Jonna Vilstrup, har skrevet, er der fokus på de IKV-studerendes mulighed for at udnytte deres potentialer i uddannelsen. Der spørges om, hvordan uddannelserne kan udvikles til i højere grad at understøtte de kompetencer enhver studerende bringer med sig. De inddrager her Axel Honneths teori om anerkendelse.

Til sidst præsenterer Karsten Mellon eksempler fra sit ph.d-projekt i artiklen **"IKV-studerende med positive fremtidsperspektiver: Om identifikation, rekonfiguration og professionssyntetisering"**. Ud fra en livshistorisk tilgang analyseres med begreber om identifikation, rekonfiguration og syntetisering af erfaringer på to IKV-studerende. Deres fremtidsperspektiver er ikke som lærer eller pædagog i traditionel forstand, men at arbejde inden for professionsområder i jobs, hvor de kan bygge videre på tidligere livserfaring i udviklingen af deres professionelle kompetencer.

<sup>1</sup> Redegørelse til Folketinget: Anerkendelse af realkompetencer i uddannelserne. November 2004

<sup>2</sup> <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=177119>

# At forstå og vurdere ikke-formelle og uformelle kompetencer hos IKV-ansøgere til læreruddannelsen

Af lektor og studievejleder **Bitten Blaabjerg**, VIA UC, lektor og studievejleder **Maja Damkier**, UCL og lektor og studievejleder **Dorthe Mølgaard**, VIA UC

## INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>At forstå og vurdere ikke-formelle og uformelle kompetencer hos IKV-ansøgere til læreruddannelsen</b>	10
<b>Abstract</b>	10
<b>INDLEDNING</b>	10
Projektets relevans i læreruddannelsen	10
Projektets problemstilling og hensigt	10
Fra IKV-ansøgning til endelig vurdering af ansøgning og interview	11
Projektets metode	11
<b>AT FORSTÅ IKKE-FORMELLE OG UFORMELLE KOMPETENCER</b>	12
Ikke-formelle og uformelle kompetencer	12
Kompetencebegrebet	12
Studiekompetence	13
<b>AT INDKREDSE OG VURDERE IKKE-FORMELLE OG UFORMELLE KOMPETENCER</b>	14
Vejledningsteoretisk ramme	14
Præsentation af interviewguide, version 1	15
Erfaringer med interviewguide, version 1	15
Refleksioner efter de første interviews	17
Præsentation af interviewguide, version 2	18
Erfaringer med interviewguide, version 2	18
<b>Hvad så nu?</b>	21
<b>Referencer</b>	23
Bilag 1: <b>Analyseskabelon til kategorisering af ikke-formelle og uformelle kompetencer</b>	24
Bilag 2: <b>Peavy: Sektorer i leverummet</b>	25

**ABSTRACT**

Artiklen omhandler arbejdet med et aktionsforskningsinspireret projekt under Program for Realkompetence (NVR). Projektet har fokus på indkredsning og vurdering af ikke-formelle og uformelle kompetencer hos IKV-ansøgere til læreruddannelsen.

Hensigten med projektet er at skabe viden om, hvordan man på læreruddannelsen kan kvalitetssikre arbejdet med at forstå og vurdere IKV-ansøgers samlede kompetencer samt udvikle en fælles tilgang til optagelse af IKV-studerende med henblik på ansøgernes retsstilling. Der arbejdes med at udvikle en interviewguide og vurderingskriterier for de ansøgere, der tilbydes en IKV-samtale. Dette arbejde er inspireret af læringsteori, teori om kompetenceforståelse, konstruktivistisk vejledningsteori samt kommunikationsteori.

**INDLEDNING****Projektets relevans i læreruddannelsen**

Der er i læreruddannelsesregi behov for fælles retningslinjer og kriterier i forhold til at foretage en kvalificeret vurdering af IKV-ansøgere og dermed tage højde for ansøgers retsstilling. Intentionen med projektet er derfor at udarbejde kriterier til kategorisering og vurdering af IKV-ansøgere samt at udarbejde en interviewguide med tilhørende vejledning til brug ved de IKV-ansøgere, som tilbydes en IKV-samtale.

Med læreruddannelsesbekendtgørelsen (BEK nr. 1068 af 08/09/2015) overtrumfer ansøgerne under kvote 1 de øvrige ansøgere, og IKV-ansøgere stilles fremover ringere end andre ansøgere. Uddannelsesinstitutionen skal foretage en vurdering af IKV-ansøgerne. Såfremt en ansøger skønnes at have de faglige kvalifikationer, der kan sidestilles med de fastsatte adgangskrav, og såfremt institutionen vurderer, at ansøger vil kunne gennemføre uddannelsen, vil han eller hun få tilladelse til at få ansøgningen vurderet i forhold til optagelse (BEK nr 248 af 13/03/2015, kap. 4). I læreruddannelsessammenhæng betyder dette, at ansøgere skal have tilladelse til at deltage i en kvote 2-optagelsessamtale. IKV-ansøgere skal således i optagelsesprocessen igennem et ekstra led, idet IKV-ansøgerne gennem en IKV-vurdering skal have en tilladelse til at søge optagelse under kvote 2.

Det fremgår desuden af intentionerne i EU's Memorandum om livslang læring fra 2000 og EU's Resolution om livslang vejledning fra 2008 samt European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning fra 2009, at borgere har ret til vejledning om uddannelsesmuligheder og IKV-vurdering. Her formuleres anerkendelse af ikke-formelle og uformelle kompetencer som et vigtigt element i prioritering og investering i indsats i forhold til livslang læring, idet en sådan anerkendelse er en vej til øgede muligheder for at bringe disse kompetencer i anvendelse.

IKV-ansøgere til læreruddannelsen står over for to udfordringer: Den første består i at opnå "særlig tilladelse" til at deltage i kvote 2-optagelsessamtalerne. Den anden består i, hvis der er givet særlig tilladelse, at gennemføre kvote 2-samtalen med en tilstrækkelig point-score og trods den givne eksamenskvote på 2,0 at opnå optagelse på læreruddannelsen. I denne artikel er omdrejningspunktet IKV-ansøgernes første udfordring.

**Projektets problemstilling og hensigt**

I projektet arbejder vi med at kvalitetsudvikle vurderingen af ansøgere med andet adgangsgrundlag. Ved at tilbyde en forståelse af ikke-formelle og uformelle kompetencer ønsker vi at bidrage til en mere ensartet sagsbehandling

af IKV-ansøgere på læreruddannelserne. Vi arbejder med at udvikle en tilgang til interview med ansøgeren. Den kan potentielt anvendes af alle vejledere, der arbejder med IKV-optag på de konkrete udbudssteder for læreruddannelserne.

Den enkelte læreruddannelsesinstitution er adgangsporten til deltagelse i optagelsessamtalen. Dette rejser spørgsmålet om, hvordan og ud fra hvilke kriterier vurderingen foregår, herunder ikke mindst hvorledes de kompetencer, som er erhvervet på andre måder end via det formelle uddannelsessystem, vurderes.

**Fra IKV-ansøgning til endelig vurdering af ansøgning og interview**

I det følgende vil vi kort beskrive IKV-optagelsesprocessen, som den er blevet forvaltet i forbindelse med dette projekt.

Når en ansøger med IKV-baggrund vælger at sende sin ansøgning i kvote 2-optagelse til læreruddannelsen, bliver ansøgeren registreret med KOT-ansøgning og dokumentation. På baggrund af disse dokumenter foretager studievejlederne en sagsbehandling, hvor det vurderes, om der er grundlag for at give adgang til optagelsessamtalen i kvote 2. Denne vurdering kan falde ud i tre grupper:

**Gruppe 1 - afslag**

Ansøger har ikke mulighed for at gennemføre læreruddannelsen, da adgangskrav til undervisningsfag ikke er opfyldt - hverken via relevant gymnasialt niveau eller gennem IKV til fagene.

**Gruppe 2 – indkaldes til interview**

Ansøger opfylder adgangskravet til mindst tre undervisningsfag, der er sammenfaldende med, hvad ansøger ønsker at studere. Denne gruppe indkaldes, da vi ikke finder det sandsynliggjort, at studiekompetencen er til stede. Dette er den konkrete målgruppe for indeværende projekt.

**Gruppe 3 – får direkte adgang til optagelsessamtalen i kvote 2**

Ansøger kan få adgang til undervisningsfag, der er sammenfaldende med, hvad ansøger ønsker at studere. Samtidig demonstrerer ansøger relevante studiekompetencer via ansøgning og dokumentation.

Ansøgere i gruppe 2 indkaldes til et interview, som bliver gennemført ved hjælp af guiden beskrevet i afsnit 3. Vurderingen af ansøgers potentiale bliver foretaget på baggrund af en analyse og ud fra et vejledningsprofessionelt skøn med anvendelse af de i afsnit 2 nævnte delkompetencer.

Hvis det ud fra denne helhedsvurdering bedømmes, at ansøger hermed har dokumenteret relevante studiekompetencer, får ansøger som nævnt i afsnit 1.1 adgang til optagelsessamtalen via kvote 2.

**Projektets metode**

Med afsæt i projektets hensigt: en kvalificering af det aktuelle IKV-optagelsesarbejde i læreruddannelsen, har vi valgt at arbejde ud fra en aktionsforskningsinspireret tilgang. Det vil sige, at vi forsker med praksis, forsøger at producere viden gennem processerne i praksis - og tilstræber at dele erkendelsesprocesserne med aktørerne i praksisfeltet (Olesen, 2011, s. 92). Denne tilgang er valgt, fordi den konkrete og problemorienterede tilgang åbner mulighed for at arbejde kreativt og vidensproducerende med individuel kompetencevurdering, som er lovgivningsmæssigt bestemt og et presserende problem for læreruddannelsen, hvorfor der er behov for en kvalificering af IKV-optagelsesarbejdet.

Aktionsforskningsprojekter inviterer til engagement i samarbejdsrelationer mellem forskere og praktikere, hvor der skabes nye kommunikative rum (ibid.). Kernen i projektet har været at skabe et dialogisk rum, hvor IKV-sagsbehandling med inspiration fra Lewins cykliske model udvikles, afprøves, observeres og reflekteres i et kollegialt samarbejde mellem studievejledere fra UCL og VIA og med inddragelse af relevante aktører i feltet både fra det studieadministrative område samt projekter og forskere i regi af NVR.

Aktionsforskningsprojekter trækker på forskellige typer af viden, både når der skal formidles og dokumenteres (ibid.), og vi har i projektet inddraget forskellige perspektiver bestående af forskellige aktører: et studievejlederperspektiv, et studieadministrativt perspektiv og et IKV-ansøgerperspektiv. I vores arbejde med vidensproduktion bringes flere vidensformer i spil: læsning og tolkning af teoretisk viden om kompetence, karriere-, vejlednings- og kommunikationsteori. Hertil kommer andre vidensformer som udarbejdelse, afprøvning og analyse af en interviewguide til IKV-ansøgere, afdækning af statisk materiale i forhold til ansøgerantal og optagelsestal, analyse af hidtidige IKV-procedurer, varetagelse af IKV-sagsbehandling, interviews med IKV-ansøgere ud fra Interview-guide, deltagelse i konferencer og workshops i NVR regi.

Aktionsforskningsprojekter er værdiorienterede. Dette gælder også nærværende projekt, hvor hensigten er at skabe viden om, hvordan man på læreruddannelsen kan arbejde med at udvikle en fælles tilgang til optagelse af IKV-studerende, der omfatter såvel fælles kriterier til kategorisering og vurdering som en fælles interviewguide for de ansøgere, der tilbydes en IKV-samtale. På et overordnet

plan retter værdiorienteringen sig mod at sikre, at IKV-ansøgere sikres en ensartet og kvalificeret sagsbehandling, således at der ikke opleves forskelle i forhold til de forskellige uddannelsessteder i UCL og VIA - samt på sigt i de øvrige UC'ere.

Projektet blev påbegyndt i august 2013. Med inspiration fra konstruktivistisk vejledningsteori blev interviewguide 1 udviklet og efterfølgende afprøvet gennem 10 interviews med IKV-ansøgere. Analyse af de gennemførte interviews og inspiration fra læringsteori, teori om kompetenceforståelse samt narrativ og systemisk teori har dannet baggrund for videreudviklingen af interviewguide 1 til interviewguide 2. Denne er blevet afprøvet gennem 9 interviews i marts 2015 og udgør vores aktuelle bud på en fælles tilgang til optagelse af IKV-ansøgere til læreruddannelserne. Et bud, som efterfølgende kan efterprøves og – håber vi – danne udgangspunkt for udvikling og implementering af en fælles kvalitetssikret tilgang til vurdering af IKV-ansøgere til læreruddannelserne i Danmark.

## AT FORSTÅ IKKE-FORMELLE OG UFORMELLE KOMPETENCER

### Ikke-formelle og uformelle kompetencer

Et læringsteoretisk udgangspunkt for at beskæftige sig med personers ikke-formelle og uformelle kompetencer hviler på en forståelse af, at læring foregår i mange sammenhænge (Illeris 2006; Kolb, 2012, s. 292). Dette udfordrer en forståelse af kompetencer som noget, der (alene) tilegnes i det formelle uddannelsessystem og danner baggrund for relevansen af at indkredse personers realkompetencer. Dermed kommer personers ikke-formelle og uformelle læring i fokus. Ikke-formel læring kan forstås som læring tilegnet via fx kurser eller arbejdspladslæring, og uformel læring kan forstås som ikke intenderet læring, der foregår i alle livets forhold (Aagaard, K & Dahler, A. M. 2010, s. 13). Realkompetence omfatter på denne måde læring i forskellige sammenhænge.

I forlængelse af dette vil vi med udgangspunkt i Kolbs forståelse af erfaringslæring (Kolb 2012) fremhæve en mulig forbindelse mellem erfaring og refleksion, som i denne sammenhæng skal forstås som en argumentation for projektets tilgang til interviews med ansøgere. Ifølge Kolb (ibid. s. 297) er perceptionen og erfaringen i sig selv ikke tilstrækkelige til at lære noget. Det kræver en om-dannelsesproces. Dette kalder på, at vi for at forsøge at nærme os, hvad ansøgerne har med sig fra de erfaringer, de har gjort sig forud for ansøgningen, er nødt til at spørge til deres refleksioner over egne erfaringer. På denne måde er der direkte fokus på det aspekt, at interviewsituationen faciliterer læring og dermed giver mulighed for at støtte ansøgere i at italesætte deres realkompetencer.

Ydermere kan et fokus på transformativ læreprocesser (Illeris, 2006, s. 57) som den læring, der involverer personligheden mest muligt, give mulighed for at arbejde med særlige livssituationer, hvor der har været basis for selvoverskridende læring. Denne del finder vi ligeledes inspiration til at imødegå gennem kommunikations- og vejledningsteorier, som vi udfolder i afsnit 3.

Hvis man sammenholder ovenstående med de i indledningen nævnte europæiske retningslinjer og den danske lovgivning på området, bliver det en påtrængende opgave at forsøge at finde veje til at vurdere ansøgers realkompetencer. Samtidig er det vigtigt at slå fast, at dette må gøres i relation til den konkrete kontekst, hvori det lærte skal bringes i spil (Illeris, 2012, s. 67) - i dette tilfælde læreruddannelsen.

På denne baggrund har vi i projektet arbejdet med dels at bestemme læring i form af kompetencer, dels at bestemme, hvad en ansøgers kompetencer skal vurderes op imod.

I det følgende vil vi først afgrænse kompetenceforståelsen, som vi har arbejdet med den i projektet. Dernæst vil vi redegøre for det studiekompetencebegreb, vi støtter os til i forbindelse med at udvikle et grundlag for vurdering.

### Kompetencebegrebet

Vi har primært trukket på Illeris udvidede kompetencebegreb, hvor kompetence defineres således: *”Kompetence udgøres af helhedsbetonede fornufts- og følelsesmæssigt forankrede kapaciteter, dispositioner og potentialer, der er relateret til mulige handlingsområder og realiseres gennem vurderinger, beslutninger og handlinger i relation til kendte og ukendte situationer.”* (Illeris, 2012, s. 68)

I vores optik får denne bestemmelse af kompetencebegrebet den betydning, at vi forsøger at forstå potentialer for kompetencer i forhold til at blive lærerstuderende. Det situationelle og handlingsrelaterede aspekt forsøger vi at adressere ved, at ansøger skal forholde sig til egne erfaringer, der netop er bundet til situation og handling. I forhold til det fremadrettede er vi i stand til at træffe vejledningsprofessionelle skøn for så vidt, at vi vurderer ansøgers potentialer til på denne baggrund at kunne fungere som lærerstuderende. Vi fremhæver ovenfor ansøgers mulighed for at demonstrere realkompetencer gennem sprogliggørelse af refleksioner over erfaringer vel vidende, at dette kan opfattes som værende i modstrid med fokus på handling og situation. Dette gør vi, fordi andet ikke umiddelbart er muligt. Det vil blive for omfattende at udvikle et koncept, hvor ansøgerne kan demonstrere i praksis, hvor kompetente de er. I forbindelse med vores

projekt har det vist sig, at dette udgør et særligt opmærksomhedsfelt, idet det stiller særlige krav til interviewer.

I afsnit 3.1 vil vi gøre rede for de teorier, vi har ladet os inspirere af i forsøget på at indfange ansøgernes potentialer for kompetencer, ligesom vi i afsnit 4 vil redegøre for, hvilke kompetencer dette fordrer af interviewer.

I forhold til det udvidede kompetencebegreb har Illeris tilføjet delkompetencer, som han vurderer til at være oversete i det, han kalder det ordinære kompetencebegreb (Illeris, 2012, s. 53).

På denne måde er der i alt sytten delkompetencer, som reduceres til seks, der beskrives i afsnit 2.3; alle delkompetencer, som vi finder relevante i forhold til at fungere som lærerstuderende.

### Studiekompetence

I arbejdet med at fastlægge, hvad en ansøgers kompetencer skal vurderes op imod ved adgang til læreruddannelsen, har vi valgt at tage udgangspunkt i begrebet ”studiekompetence”. Der eksisterer ikke noget forskningsbaseret bud på en konkret kompetenceprofil for en lærerstuderende.

Da det, en ansøger med andet grundlag end en gymnasial baggrund skal vurderes i forhold til, er, om deres realkompetencer kan sidestilles med en gymnasial baggrund, har vi ladet os inspirere af EVA's (2011) evaluering af studiekompetencer i forlængelse af implementering af gymnasireformen 2007 og sammenholdt dette med Illeris udvidede kompetencebegreb.

I EVA's rapport drejer det sig om følgende almene studiekompetencer:

*Planlægningskompetencer:* Vedholdenhed, selvstændighed, at kunne overskue en stor mængde stof  
*Samarbejde og arbejdsformer:* Samarbejdskompetence (relationskompetence)

*Studiemetodiske kompetencer:* Kritisk og analytisk kompetence. (EVA, 2011, s.48 ff.).

Rapporten giver ikke nærmere svar på, hvorledes vi afgrænser og operationaliserer disse kompetencekategorier. Vi har derfor valgt at sammenholde EVA's almene studiekompetencer med Illeris kompetencekategorier (jf. forrige afsnit). På denne måde når vi frem til seks delkompetencer.

Planlægningskompetencer	Selvstændighed, selvindsigt og selvtillid
	Strukturel forståelse og overblik
Samarbejde og arbejdsformer	Socialitet og samarbejdsevne
	Empati
Studiemetodiske kompetencer	Vurderinger og beslutninger
	Kritisk tilgang

Vedholdenheden kan ikke umiddelbart genfindes i Illeris delkompetencer, men da den er vægtet højt i såvel EVA's rapport som i anden forskning omkring studiekompetencer, har vi valgt også at lede efter tegn på dette.

Ved kategorisering og vurdering af IKV-ansøgerne indgår dermed syv kompetencekategorier, der som nævnt operationaliseres på baggrund af Illeris' beskrivelse af kvaliteter ved de enkelte delkompetencer. Vores intention har således været at forstå og omsætte EVA-rapportens bud på almene studiekompetencer til Illeris delkompetencer.

Med afsæt i disse syv delkompetencer har vi udviklet en skabelon til analysearbejdet (Bilag 1: Analyseskabelon). Denne skabelon danner udgangspunkt for analysen af de gennemførte interviews - her illustreret ved et enkelt eksempel på en delkompetence.

Ansøger: XX		
Delkompetence	Kendetegn	Tegn fra interviewet
<i>Selvstændighed, selvindsigt og selvtillid</i>	”At have kendskab til egne holdninger og funktionsmåder og med tillid til egen formåen.	
	At man magter at sætte sig selv i spil i samspillet med andre omkring håndtering af bestemte situationer.” (Illeris, 2012, s. 49).	

## AT INDKREDSE OG VURDERE IKKE-FORMELLE OG UFORMELLE KOMPETENCER

### Vejledningsteoretisk ramme

I det følgende vil vi kort gøre rede for den vejlednings-teoretiske ramme, som vi har ladet os inspirere af i vores tilgang til interviews med IKV-ansøgere. Når et interview er rettet mod at indfange ikke-formelle og uformelle kompetencer hos en IKV-ansøger, finder vi det nødvendigt med en interviewramme, hvor erfaringsdannelse fra forskellige kontekster inddrages – det vil sige såvel arbejdslivet, uddannelse og kurser som hverdagslivets mange forskellige facetter (Højdal & Poulsen 2012). Interviewet skal som udgangspunkt give ansøgeren anledning til refleksioner over egne erfaringer i konteksterne. Dette stiller både krav til interviewerens indsigt i ikke-formelle og uformelle kompetencebegreber samt – og ikke mindst - til interviewerens kendskab til vejledningsteoretiske og -metodiske forståelsesformer. Vi henter inspiration fra en konstruktivistisk forståelsesramme, der bygger på grundsætningen om en mangfoldighed af virkeligheder, som kortlægges gennem udforskning og beskrivelse ved hjælp af en såkaldt leverumsmodel (Højdal & Poulsen 2012, Peavy 2006).

Vejledningsforsker Vance Peavy vurderer leverummet som det vigtigste værktøj til udfoldelse af den vejlednings-søgendes livssituation, og han opererer med en detaljeret kortlægning af leverummet i form af en visualiseret leverumsmodel, som vejledte tegner (Peavy 2006) (Bilag 2). Leverummet er et mentalt rum, der understøtter vores erkendelse og fortolkning af verden - og af os selv i forhold til andre. Rummet konstrueres gennem vore livs-erfaringer og oplevelser (ibid. s. 57), og det består bl.a. af vaner, værdier, holdninger og tillærte færdigheder. Formålet med interviewet med IKV-ansøgeren er at afklare og ekspliciterer betydningen af de livserfaringer, som ansøger har, og som ansøger vil kunne trække på i forhold til at være lærerstuderende. Kortlægningen kan omhandle interaktionsmønstre i leverummet, eksplicitering af skelsættende livsoplevelser samt ansøgerens styrkesider, forhindringer og behov (ibid. s. 71 og 76). En eksplicitering af skelsættende livsoplevelser kan være med til at synliggøre personlige ressourcer og styrkesider hos ansøger. Gennem en dialogbaseret samtale kan interviewer tage på opdagelsesrejse i nogle af ansøgers afgørende begivenheder. Det er her centralt at lytte og stille væsentlige spørgsmål (ibid. s. 75). Der er tale om en samskabende samtaleproces. Med afsæt i at ansøger visualiserer sit leverum, er hensigten at støtte denne i at se handlinger og aktiviteter i sit liv som tegn på kompetencer, og samtidig støtte ansøger i at sætte ord på disse kompetencer (ibid. s. 75). Hermed bevidstgøres ansøger om egne kompetencer, og på den måde bliver interviewsituationen også en læreproces. Ved at afklare og ekspliciterer aspekter af ansøgers liv

og erfaringer har vi en antagelse om, at ikke-formelle og uformelle kompetencer kommer til syne.

Vejledningsforsker Mark Savickas er ligeledes inspireret af konstruktivistisk vejledningsteori og arbejder med afsæt i leverumsbegrebet med en karrierekonstruktion, hvor de kontekstuelle faktorer tillægges stor betydning for ansøgers karriereudvikling. I sin teori om karrierekonstruktion peger Savickas på, at karriereudvikling og valg må forstås i en kontekst, hvor samspillet mellem person og omverden er helt centralt: *"Karrierer folder sig ikke ud; de konstrueres efterhånden, som individer træffer valg, som gør det muligt for dem at udtrykke deres selvopfattelser og understøtte de mål, de har for deres engagement i arbejdsroller i den sociale virkelighed"*. (Højdal & Poulsen 2013, s. 215).

Savickas opererer med en karrierevejledningsmodel for et konstruktivistisk vejledningsforløb, som har til hensigt at hjælpe vejledningssøgende med at udvikle og implementere selvopfattelsen i den kulturelle kontekst. Forløbet påbegyndes med en samtale, hvor målet er at identificere erhvervsmæssige udviklingsopgaver, der optager vejledte. Når disse er afdækket, arbejdes med følgende fire områder: vejledtes leverum, vejledtes ressourcer, erhvervsmæssige selvopfattelse og karrieretemaer samt vejledtes erhvervsidentitet (Højdal & Poulsen 2012, s. 237-238). I vores tilgang har vi inddraget dele af Savickas karrierevalgsteori. Især har vi været optaget af at afprøve Savickas begreb om vejledtes ressourcer og erhvervsmæssige selvopfattelse samt hans tanker om karrieretema. Det, der adskiller vores tilgang fra Savickas, er imidlertid, at vores hensigt med interviewet er at afdække ansøgers ikke-formelle og uformelle kompetencer i forhold til optagelse på en læreruddannelse, hvor der hos Savickas er tale om et åbent konstruktivistisk vejledningsforløb med fokus på karrierevejledning. Disse forskelle til trods har vi valgt at lade os inspirere af dele af Savickas karrierevalgsteori.

Ved belysning af vejledtes ressourcer fokuserer Savickas på forskellige typer af spørgsmål, som skal hjælpe vejledte med at huske, hvordan vedkommende tidligere har håndteret udfordringer, og hvilke ressourcer vedkommende har bragt i spil. Dette kan føre til en afdækning af nogle ikke-formelle og uformelle kompetencer, ansøgeren har anvendt til håndtering af udfordringen. Selvopfattelse er den opfattelse, ansøger kan have af sig selv i relation til forskellige roller og opgaver, der knytter sig til dele af livsforløbet (ibid. s. 240). Italesættelse af selvopfattelsen kan hjælpe ansøger med at forstå komplekse sammenhænge, men også hjælpe med at belyse måder, ansøger har håndteret problemer på, hvilket ligeledes kan føre til

en afdækning af ikke-formelle og uformelle kompetencer. Ifølge Savickas konstrueres karrierer gennem fortællinger og fortolkninger af egne livshistorier, og valg er udtryk for individets selvopfattelse. Interviewerens opgave er her at støtte ansøger til at skabe nye fortællinger; at omskrive og redigere til karrierehistorier, der giver personlig mening; at kaste lys over de faktorer, der kan være i spil i karrierekonstruktionsprocesserne samt belyse mulige alternativer og de beslutninger, vedkommende står over for.

### Præsentation af interviewguide, version 1

Med afsæt i ovenstående overvejelser over konstruktivistisk vejledning ud fra Peavys forståelse af leverummet samt Savickas tanker om karrierevejledning har vi udarbejdet en interviewguide til brug ved samtalen med IKV-ansøgere. Målet med interviewguiden har været at lægge op til et IKV-ansøger-interview, som giver mulighed for at indkredse dennes kompetencer samt i forlængelse heraf mulighed for at få et grundlag for vurdering af IKV-ansøgerens studieegnethed. Interviewguiden, version 1, omfatter følgende tre temaer: ansøgers leverum, **ansøgers ressourcer og kompetencer i forhold til valg af lærerstudium** samt ansøgers karrieretemaer. Vores valg af metode tager således afsæt i tanken om, at arbejdet med livshistorier i vejledningssituationer, hvor vejledte står over for et karrierevalg, støtter vejledte i at fokusere på nutiden, se tilbage på deres fortid og udtænke fremtidsforestillinger, der giver en uddannelsesmæssig og erhvervsmæssig mening. (Løve 1985, s. 161).

Det første tema, **Ansøgers leverum**, udgør afsættet for samtalen. I dette tema rettes opmærksomheden mod ansøgers livsstruktur og betydningen af de forskellige roller og opgaver, som optager ansøger. Ansøgeren får her til opgave at tegne sit leverum. Og med afsæt i denne opgave stilles spørgsmål som: Hvordan ser dit hverdagsliv ud? Hvilke arbejdsopgaver og hvilke roller/funktioner/positioner har du i de forskellige dele af dit leverum? Hvad betyder de for dig? Derefter får ansøger til opgave at placere skelsættende oplevelser og oplevelser i sit leverum, og denne del afsluttes med, at ansøger får til opgave at reflektere over, hvad der ud fra denne tegning har været medvirkende til valget af læreruddannelsen.

Tema 2 har fokus på Ansøgers ressourcer og kompetencer i forhold til valg af lærerstudiet. Hensigten med denne del af samtalen er at afdække, hvilket syn ansøger selv har på egne ressourcer og kompetencer. Hvordan har ansøger forholdt sig til udviklingsopgaver, overgange, konflikter og udfordringer? Hvilke strategier og tilgange har ansøger anvendt ved håndtering af udfordringer? Og hvilke personlige ressourcer har ansøger bragt i spil ved løsning af udfordringer? I dette tema spørger interviewer ind til forhold som: *Hvad har du lært gennem livet (arbejdsliv,*

*fritidsliv, familieliv, uddannelsesliv, social liv), som du vil kunne bruge i lærerstudiet? Hvad vil du være god til som lærerstuderende? Hvilke udfordringer har du stået over for, som er vigtige for dig? Hvad gjorde du?/Hvordan greb du det an? Hvad skal man være god til for at håndtere udfordringerne i den/de pågældende rolle(r)? Hvad var du god til i din håndtering af udfordringerne? Hvad kan du bruge dette til, når du bliver lærerstuderende?*

I tema 3 er fokus rettet mod **Ansøgers karrieretemaer**. Hensigten med dette har været at afdække, hvilke karrieretemaer der træder frem hos ansøger- og om der er en rød tråd at spore. I dette tema spørger interviewer ind til, om ansøger kan finde nogle overskrifter på det, der er fortalt. Er der f.eks. temaer, som er gennemgående i ansøgers liv - og hvilken betydning kan disse temaer få for ansøgers potentielle lærerstudium?

### Erfaringer med interviewguide, version 1

#### Analytisk tilgang

Vores tilgang til analysearbejdet har været styret af det underliggende forskningsspørgsmål: Hvordan kan vi forstå og vurdere ikke-formelle og uformelle kompetencer hos IKV-ansøgere? Vi har her hentet inspiration fra den hermeneutiske metode, hvor der veksles mellem en intuitiv forståelse af interviewet som helhed og en fortolkning af de forskellige dele, og ud fra disse fortolkninger sættes delene på ny i relation til helheden. (Kvale & Brinkmann 2009, s.223). Vi har her været optaget af at undersøge, på hvilken måde de tre temaer: Ansøgers leverum, ansøgers ressourcer og kompetencer og ansøgers karrieretemaer bidrager til at få øje på ansøgers kompetencer. Målet med denne læsning har været en vurdering af interviewguidens egnethed. Vi har gennemført 10 interviews ud fra interviewguide 1. Af tidsmæssige årsager blev interviewene gennemført umiddelbart efter ansøgerne var blevet optaget på læreruddannelsen, men inden de påbegyndte læreruddannelsen. Interviewene er gennemført med ansøgere til UCL samt VIA.

Analysearbejdet startede som nævnt med en naiv læsning, hvor tanken var at indkredse ansøgers kompetencer. Hver delkompetence blev dokumenteret med citater. Ved hvert felt blev det forsøgt præciseret, dels hvad der faciliterer italesættelsen af kompetencerne, dels hvilke spørgsmål der i interviewet nuancerer spørgsmålene. Imidlertid viste vores analysearbejde sig at være udfordret; fx var det uhyre vanskeligt at være stringent og samtidig holde øje med, hvor ansøgers delkompetencer kan spores. Dette problem med reliabilitet har vi forsøgt at dæmme op for i version 2 af interviewguiden, hvor vi bl.a. har fokus på, hvorledes vi ved hjælp af spørgeteknik kan facilitere, at relevante erfaringer udfoldes.



**Analyse: tema 1**

Analysearbejdet med de tre temaer gav anledning til en række umiddelbare overvejelser over vores interviewguide.

I **tema 1** har målet med vores analyse af de gennemførte interviews været at undersøge, på hvilken måde leverumsmodellen bidrager til at få øje på ansøgers kompetencer. Ud fra spørgsmål om, hvad ansøgeren har lært gennem livet, som hun vil kunne bruge i læreruddannelsen, har det været vores antagelse, at der vil tegne sig et mønster, der giver indsigt i ansøgers potentialer. I eksemplet nedenfor fortæller en ansøger, at et væsentligt fokus i hendes arbejds- og privatliv har været samspillet med andre mennesker samt det at have overblik og være ansvarlig, hvilket hun har udviklet både som chef og som mor og primær voksen i hjemmet:

*"Jeg har meget overblik fra chef til mor, jeg er kommet der til hvor jeg tænker jeg laver afleveringer når jeg får dem for, laver det med det samme."*

Om det at lære giver ansøgeren eksempelvis udtryk for følgende:

*"Jeg synes ikke, at mine lektioner er skide trælse, for jeg vil jo gerne det her....., jeg er også god til at hjælpe andre fremad."*

Videre har det i analysen været målet at undersøge, hvilken betydning skelsættende oplevelser har haft for ansøger: *"9/11. Der begynder jeg at interessere mig for, hvad der foregår ude i verden, ind til da var jeg ikke så interesseret i det.....det var et wake up call, jeg interesserede mig virkelig ikke for noget som helst andet end det, der foregik umiddelbart omkring mig, men nu suger jeg alt til mig af nyheder."*

Og en anden skelsættende oplevelse for ansøgeren er: *"Det her med inklusion. I min datters klasse var der en dreng, der var stukket af fire gange, der havde taget et bord og kastet med. Først tænkte jeg idiot, det var moderen, derefter kom mennesket, hvor er det synd, han er en god dreng, der er virkelig en vigtig opgave...."*

Begge oplevelser anser ansøger for betydningsfulde i forhold til valget: at søge ind på læreruddannelsen, ligesom ansøger lægger vægt på: *"...og så kan jeg godt lidt følelsen af, at noget går op for nogen."*

Ovenstående eksempler viser, at det ud fra en dialog, der tager afsæt i leverumsmodellen, er muligt at understøtte ansøger i at åbne for kompetencer, som kan være relevante at inddrage i interviewet. I ovenstående eksempler er der f.eks. tegn på strukturel forståelse og overblik samt vurderingsevne og beslutningstagning (se bilag 1). I vores

optik kan en brug af leverumsmodellen bidrage positivt til et interview om ansøgers kompetencer. De skelsættende oplevelser er allerede eksisterende, de er ofte oversete elementer, men kan bidrage til at åbne for mere nuance-rede historier om situationen, personen eller samarbejdet. (Westmark, Nissen, Offenbergs & Lund-Jacobsen 2014). Når ansøger peger på, at oplevelsen fra hendes datters klasse har været en skelsættende oplevelse for hende, så viser dette eksempel netop en nuanceret historie om ansøgeren, som kobler fra oplevelser i datterens klasse til både forståelse af empati og ikke mindst inklusion i en meget aktuel lærerfaglig problemstilling.

**Analyse: tema 2**

I **tema 2** har målet med vores analyse af de gennemførte interviews været med afsæt i de indkredsede kompetencer fra leverumsmodellen at undersøge, hvilket syn ansøger har på egne ressourcer og kompetencer, og hvordan disse vil kunne være brugbare i en læreruddannelsessammenhæng.

Analysen af denne del af interviewet viste, at det var svært som interviewer at få dybde i samtalen. Som interviewere oplevede vi, at vi kom til kort, og at det var svært at bringe interviewet videre. Dette ses f.eks. i det følgende eksempel. På spørgsmålet om, hvad ansøger har lært gennem livet, som hun vil kunne bruge i læreruddannelsen, giver samme ansøger udtryk for, at læreruddannelsen ikke havde været en mulighed for hende for fem år siden: *"der var jeg bare doven, vidste hvad jeg havde, glad for mine kolleger, der kom penge ind hver måned, - nu er jeg bare klar til at mangle de ting, som jeg ikke kan købe, når jeg er på su."*

På spørgsmålet om, hvad hun vil være god til som lærerstuderende, peger ansøger bl.a. på: *"Jamen det er jo det med, at alle er forskellige, både ift. til hvordan man snakker, at man lærer forskelligt, fordi indlæringsvejen er forskellig. Og så kan bidrage til diskussioner på klassen med rimelig neutrale synspunkter, jeg kan godt blive ophedet i en diskussion, men det sker sjældent, kommet med alderen, nå du får mere ud af det, hvis du ta'r det stille og roligt, jeg er meget passioneret for de ting, der interesserer mig,"*

I denne del af interviewet bliver vi mere konkrete i forhold til læreruddannelsen. Analyseeksemplet viser, at vores forsøg på at få ansøgeren til at koble til læreruddannelsen, som hun endnu ikke har erfaringer med, ikke lykkes. Ansøgeren kommer med udsagn som f.eks. *"jeg er meget passioneret"* – udsagn, som får karakter af statements, som ikke synes at bidrage til indkredsning af ansøgers ressourcer og kompetencer. Ved gennem vores spørgsmål at lægge op til, at ansøger skal koble sit syn på sine ressourcer med, hvor-

dan disse vil kunne bruges i læreruddannelsen, oplever vi, at vi tager energien ud af samtalen, og at ansøgers refleksionsmuligheder forringes.

Analysen af dette tema ledte derfor frem til, at vi i arbejdet med at understøtte ansøgers blik for egne ressourcer og kompetencer måtte arbejde med en anden og mindre direkte tilgang, hvorfor vi valgte at se på muligheden for at inddrage Karl Tomms (1992) systemiske spørgsmålstyper i forhold til en afklaring af ansøgers ressourcer og kompetencer. Samtidig har vi ladet os inspirere af Westmark et.al. (2012) og deres interviewkategorier - særligt kategorien: At udvide feltet af mulige historier (ibid. s.78). Dette vender vi tilbage til i afsnit 3.5, hvor vi introducerer vores overvejelser over interviewguide version 2.

**Analyse: tema 3**

I tema 3 i interviewet fokuseres på, hvilke karrieretemaer der træder frem hos ansøger, og interviewer spørger her direkte ind til ansøgers tanker om karrieretemaer. Oplever ansøger, at der er gennemgående karrieretemaer i vedkommendes liv, og hvilke tanker gør ansøger sig om betydningen af disse i forhold til lærerstudiet?

I det følgende angiver en ansøger, at det for ham har været et karrieretema at finde sig selv efter sine teenageår. At militæret har været hans første vej, og at det med at specialisere sig har været vigtigt, at finde sig selv i den svære udfordring med at gå fra militæret og ud i det civile liv, at erkende *"at alle mennesker er jo ikke glade hver dag, men det var et nødvendigt brud"*. Ansøgeren giver udtryk for, at en af hans kompetencer er hans evne til at fordybe sig i det, der interesserer ham. Samtidig peger han på det modsatte som en svaghed, at han skal hanke op i sig selv, når han møder noget, der ikke umiddelbart interesserer ham.

Ansøgeren pegede på dette forhold i den første del af interviewet, og dette udgør et eksempel på, at karrieretemaet ikke bidrager med nye perspektiver på ansøger. Analysen af dette tema viser, at fokus på karrieretemaerne synes at underbygge de kompetencer, der allerede er beskrevet. Inddragelse af karrieretemaer synes således ikke at bidrage med nye perspektiver, men kan være en god måde at afslutte interviewet på.

**Refleksioner efter de første interviews**

I analysen af interviewene ser vi tegn på, at afsættet i leverumsmodellen åbner mulighed for at ansøger støttes i at tage et afsæt i sit levede liv, sine konkrete oplevelser og erfaringer fra praksis - og gennem interviewet støttes i at gøre sig reflekterende observationer (Kolb 2012). Når ansøgeren, som beskrevet i analysen af tema 1, gennem interviewet bliver i stand til at fortælle om sin optagethed af lærerfaglige problemstillinger (jf. afsnit 3.3), så kan dette

ses som et eksempel på, at tanken om at støtte ansøger til at tage afsæt i væsentlige fortidige og nutidige livs-områder ud fra leverumsmodellen, kan udgøre en brugbar vej som afsæt til at tydeliggøre ansøgers kompetencer til at gøre sig forestillinger om fremtiden. Leverumsmodellen og de skelsættende oplevelser er felter, som kom til at fylde meget i interviewet, men de synes at være til inspiration for ansøgerne undervejs i samtalen, jvf. ovenstående eksempel.

Imidlertid var interviewguiden bygget op omkring yderligere to temaer, ansøgers ressourcer og kompetencer samt ansøgers karrieretemaer. I forhold til ansøgers ressourcer og kompetencer blev vi opmærksomme på, at vores direkte spørgsmål fjernede fokus fra deres erfaringer og dermed vores mulighed for at indkredse mulige kompetencer. Udfordringen blev som nævnt i analyse af tema 2 (jf. afsnit 3.3) gennem brug af leverumsmodellen at tilrettelægge en spørgeramme, der angiver en tydeligere retning for interviewet, men også åbner for det særlige og det unikke i hvert interview. Karrieretemaet (jf. afsnit 3.3) blev ligeledes i denne kontekst mindre relevant, både for os og for ansøger.

I forlængelse heraf blev det derfor tydeligt for os, at vores primære fokus i overvejende grad kunne være leverumsmodellen og skelsættende oplevelser i ansøgers liv; karrieretemaet kommer primært til at fungere som en understregning af det, som allerede er sagt. Endvidere stod det klart, at vi i tilgangen til guiden måtte arbejde indgående med interviewerens kompetencer. Det blev væsentligt at belyse vores kommunikative tilgang til interviewet, og vi besluttede derfor, som nævnt i afsnit 3.3, at lade os inspirere af systemisk og narrativ tilgang til interviewet. På denne måde sker et skift i vores vejledningsteoretiske tilgang, hvor vi bevæger os fra en konstruktivistisk tilgang til en mere samkonstruerende og socialkonstruktivistisk tilgang.

Hvor vi i forhold til interviewguide 1 har haft fokus på interviewguiden og udarbejdelse af instruktion til interviewguide, bevæger vi os i forhold til interviewguide 2 mod et fokus på interviewguiden og interviewerens kommunikative kompetencer. En øget opmærksomhed på en narrativ tilgang samt systemiske spørgsmålstyper kan skærpe bevidstheden om hensigten med spørgsmålene. Som professionel har man ifølge Tomm altid hypoteser i forhold til det, der tales om, men oftest er man sig ikke dette bevidst. I det øjeblik man bliver mere bevidst om, hvilke antagelser man har, kan man bruge sine spørgsmål mere konstruktivt (Nordentoft og Olesen 2014, kap 4).

Fx må interviewerens i interviewsituationen være sig bevidst, om hensigten er at udfolde allerede veletablerede historier

eller udvide feltet for mulige historier, idet der er forskellige måder at lytte og spørge på, og det afhænger af, om hensigten er at udfolde, udvide eller fortykne historier (Westmark et.al 2012, s. 72). Historien skabes i interaktion mellem aktører i en bestemt kontekst, og en narrativ tilgang kan derfor bidrage til at kvalificere interviewguiden (ibid. s. 79).

Når vi vælger at lade os inspirere af disse tilgange, betyder det samtidig en højere grad af erkendelse af den betydning, vi som interviewere kan have i forhold til de kompetencer, som indkredses i interviewet med ansøger. Ud fra en socialkonstruktivistisk tilgang er antagelsen, at verden – eller virkeligheden – opstår og skabes i det sociale. Den bliver til gennem den måde, vi er sammen på, hvor tid og sted har en afgørende betydning for, hvordan vi kommunikerer (Nordentoft & Olesen 2014, s. 18). Med afsæt i denne tænkning har vi i interviewguide 2 derfor primært fokus på leverumsmodellen og interviewerens kommunikative tilgang til interviewet.

### Præsentation af interviewguide, version 2

I udarbejdelsen af interviewguide 2 har vi vægtet en mere intensiv brug af leverumsmodellen, idet det var vores erfaring, at der i leverumsmodellen var et potentiale, som vi ikke i tilstrækkelig grad havde været i stand til at udnytte i interviewguide version 1. Det helt særlige potentiale, som vi oplever ved brugen af leverumsmodellen, er, at denne rummer mulighed for at italesætte historier om vejledte. Historier kan ifølge Bruner udgøres af to landskaber, et handlings- og et bevidsthedslandskab (White 2007, s. 91). Michael White bygger videre på Bruners tanker og peger på, at netop begreberne handlings- og bevidsthedslandskab virker relevante i forhold til en forståelse af menneskers meningsskabende aktiviteter i livet og dannelse af menneskers identitet gennem hverdagslivets handlinger (ibid. s. 93).

Leverumsmodellen blev derfor omdrejningspunktet for interviewguide 2. Videre besluttede vi at bede ansøgeren om at lave to leverumsmodeller i form af to cirkler:

I den ene cirkel, **leverum 1**, skal ansøger forholde sig til sit liv, som det har set ud, før ansøgeren gik i gang med at forberede sig til lærerstudiet. Forslagene til overskrifter er: arbejde, uddannelse, fritid/foreningsarbejde, sociale relationer og familieliv.

I den anden cirkel, **leverum 2**, skal ansøger forholde sig til sit liv, som det ser ud lige nu. Cirklerne kaldes derefter for leverum, fordi en del af fortællingen om det levede liv og ønsket om at søge ind på læreruddannelsen netop indeholder markante forskelle på før og nu for mange ansøgere. I denne allerførste del af interviewet lægges der op til, at

interviewer primært stiller lineære spørgsmål (Tomm, 1992), idet intentionen indledningsvis er, at interviewer bliver i stand til at danne sig et overblik over ansøgers mulige delkompetencer. Interviewers opgave er på den ene side at støtte ansøger i at udfolde sine potentielle kompetencer. Samtidig er det også interviewers opgave at udfordre ansøger i forhold til vurderingsaspektet. Det handler med andre ord om at bevare en nærhed til ansøgers mulige kompetenceområder, således at ansøger agerer autentisk og ikke ud fra en formodning om, hvad interviewer gerne vil høre.

Derefter beder interviewer ansøger om at lave overskrifter på de forskellige områder i leverumsmodellen. Ansøger får her til opgave med få ord at præcisere de opgaver og områder, som har betydning i forhold til ønsket om en læreruddannelse. Dette efterfølges af opgaven med at fortælle om en skelsættende oplevelse eller en periode i ansøgers liv, som har haft særlig betydning. Begrundelsen for dette henter vi således også i systemteorien. Hændelser og samspil kan forstås forskelligt afhængig af fokus. Når vi udpeger en vigtig hændelse, punktuierer, udvælger vi et fokus i vores observation af omverdenen (Nordentoft & Olsen 2014, kap. 3). Ved at bede ansøger om at foretage udvælgelsen, lægger vi op til, at ansøger, bevidst eller ubevidst, laver distinktioner mellem sine observationer af sine erfaringer. I forlængelse heraf stiller interviewer primært cirkulære spørgsmål, det vil sige spørgsmål med en undersøgende hensigt, samt refleksive spørgsmål, der har en udvidende og faciliterende hensigt.

Med udgangspunkt i ovenstående pointer vil vi i det følgende demonstrere, hvordan vi har arbejdet med interviewguide 2. Afsnit 3.6 vil indeholde eksempler på anvendelse af såvel en udvidet leverumstænkning som de nævnte kommunikations- og spørgemetodiske tilgange. Samtidig vil vi give eksempler på, hvorledes vi mener, dette har bidraget til at analysere interviewene med henblik på at vurdere den konkrete ansøgers potentielle studiekompetencer.

### Erfaringer med interviewguide, version 2

Som nævnt ovenfor vil dette afsnit indeholde eksempler på analyse af interviews foretaget på baggrund af interviewguide 2 – og en demonstration af, hvordan vi har arbejdet med at indkredse studiekompetencer hos IKV-ansøgere.

Vi har valgt at inddrage eksempler fra forskellige interviews, dels af hensyn til fortrolighed og anonymisering, dels for at fokusere på de mest markante, sigende eksempler.

I foråret 2015 gennemførte vi som nævnt 9 interviews med IKV-ansøgere ved hjælp af interviewguide 2 - denne gang forud for deres adgang til optagelsessamtalerne, så der

reelt set blev tale om en anvendelse af metoden til egentlig sagsbehandling.

Analysearbejdet består i at finde tegn på de fremhævede studiekompetencer (se afsnit 2.4). Ved hjælp af skabelonen (bilag 1) læses interviewet igennem med henblik på at finde udsagn, der med rette kan siges at udgøre potentialer for de pågældende delkompetencer.

I forhold til beslutningen om at indføre to leverum, ser vi, at det får en vis betydning. Det viser, at overgange er værdifulde; kompetencefelter fra tidligere jobs viser sig at være afgørende i forbindelse med valg af lærerstudiet. Et eksempel er en ansøger, en autodidakt IT-supporter, som gennem flere års arbejde i internationale virksomheder har fået god respons på sin evne til at supporte kolleger på en tålmodig måde. Ansøgeren noterer i leverummet før studievalget (leverum 1), at han har opdaget nye sider af sine kommunikative kompetencer i et nuværende HF-studium; han giver det overskriften "at videregive viden".

Et andet eksempel på, hvorledes sondringen mellem leverum 1 og 2 kan være central i forhold til bevidstgørelse, ses i det følgende. Her er der tale om, at ansøger har noteret overskriften 'Skole' som kategori på begge leverum, altså en enslydende overskrift. Da ansøger samtidig har fortalt, at hun har været usikker og også useriøs i forhold til det med skole, vurderer interviewer med udgangspunkt i den systemiske tilgang, at leverummene må sammenholdes i forhold til, om enslydende overskrifter også indeholder det samme. Derfor søger interviewer gennem et refleksivt spørgsmål at markere forskelle. Intervieweren spørger, om kategorien 'Skole' har samme betydning i begge leverum. I første omgang svarer ansøger, at det er det samme og beskriver det strukturelt, det vil sige, hvordan hverdagen forløber ret ens. Intervieweren fastholder spørgsmålet om betydning, hvor ansøger fortæller, at hun nok tager det mere alvorligt nu.

I et forsøg på at træde bagom denne umiddelbare vurdering, anvender intervieweren efterfølgende et perspektiverende spørgsmål:

*"Hvis jeg nu spurgte en af dine bedste veninder, hvad ville hun så sige om den forandring, du selv beskriver der? Hvordan ville hun beskrive dig i forhold til skole?"*

Hvortil ansøger svarer:  
*"De ville nok sige, at jeg virkede både lidt mere seriøs, men også mere fri af det hele, altså jeg sådan selv ville kunne vælge, hvad jeg ville lave, altså førhen der kunne jeg jo ikke sige nej, jeg ville bare sige: "Jamen det kan vi godt". Så til sidst, der gik jeg og kedede mig lidt, og så var jeg sådan, jeg gider ikke det her. Hvor nu, der er det sådan, nej, jeg*

*gider ikke det her mere. Jeg vil nok bare sige, at jeg er blevet mere sådan viljestærk. Sådan mig selv."*

I vores analyse tolker vi udsagnet som et tegn på potentiale for delkompetencen:

<i>Selvstændighed, selvindsigt og selvtilid</i>	"At have kendskab til egne holdninger og funktionsmåder og med tillid til egen formåen.  At man magter at sætte sig selv i spil i samspejlet med andre omkring håndtering af bestemte situationer." (Illeris, 2012, s. 49)
---	--

Vi mener, at eksemplerne illustrerer to forhold: For det første, at der reelt kan være forskel på betydningen af indholdet i de to leverum 1 og 2, og at man gennem støtte til ansøgers refleksioner over egne handlinger og erfaringer kan facilitere bevidstgørelse. For det andet, at de systemiske spørgsmålstyper bidrager til denne proces med ansøgers refleksioner over egne erfaringer og undersøgelser af disse. Dette betyder, at ud over det narrative aspekt, der er indbygget i arbejdet med leverumstænkningen, hvor interviewer får lejlighed til at danne sig et overblik over ansøgers livserfaringer, bliver det muligt at undersøge potentialer for kompetencer nærmere.

Som eksempel på arbejdet med inspiration fra Westmark et. al. har vi forsøgt at udvide feltet ved at praktisere multibel lytning, her i betydningen at lytte efter afvigelser. I det konkrete eksempel omhandler det interviewers forsøg på at forstå respondentens potentiale for social kompetence: *I: Når nu du fortæller mig, at du er god til at samarbejde, at du kan det der med at komme ind på livet af folk - hvordan hænger det så sammen med de ting, du fortalte for med, at din gruppe var træt af dig fordi du måske ikke ville bidrage?*

*A: Det er forskellen på den her og den her (peger på leverum 1 og 2). Det var før, jeg fandt ud af, hvad jeg ville, der tog jeg lidt lettere på skolen og gruppearbejde, ting og projekter.*

Et andet eksempel under samme tema omhandler det at spørge til det fraværende, men implicitte, hvor den interviewedes ønsker og intentioner søges afdækket. Respondenten har givet udtryk for, at hun til tider har en lidt akavet tilgang til andre mennesker:

*I: Hvad tænker du, det siger om dig, det der med, at du spørger direkte ind til ting og løsner op og laver sjov.*

*A: At jeg laver venner – at jeg godt vil kende nogle folk. At jeg er en åben person.*

Disse to sidste svar fra ansøger indgår som tegn i vores analysearbejde sammen med flere eksempler fra det samme interview:

Delkompetence	Kendetegn	Tegn fra interviewet
Socialitet og samarbejdsevne	"At man på en hensigtsmæssig og afbalanceret måde kan indgå i og håndtere sociale sammenhænge – i direkte samspil, i større grupper og globale sammenhænge. At man kan gøre noget sammen med andre – omfatter også imødekom-menhed og konflikthåndtering." (Illeris 2012, s. 48).	"Det var før jeg fandt ud af, hvad jeg ville, der tog jeg lidt lettere på skolen og gruppearbejde, ting og projekter. Hvor nu der har jeg så kunnet mærke, at ok, du har et ansvar for det her."  Om arbejdet på burgerbar: "Der kommer rigtig mange forskellige mennesker med rigtig mange forskellige baggrunde og historier, værdier og ting og sager, hvor jeg sådan godt kan gå ind og snakke med dem alle sammen."

Et sidste eksempel på, hvorledes vi har arbejdet med at placere tegn fra interviewet under de valgte kategorier, omhandler delkompetencen strukturel forståelse og overblik.

En ansøger beskriver, at hun gennem det levede liv med deltagelse i forskellige uddannelsesstilbud/skoler har lært at træffe målrettede valg med udgangspunkt i sig selv. Det vil sige, at hun potentielt er i besiddelse af en central studiekompetence, der i EVA's optik refererer til en planlægningskompetence (jf. afsnit 2.3):

Delkompetence	Kendetegn	Tegn fra interviewet
Strukturel forståelse og overblik	"At man har en sammenhængende forståelse og et overblik over de forhold, det drejer sig om, så man hurtigt og korrekt kan analysere relevante sammenhænge – kan have karakter af strategi eller rutine. Ikke udelukkende et kognitivt anliggende - personligt engagement og indsigt er centralt." (Illeris 2012, s. 47).	Jeg har fundet ud af, at jeg sagtens kan have et job ovenpå skolen. Jeg kan også sagtens have venner ved siden af. Det handler bare om at få det hele til at passe sammen."

Dette faciliterende arbejde vurderer vi som afgørende for, at ansøger får gode muligheder for at demonstrere potentialer for kompetencer. Det er her væsentligt at understrege, at det, ansøger selv mener at kunne, ikke nødvendigvis er i overensstemmelse med, hvordan det ville se ud i praksis (Illeris 2012, s. 71). I ovenstående tilfælde skulle ansøger i høj grad støttes i at få øje på, hvilke potentialer og hvilken kapacitet hun var i besiddelse af i forhold til det at være lærerstuderende. Som eksempel var potentialerne for social kompetence umiddelbart utydelige. Derfor blev forstyrrelser og udvidelser i høj grad anvendt til denne udredning.

I andre tilfælde anvendes forstyrrelser og udvidelser til at imødegå uhensigtsmæssigt facearbejde (Goffmann 2014), hvorved forstås den positive facade, med hvilken personen er optaget af at opretholde og iscenesætte et positivt selvbillede. Et fænomen, som tydeligvis kan tænkes at komme i spil i en bedømmelsessituation, som en IKV-samtale er. Et eksempel på dette kunne være den ansøger, der gentagne gange i løbet af interviewet fortæller, at han selv mener, at han har lært meget gennem sit arbejde som fodboldtræner, der gør ham meget kompetent i forhold til det at være lærerstuderende. Hvis vi anvender tænkningen fra Westmark et. al om at udvide feltet af mulige historier, vil det her være relevant at spørge efter det fraværende, men implicite i et forsøg på at afdække, om ansøger har et stort behov for at fremhæve egne styrker, fordi han i bund og grund føler sig usikker, og således komme dybere ned i delkompetencen selvstændighed, selvindsigt og selvtillid.

Kommunikation om forskellige punktueringer og perspektiver kan således virke begge veje. I alle tilfælde efterspørges nuancer, der kan bidrage til at fastslå egentlige potentialer for kompetencer.

Ovenstående er udpluk og eksempler fra forskellige interviews, hvor vi i praksis har arbejdet med at anvende de omtalte teoretiske pointer i forbindelse med vores interviewteknik. Hensigten har været på den måde at blive klogere på ansøgers delkompetencer set i relation til de omtalte studiekompetencer i afsnit 2.3. Gennem analysen af interviewet fremskriver vi efterfølgende en kompetenceprofil. På baggrund af et kvalificeret vejlederskøn vurderer vi, om der i den samlede profil for ansøger er basis for at vurdere vedkommende som studieegnet.

#### Hvad så nu?

Projektets hensigt har været at undersøge, hvordan man i læreruddannelsen kan kvalitetssikre arbejdet med at forstå og vurdere IKV-ansøgers samlede kompetencer samt udvikle en fælles tilgang til optagelse af IKV-studerende med henblik på deres retsstilling. Dette er en kvalitetssikring, som samtidig også kan bidrage til gennem-

sigtighed og en oplevelse af meningsfuldhed hos IKV-ansøgeren, der skal have vurderet sine kompetencer.

Erfaringer fra projektet viser, at systemisk og narrativ kommunikationsteori samt vejledningsteoretiske refleksioner udgør et centralt fundament ved udarbejdelse af en interviewguide, der kan facilitere indkredsning af ikke-formelle og uformelle kompetencer hos IKV-ansøgere. Der er tegn på, at en interviewguide med afsæt i en vejledningsteoretisk ramme med to leverum og med italesættelse af en skelsættende oplevelse, fremmer IKV-ansøgerens mulighed for at demonstrere potentialer for ikke-formelle og uformelle kompetencer. Der er ligeledes tegn på, at en systemisk og narrativ inspireret tilgang i interviewet giver IKV-ansøgeren mulighed for at øjne potentialer og kapaciteter, hun er i besiddelse af i forhold til det at være lærerstuderende.

I projektet ses, at interviewer er udfordret. En øget opmærksomhed på narrative og systemiske forståelsesrammer hos interviewer får betydning for arbejdet med de ikke-formelle og uformelle kompetencer. Under interviewet har interviewer en dobbelt rolle, idet hun både skal støtte ansøgeren i udfoldelse af potentialer og vurdere, hvilke kompetencer der indkredsnes. I projektet fremgår det ikke tydeligt, i hvilken grad gennemsigtheden optræder for IKV-ansøgeren; retsstillingen i IKV-processen er heller ikke tydelig fremstillet.

Vi finder det nødvendigt med en professionalisering og institutionalisering af IKV-arbejdet for at kunne kvalitetssikre IKV-arbejdet i læreruddannelsen. Kvalitetssikring af IKV-arbejdet i læreruddannelsen må sikres på både individ- og organisationsniveau.

IKV-samtalen foregår i et kompliceret felt, hvor forskellige interesser kolliderer. Intervieweren skal understøtte IKV-ansøgeren i udfoldelse af sine potentielle kompetencer, men interviewet skal samtidig føre til, at læreruddannelsen optager den rigtige studerende, som gennemfører studiet og bliver en god arbejdskraft i samfundet. Interview i en institutionel ramme indeholder en social kontrol, som kan kollidere med IKV-ansøgerens forventninger til samtalen (Plant 2009). Kravet om gennemsigthed for ansøgeren bliver dermed centralt, og interviewet må derfor bygge på etiske retningslinjer som respekt, åbenhed og tillid (FUE 2006).

En professionel interviewer skal ikke alene kunne praktisere, men også kunne sætte ord på praksis. At være en kompetent interviewer indebærer at have viden om et bestemt genstandsfelt og at kunne anvende denne viden under hensyntagen til konteksten, IKV-ansøgerens og egne personlige forudsætninger. Erling Lars Dales kom-

petenceniveauer kan være en måde at forstå den vejlederprofessionalitet, som må kendetegne arbejdet med IKV-ansøger-processen. Peter Plant ser Dales kompetenceniveauer som et muligt bud på en professionsteoretisk forståelse af vejledning (Plant 2009). På K1-niveauet gennemføres vejledning, og på K2-niveauet planlægges vejledningen. K3-niveauet omfatter det kritiske refleksionsniveau, idet det er her, vejlederne udvikler deres kritiske refleksionskompetence.

I arbejdet med IKV-samtaler bør der være en fordring om, at vejlederen kan arbejde på alle tre kompetenceniveauer. Gennem det konkrete interview med en IKV-ansøger skal vejlederen kunne arbejde kritisk reflekterende med både vejlednings- og kommunikationsteoretiske tilgange. Samtidig skal vejlederen også kunne arbejde kritisk reflekterende med sin forståelse af kompetencebegrebet. Vejlederen skal således være i stand til at omsætte og praktisere dette i sin planlægning, gennemførelse og vurdering af den gennemførte i IKV samtale.

Som led i kvalitetssikring af IKV-arbejdet i læreruddannelsen må fælles kategoriserings- og vurderingskriterier spille en central rolle. På dette institutionelle niveau er der tale om opgaver, som med fordel kan løses gennem etablering af IKV-nævn, der kan sikre en ensartet behandling, som varetages af vejledningsprofessionelle efter nærmere beskrevne og offentligt tilgængelige procedurer. Konkret kunne man forestille sig, at læreruddannelsen i hvert UC nedsætter et IKV-nævn, som foretager den faglige vurdering af alle IKV-ansøgningerne. De lokale IKV-nævn kunne arbejde med afsæt i dette projekts resultater. Vi har med projektet udformet et bud på en fælles tilgang til optagelse af IKV-ansøgere til læreruddannelserne, og vi forestiller os at dette efterprøves bl.a. gennem en videreudvikling af interviewguiden. Vi håber, projektet kan danne udgangspunkt for udvikling og implementering af en fælles kvalitetssikret tilgang til vurdering af IKV-ansøgere til læreruddannelserne i Danmark.

## Litteraturliste

Aagaard, Kirsten & Anna Marie Dahler (red.) (2010). *Om anerkendelse af realkompetencer – en grundbog*. Aarhus, ViaSysteme

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. (BEK nr 1068 af 08/09/2015)

Bekendtgørelse om adgang til erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser. (BEK nr 248 af 13/03/2015)

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2011). *Studiekompetence. Pejlemærker efter 2. gennemløb af gymnasireformen*.

EU-kommissionen (2000). Memorandum om livslang læring. Bruxelles

EU-kommissionen (2008). Resolution om livslang vejledning. Bruxelles

EU. Cedefop. (2009). European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning.

FUE (2006). *FUE's principper for etik i vejledningen*. <http://www.ft.dk/samling/20081/almdel/udu/bilag/145/633817.pdf>

Goffman, Erving (2014). *Hverdagslivets rollespil*. Frederiksberg, Samfundslitteratur

Højdal, Lisbeth & Lene Poulsen (2012). Karrierekonstruktion og karriereudvikling Mark L. Savickas, I: Lisbeth Højdal & Lene Poulsen. *Karrierevalg* (2.udgave.). Schultz

Illeris, Knud (2006). *Læring* (2. udgave). Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag

Illeris, Knud (2012). *Kompetence. Hvad, hvorfor og hvordan?* (2. udgave). Frederiksberg, Samfundslitteratur

Kolb, David A. (2012). Erfaringslæring – processen og det strukturelle grundlag. I: Illeris. *49 tekster om læring*. Frederiksberg, Samfundslitteratur

Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2009). *InterView. Introduktion til et håndværk*. København, Hans Reitzel  
Løve, Tove (1985). *Vejleder: En person, en position, en profession, en rolle*. Fredensborg, Studie og Erhverv.  
Nordentoft, Helle Merete & Birgitte Ravn Olesen (2014). *Kommunikation i kontekst*. København. Munksgaard

Olesen, Birgitte Ravn (2011). Aktionsforskning – om at skabe meningsfuld viden og forandring sammen. I: Pernille Almlund (red.) *Fra metateori til kommunikation*. København, Hans Reitzels Forlag

Peavy, Vance (2005). *At skabe mening – Den sociodynamiske samtale*. Fredensborg, Studie og Erhverv

Peavy, Vance (2006). *Konstruktivistisk vejledning*. Fredensborg, Studie og Erhverv

Plant, Peter (2009). Fæste. *Dansk uddannelses- og erhvervsvejledning 1886- 2009*. Fredensborg, Studie og Erhverv

Tomm, Karl (1992). Er hensigten at stille lineære, cirkulære, strategiske eller refleksive spørgsmål? *Forum* 4/92

Westmark, Thilde, Nissen, Dorthe, Offenber, Lasse & Dorthe Lund-Jacobsen (2014). *Konsulent - men hvordan? Narrativ konsulentarbejde i praksis*. København, Akademisk Forlag

White, Michael (2007). *Kort over narrative landskaber*. København. Hans Reitzels forlag

## Bilag 1

Analyseskabelon til kategorisering af ikke-formelle og uformelle kompetencer.

Kompetenceelement	Kendetegn	Tegn fra interview
<i>Selvstændighed, selvindsigt, selvtillid</i>	At have kendskab til egne holdninger og funktionsmåder og med tillid til egen formåen.  At man magter at sætte sig selv i spil i samspillet med andre omkring håndtering af bestemte situationer. (Illeris 2012, s. 49).	
<i>Strukturel forståelse og overblik</i>	At man har en sammenhængende forståelse og et overblik over de forhold, det drejer sig om, så man hurtigt og korrekt kan analysere relevante sammenhænge – kan have karakter af strategi eller rutine. Ikke udelukkende et kognitivt anliggende - personligt engagement og indsigt er centralt. (Illeris 2012, s. 47).	
<i>Socialitet og samarbejdsevne</i>	At man på en hensigtsmæssig og afbalanceret måde kan indgå i og håndtere sociale sammenhænge – i direkte samspil, i større grupper og globale sammenhænge. At man kan gøre noget sammen med andre – omfatter også imødekommenhed og konflikt-håndtering. (Illeris 2012, s. 48).	
<i>Empati</i>	At kunne aflæse eller opleve andre menneskers følelser og opfatte, hvordan de har det, og hvad der rører sig i dem, at kunne foretage et perspektivbytte og opleve situationen, som den tager sig for andre mennesker ud fra deres forudsætninger og følelser. (Illeris 2012, s. 58).	
<i>Vurderinger og beslutninger</i>	At man i de situationer, der hele tiden opstår, kan afkode, hvad der er på spil og vurdere, hvad det indebærer, og hvad man kan gøre ved det. Hensigtsmæssige handlinger forudsætter hensigtsmæssige vurderinger og beslutninger. (Illeris 2012, s. 44).	
<i>Kritisk tilgang</i>	At have et beredskab til at betvivle, modstå eller afvise nogle af de situationer og forhold, man bliver stillet overfor. At kunne beherske og praktisere en kritisk tilgang - uanset om det ender med tilpasning eller afvisning. (Illeris 2012, s. 62).	

## Bilag 2

Peavy: Sektorer i leverummet

(Peavy 2006, s. 87)



# Metoder i narrative samtaler med IKV-studerende

Af lektor **Helle Johnsen**, VIA UC og lektor **Kirsten Mark**, UC Lillebælt

## INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>Metoder i narrative samtaler med IKV-studerende</b>	26
<b>Abstract</b>	28
<b>INDLEDNING</b>	28
<b>At blive beriget og berørt</b>	28
<b>Fortælling og betydning</b>	30
<b>Flere lag og flere stemmer</b>	31
<b>En særlig interaktiv samtaleform</b>	32
<b>Referencer</b>	33

**ABSTRACT**

Artiklen tager udgangspunkt i et forsknings- og udviklingsprojekt med fokus på pædagogstuderende, der er optaget på uddannelsen med individuel kompetencevurdering som adgangsgivende grundlag. Artiklen henter sin empiri fra narrative gruppeinterview ud fra forskningsspørgsmålene: Hvad tillægger du betydning for dit valg af uddannelse, og hvad fik dig til at søge ind på pædagoguddannelsen? Samt det evaluerende spørgsmål: Hvad lærte du af gruppeinterviewet? Artiklen formidler erfaringer med at bruge Michael Whites teorier og metoder til at etablere narrative fællesskaber, hvor deltagerne får lejlighed til at berige hinandens biografiske fortællinger. Deltagerne påvirkes til at berette om deres motiver med baggrund i den opfattelse, at identitetsbeskrivelser optræder igennem beretninger om motiver. Disse er socialt skabte og optræder i narrative former. Bag formen for tilrettelæggelse af livsbiografiske interview i en gruppe, eller andre former for narrativ praksis med flere deltagere, ligger en nærmere bestemt opfattelse af (social) identitet. Identitet er både personlig men også den person som bliver, italesat og i samhørighed med en gruppe. Samtalen med en "ekstern vidnegruppe" påvirkes til at blive anerkendende, medvirker til at berige den enkeltes identitetskonklusioner. Ved hjælp af kollektive praksisser bliver menneskers handlinger interessante at forstå, som beretninger om identitetskonklusioner. Fortællinger om hændelser og begivenheder vækker genkendelse ikke blot i en ydre verden, men også genkendelse i deltagerne i den narrative kollektive samtale. Dette er med til, foruden faglig viden, at udgøre et godt fundament for arbejdet som pædagog.

*Artiklen kan med fordel læses sammen med artiklen "Et anerkendende fællesskab" (Johnsen og Mark), da det er en del af samme forskningsprojekt.*

**Indledning**

Som led i et udviklingsprojekt under NVR, Program for Realkompetence, og som ansatte undervisere og studievejledere ved UC Lillebælt og VIA Aarhus interviewede vi i 2014 og 2015 en gruppe pædagogstuderende, som var blev optaget på pædagoguddannelsen på baggrund af en individuel kompetencevurdering. Vi ønskede at blive klogere på spørgsmål om, hvilke bevæggrunde ansøgerne havde for at søge en videregående uddannelse, uden studentereksamen eller HF; og spørgsmål om, hvordan vi fremadrettet tilrettelægger pædagogisk uddannelse, som også bygger på et bredere erfaringsmæssigt fundament end traditionelle uddannelsesmæssige kvalifikationer. Med denne artikel ønsker vi desuden at videregive vores erfaringer med gruppeinterview med narrative kvaliteter, som både interviewere og deltagere kan drage nytte af i uddannelsessammenhæng.<sup>1</sup>

Med de narrative interview ønskede vi at opnå en øget bevidsthed om styrker og svagheder hos vores studerende og desuden en mere generel viden om, hvordan studerende med utraditionelle baggrunde mestrer videregående uddannelse. Vores ideale forestilling var desuden, at vi med disse interview kunne støtte studerende med IKV baggrund til at mestre uddannelse ved at etablere en erfaringsgruppe, hvor de havde mulighed for at dele erfaringer og dele hinandens fortællinger. Vores teoretiske reference til denne artikel bygger primært på Michael Whites narrative teorier og metoder (2006).

Det følgende introducerer dels vores refleksioner over at eksperimentere med Whites metoder i gruppevejledning og gruppeinterview og dels nogle af de teoretiske spørgsmål, som knytter sig hertil. Vi formidler også de erfaringer med narrative metoder, som vi opnåede, samt de analyser og tolkninger vi uddrog af deltagerens udsagn under interviewene. Citater i denne artikel er fra transskriptionen af interviewene, deltagerens navne har vi ændret, ligesom vi har tilladt os visse sproglige korrektioner i de udsagn, som vi citerer.

**At blive beriget og berørt**

Vi interviewede som nævnt vores deltagere om spørgsmålet om, på hvilken baggrund og med hvilke overvejelser de havde valgt at søge ind på pædagoguddannelsen, uden de formelle kvalifikationer i form af en gymnasial uddannelse? Vi lagde også vægt på, at vores deltagere skulle lytte aktivt til og tale sammen om hinandens oplevelser og erfaringer: spørge, kommentere, sammenligne og medvirke til at fortællingerne blev fortalt og genfortalt med flere stemmer.

<sup>1</sup> Vores egne baggrunde som interviewere er erfaring med studievejledning og narrativ praksis ved pædagoguddannelsen og efteruddannelse.

Vi ønskede at berige og berøre deltagerne i vores møde. White taler om at blive berørt i en kartesiansk forstand, nemlig om en særlig kvalitet ved en samtale, der kan finde sted, hvis den er tilrettelagt med nogle særlige hensyn til deltagerens mulighed for at berige og bevæge hinanden i dette møde. Oprindeligt var det Aristoteles som beskrev katarsis i et af sine hovedværker Poetik (1992) som en særlig form for renselse, som en person kan opnå som tilskuer til det oldgræske drama. Den narrative teori og praksis, som den i vores tid bliver beskrevet i for eksempel vejledning og terapi, har hentet flere af sine sproglige betegnelser, for eksempel katarsis, fra litteraturteorien. Vi kunne også vælge at oversætte begrebet med selvindsig. En deltager udtrykker sig således som svar på vores spørgsmål: Hvad synes I om det, vi har lavet i dag?

*D: Når vi sidder her og hører hinandens historier og de forskellige ting man har lært. Det giver... det lærer... det rører ved noget, at høre. Jeg har gået i klasse sammen med L i et 1/2 år, men jeg har ikke kendt hende så meget, som jeg kender hende nu.*

Den fortællende form, historien, giver i kraft af sin struktur en særlig mulighed for at forstå mening og sammenhæng i vores egne livshistorier. Den vækker også genklang. Kan man som professionel tilrettelægge et møde med flere deltagere med narrative kvaliteter, skaber man mulighed for, at fortællinger kan deles og genfortælles, og dermed kan de komme til at virke berigende for deltagerne. Vi ville medvirke til at gøre fortællingerne rigere, ved at sætte deltagerne i centrum som eksperter i deres eget liv. Vi ville samtidig øve os i at interviewe og udforske og højst være eksperter i at forholde os åbent nysgerrigt og udforskende for at medvirke til rigere historiefortællinger (White, teori, 2006, s.19). White kalder også dette for at "tykne" en historie, altså medvirke til at gøre historier mere fyldige. Hans pointe er, at når fortællinger genfortælles af andre kan de berige den oprindelige fortælling. Det kræver dog en særlig opmærksomhed og form for tilrettelæggelse og styring.

I kraft af genklang i ens eget liv, White kalder det for resonans, som andres fortællinger kan vække, kan de medvirke til rigere identitetskonklusioner. Deltagerne oplevede, at de var delagtige i et fælles projekt, som handlede om at forstå, hvilke vidt forskellige veje, som havde ført til, at

<sup>2</sup> Vi bruger her et sprogligt udtryk, som er en forkortelse for en studerende med en individuel kompetence vurdering, selvom om vi i det daglige arbejde på uddannelsen ikke ynder at skille nogle studerende ud fra andre. I dette udviklingsprojekt har vi alene foretaget en udskillelse af analytiske grunde.

<sup>3</sup> Det er det måske heller ikke ment til at være, men det er en anden diskussion.

de havde søgt ind på pædagoguddannelsen, på trods af mangel på formelle kvalifikationer. Deltagerne fandt det berigende at høre om de andres erfaringer, og de følte, at de havde noget særligt til fælles, som en anden deltager udtrykte sig:

*S: Det var også, derfor jeg var meget interesseret i at deltage, for jeg vil gerne lære de andre at kende, det var dejligt.*

Den studerende med IKV-baggrund<sup>2</sup> i interviewet siger også her, at hun deltog for at lære de andre med IKV baggrund at kende, hvilket vi også fik bekræftet af de andre. Det førte til, at studerende fra interviewet efterspurgte nye møder, hvor de ville træffe de næst tilkomne studerende med IKV-baggrund, for de ønskede at fortsætte deres "fortællende møde". Det blev med andre ord til mere for deltagerne end blot et interview i et udviklingsprojekt, til glæde for os medarbejdere på uddannelsesinstitutionen. Vi udledte af de to interview, at deltagerne "lærte noget". Det var så tilpas værdifuldt, at de ville fortsætte en møderække. En tredje deltager udtrykker sig sådan: *D: Ja, jeg synes, at det herinde var meget lærerigt og trygt. Det var rigtig fedt faktisk. Det har været dejligt, at det har været så trygt og hyggeligt.*

Hvad lærte de studerende i interviewet? Det vil vi løbende komme lidt nærmere ind på i vores to artikler. Lærdom i traditionel forstand er det dog ikke. Tilbage til formen for interviewet. Vi gjorde os mange overvejelser over, hvordan vi kunne skabe et mentalt rum, som skabte mulighed for en bestemt åbenhed og tryghed, deltagerne skulle føle sig hjemme i. Når vi understreger, at rummet var et mentalt rum, hang det til dels sammen med, at uddannelsesstedets fysiske miljø ikke er særligt hjemligt eller tryghedsskabende, om man vil.<sup>3</sup> På trods heraf ville vi alligevel skabe en stemning af nærvær. Så vi satte os for at møde de studerende i øjenhøjde og give udtryk for, at vi havde en fælles interesse og et fælles projekt. Hermed hjalp vi stemningen på vej.

Vi havde nøje overvejet, hvordan vi kunne styre interviewene, så alle kom til at fortælle i en række runder, med en særlig hensigt og progression. Og vi lagde særlig vægt på at give interviewene en stram struktur for at fremme intentionen om den særlige betydning, som kunne komme frem i en fortællingens form.

### Fortælling og betydning

Ved hvert interviews begyndelse gjorde vi tydeligt, hvem vi to interviewere var, hvilket formål mødet havde, og i hvilken sammenhæng det indgik, hvor lang tid det varede, og hvad vi forventede af deltagerne. På forhånd havde vi også aftalt, hvem af os som indledningsvis skulle fortælle noget fra vores egne liv, der havde haft betydning for vores uddannelsesvalg. Vi ville fremstå autentiske og delagtige i det fællesskabende og identitetsskabende projekt, som vi var med til at udføre. Således ønskede vi at vise deltagerne, at vi også var mennesker, der ligesom de, havde fortællinger om uddannelsesvalg og livsbane, som var værdifulde at dele. Vores opfattelse er, at man som voksenunderviser kan stræbe efter at opnå en solidarisk relation med de studerende, i kraft af, at være åbne og tydelige om det fælles projekt, at vi uddanner dygtige pædagoger, og at vi er på uddannelsen i kraft af hinanden. Forholdsvis hurtigt kan det også lade sig gøre at opnå en relation til den anden ved at vise sig som et autentisk menneske, der også har et identitetsskabende projekt. På en enkelt måde kan det vel siges som: vi bliver til i kraft af hinanden. Vi viste med en eksemplarisk fortælling de studerende, hvad vi ønskede os af dem i situationen. Ikke på en sådan måde, at vores egne fortællinger om uddannelses- og erhvervsvalg kom til at fylde lige så meget som deltageres fortællinger, men vi slog tonen an.

Vi klargjorde som nævnt gruppeinterviewets kontrakt, og startede første runde om det dobbelte spørgsmål: Hvad tillægger du betydning for dit valg af uddannelse, og hvad fik dig til at søge ind på pædagoguddannelsen?

Interviewene formede sig som centreringer om de enkelte deltagers fortællinger med baggrund i spørgsmålet ovenfor. Den interviewede blev opfordret til at følge fortællingens struktur med begyndelse, midte og slutning, ordnet i tid og rum, og med sig selv som hovedperson. Formen indebar endvidere, at de lyttende ikke afbrød og forholdt sig i ro, dog med mulighed for enkelte uddybende spørgsmål. Men interviewet blev styret af den ene af os, som indtog rollen som leder af runden. Tiden spillede en afgørende rolle, idet lederen holdt vågent øje med, at der var tid til, at alle fik lejlighed til at fortælle. Vi brugte begge vores erfaringer med at afholde ”professionelle hjælper-samtaler”, som de kaldes i kommunikationslitteraturen (Hermansen, Løv & Petersen, 2013, kap.7). Her var det i en kollektiv sammenhæng vi anvendte aktiv lytning og aktiv

spørgen. Lederen af runden stillede uddybende spørgsmål til det, som fortælleren tillagde betydning, såsom de faktorer, personer og hændelser, som havde øvet indflydelse på fortællersens livsbane og valg. Lederen var dirigerende i den forstand, at hun holdt fortælleren på sporet af emnet, og med det overordnede spørgsmål om ”betydning” lagde op til fortælling om det, der gav mening i narrativ forstand.<sup>4</sup> En sådan opmuntring til fortælling blev ekspliciteret med ”nysgerrighed” af intervieweren, idet vi samtidig gjorde deltagerne opmærksomme på, at de havde ret til at sige fra, hvis vi ikke overskred deres private grænse.

*Interviewer: Jeg er et ret nysgerrigt menneske, fordi jeg bliver så optaget af, at studerendefortæller, hvad der egentlig er jeres baggrund for at søge ind. Men jeg kan godt komme til at stille nogle spørgsmål, hvor I så kan sige: Nej, det må du stoppe, det kommer ikke dig ved.*

Vi pointerede altså også i vores aktive spørgeform, at vi ikke ville overskride grænser for det private, men at vores ærinde var et andet. Det var igennem beretninger om deltageres baggrunde, deres motiver kom til syne. Kausale logikker var ikke interessante, for de kan ofte ikke forklare valg.

Ifølge White og med hans henvisning til Bruner (White (2007), Praksis, s.100) er det ikke en persons motiv, der former handlingen, men derimod *beretningen* om motivet, der former den. Det havde konsekvenser for det narrative interview, nemlig at intervieweren ikke stillede årsag-virknings spørgsmål, men opfordrer med åbne cirkulære spørgsmål til uddybning og fortolkning inden for narrative rammer.

*D: Altså jeg er født og opvokset her, men jeg er palæstinenser.*

*Interviewer: Har palæstinensiske forældre?*

*D: Ja. Det er lidt sjovt at tænke på, faktisk...*

*Interviewer: Hvad er sjovt at tænke på?*

*D: Det er bare sjovt at tænke på, at der ikke er noget, der hedder (...pædagog i Mellemøsten). Jeg kan ikke forklare mine forældre, hvad det rigtigt er, altså hvad er en pædagog? Det er jo ikke nogen uddannelse for dem. Det er ligesom gamle dage i Danmark, den opfattelse man havde af pædagoger. Det er den opfattelse, de har, synes jeg, og at det ikke sådan rigtigt er en uddannelse.*

*Interviewer: Fordi det at passe børn, det er jo noget vi alle sammen kan?*

*D: Ja.*

Ifølge White tilskriver mennesker mening til erfaringer i deres liv ved at ordne dem i sekvenser, der udfolder sig over tid, i temaer eller plots, som i dette tilfælde, hvor Lela er på vej til at fortælle om, hvilken betydning hendes mellemstlige baggrund har. Vi ville påvirke deltagerne til at berette om deres motiver med baggrund i den opfattelse, at identitetsbeskrivelser optræder igennem beretninger om motiver. Disse er socialt skabte og optræder i narrative former. Vi opfordrede altså deltagerne til at uddybe det, som de i forvejen var på vej til at berette om, snarere end det, vi ville vide. På denne måde ville vi være til stede og åbne for det, som blev fortalt i situationen fremfor at tilskynde til svar på spørgsmål efter en på forhånd fastlagt spørgeguide. Vi ville med denne form invitere til selvrefleksion, i form af spørgsmål om, hvem er jeg, og hvad har formet mig og påvirket mig gennem min tilværelse? Disse spørgsmål bygger på en opfattelse af, at identitet er noget, mennesker forhandler sig frem til i sociale situationer og i menneskelige fællesskaber.

Bag formen for tilrettelæggelse af livsbiografiske interview i en gruppe, eller andre former for narrativ praksis med flere deltagere, ligger altså en nærmere bestemt opfattelse af (social) identitet. Identitet skal både forstås individuelt, som den person jeg er. Men identitet er også den person, som vi bliver til, italesat og i samhørighed med en gruppe. Det vil vi uddybe i det følgende.

### Flere lag og flere stemmer

De narrative interview skulle, med inspiration fra White, tilbyde vores deltagere muligheden for at blive noget andet end det, de var, ved mødets begyndelse, hvilket betød mulighed for at tænke i nye baner og opleve en identitetsfølelse med flere lag og flere stemmer, for nu at trække essensen frem fra Whites narrative praksisbeskrivelse (White, praksis, 2006, s.114).

Når vi tilrettelagde vores interview, som vi gjorde, var det for at transformere deltagerne andre steder hen og få dem til at tænke i andre baner, end de måske rutinemæssigt var vant til at tænke om sig selv. Interviewene tillod deltageres indirekte at påvirke hinanden, og hensigten var at medvirke til, at den interviewede kunne se nye handlingsmuligheder i deres liv og relationer, som ellers ikke var synlige for dem. (White, praksis, 2006, kap.4). Vi ønskede at medvirke til, at deltagerne bevægede sig andre steder hen, hvor de ellers ikke ville komme, som en konsekvens af, at de medvirkede i en sammenhæng (en ceremoni), der greb dem. Om denne samtaleform bruger White udtrykket ”decentreret deling” og fremhæver den rolle deltageres indbyrdes

spørgsmål spiller for interviewet af den enkelte. Samtalen med en ”ekstern vidnegruppe” som deltagerne kaldes, skal ikke være præget af ros eller andre mere moderne positive responsformer, men af anerkendelser, som kan medvirke til at berige den enkeltes identitetskonklusioner. Berigelse er altså et begreb som går igen igennem Whites narrative teori.

Responsformer som medvirker til anerkendelse og som også medvirker til resonans eller genklang, er en række spørgsmål, som inviterer deltagerne ind i et måske for dem nyt felt, som for eksempel: Hvad gør det ved jer, at høre de andres fortællinger? Dette spørgsmål kom de to nedenstående svar på:

*D: Jeg synes, at det er super spændende at høre. Og så føler man sig ikke alene. Som jeg også spurgte dig: **Er jeg den eneste, der er kommet?** (henvendt til Jenny) Jeg synes, at din historie er helt vildt fascinerende.*

*J: Jeg synes, at det var imponerende(...at høre de andres fortællinger). Jeg har mødt andre, der gik direkte fra gymnasium til uddannelse. Men så møder jeg dem, dem, dem (peger rundt) der har gået en lang vej, en spændende vej, lige som jeg har gjort for at komme ind på uddannelsen.*

Den andens vej til uddannelse kan være lang og spændende lige som min egen, den vækker genklang. Når fortællinger deles, og de følges op med spørgsmål som medvirker til at udtrykke genklang, giver formen mulighed for læring, forstået som indsigt og selvindsigt. *”At kropsliggøre sin interesse for andres liv vil også sige at anerkende, at disse menneskers udtryk har berørt en, og mere specifikt i den eksternt bevidnende gruppes tilfælde, at anerkende den måde, hvorpå disse udtryk har bidraget til muligheden for at blive en anden end den man var.”* (White. s.113)

Med dette citat fra White ønsker vi at fremhæve, hvor betydningsfuldt en åben, men samtidig stram interviewstruktur påvirkede udfaldet af mødet i gruppen. Vi påvirkede en lyttestruktur som indskrænkede en bedømmelsesdiskurs, og samtidig udstak vi retningslinjer for den bevidnende gruppes genfortællinger. De gav mulighed for anerkendelser og forståelser af sig selv og af den anden, støttet af spørgsmål til den eksternt bevidnende gruppe, efter den enkelte havde bragt sin fortælling til en afslutning. For eksempel bad vi deltagerne give udtryk for, hvilke tanker og associationer den enkeltes fortællingen havde vakt hos de andre?

Som tidligere nævnt afstemte lederen tiden nøje, så alle fik plads til at fortælle. Det er en hårdfin balance at opmuntre til at uddybe frem for at tilskynde til at jappe fortællingen frem til en afslutning. Vores erfaring er, at en vis rutine i at anvende formen er nødvendig. Tilrettelæggelse af gruppe-

<sup>4</sup> Horsdal kommer nærmere ind på, hvad narrativ mening til forskel fra kausal mening betyder, nemlig at plottets konfiguration af mening, giver enkelte sekvenser en særlig betydning i sammenhængen fordi de tolkes retrospektivt af fortælleren. (Horsdal, 2002, s.37)



vejledning/gruppeinterviews kræver lige så nøje overvejelser og øvelse, som for eksempel en undervisningssituation. For os har var det også en pointe at give hinanden respons på den lederrolle i interviewene, vi skiftedes til at tage. Vi arbejdede som supervisor for hinanden. Men tilbage til interviewene og White. Menneskets identitetsfølelse er afhængig af engagementer i identitetskabende projekter, og identitet mærkes og frembringes i sociale sammenhænge, ikke kun privat og individuelt. Dette sker som resultat af sociale processer, som anerkender den enkeltes foretrukne påstand om identitet og om sin egen historie. Vi opfordrede under vores interview deltagerne til at fortælle om vejen ad hvilken, de havde gået til uddannelsen som pædagog. Ikke i form af spørgsmål om hvorfor eller hvornår, men som opfordringer til at udforske og uddybe. Vi spurgte til det, som havde haft "betydning" for valg og livsbane, et bevidst valgt spørgsmål så tilpas åbent og abstrakt, at det kunne føre mange steder hen. I spørgsmålet lå en anerkendelse af den enkelte persons eget valg af fortælling om sine unikke handlinger og hændelser. Vi opfordrede samtidig med vores spørgsmål til at sætte handlingerne og hændelserne ind i kulturelle kontekster, hvilket førte til fortællinger om andre lande og kulturer, familieformer, vaner og mønstre for valg af uddannelse og erhverv.<sup>5</sup> Dette valg af spørgeteknik smittede af på deltagerens lyst til også at spørge til omstændigheder, hændelser og begivenheder i de enkelte deltagers livsfortællinger. Vores spørgsmål som "Jeg er meget nysgerrig efter at vide..." optræder utallige steder under interviewet og virker som en "døråbner" til nye aspekter af fortællinger. Spørgsmålet gav adgang til, foruden det identitetskabende rum, også et rum, som for deltagerne var trygge ved at befinde sig i.

Betydningen af den omtalte spørgeteknik for det identitetskabende og trygge rum kan ikke fremhæves for meget. Og vi er allerede i gang med at overføre erfaringer ved de her omtalte gruppeinterview til andre praksisser, så som samtaler vedrørende individuel kompetencevurdering ved vores uddannelser, og gruppevejledning under uddannelsen i øvrigt.

#### En særlig interaktiv samtaleform

White har som tidligere nævnt kaldt et aspekt ved gruppesamtalen for "decentreret deling", idet han fremhæver den rolle, som deltagerens indbyrdes spørgsmål spiller for dynamikken i formen. Når deltager interviewet hinanden bidrager de til berigende genfortællinger, og derved bliver gruppesamtalen en særlig interaktiv samtaleform, der åbner for, at det enkelte menneske fortæller om sig selv "tyknes". Hermed menes, at det, der i den enkelte fortælling om sig selv måske ikke lyder af så meget, bliver mere værdifuldt med bidrag fra den eksternt bevidnende gruppes genfortællinger af det enkelte menneskes fortælling om sig selv. For os som interviewere gav det god mening at eksperimentere med Michael Whites begreber og metoder, som vi her har præsenteret. Selvom nogle af hans begreber, som ceremoni, eksterne vidner, berøring og berigelse og fortælling kan virke fremmede at anvende, har de alligevel ladet sig omsætte til en konkret social praksis om at forstå, hvem vores studerende med en individuel kompetencevurdering er. Vi er også kommet nærmere en social praksis, som støtter vores studerende i deres uddannelsesprojekt. Ved hjælp af kollektive praksisser, som de nævnte, bliver menneskers handlinger interessante at forstå, som beretninger om identitetskonklusioner. Fortællinger om hændelser og begivenheder vækker genkendelse ikke blot i en ydre verden, men også genkendelse i os selv. Det udvider kendskabet til os selv, samtidig med, at det udbygger vores fortrolighed med den verden, vi lever. Dette er med til, foruden faglig viden, at udgøre et godt fundament for arbejdet som pædagog.

## Litteraturliste

Aristoteles (1992). *Poetik*. København: Hans Reitzel

Hermansen, M., Løw, O. & Petersen, V. (2013). *Kommunikation og samarbejde: i professionelle relationer*. København: Akademisk Forlag

Horsdal, M. (2002). *Livets fortællinger: en bog om livshistorier og identitet*. København: Borgen

Johnsen, H. & Mark, K. (2015). *Et anerkendende fællesskab*. Aarhus: NVR.

White, M. (2006). *Narrativ praksis*. København: Hans Reitzel

White, M. (2006). *Narrativ teori*. København: Hans Reitzel

<sup>5</sup> Den narrative teori og praksis henter da også sine metoder fra antropologien, foruden litteraturteorien.

# Et anerkendende fællesskab

Af lektor **Helle Johnsen**, VIA UC og lektor **Kirsten Mark**, UC Lillebælt

## INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>Et anerkendende fællesskab</b>	34
<b>Abstract</b>	36
<b>INDLEDNING</b>	36
<b>Gruppen som et anerkendende fællesskab</b>	37
<b>Gruppen set i et læringsperspektiv</b>	38
<b>Mastery Experience</b>	39
<b>Social Modelling</b>	39
<b>Psychological Responses</b>	40
<b>At lede gruppen</b>	40
<b>Efterskrift</b>	41
<b>Referencer</b>	41

**ABSTRACT**

Artiklen tager udgangspunkt i et forsknings- og udviklingsprojekt med fokus på pædagogstuderende, der er optaget på uddannelsen med individuel kompetencevurdering som adgangsgivende grundlag.

Artiklen henter sin empiri fra narrative gruppeinterviews ud fra forskningsspørgsmålene: Hvordan kan de studerende skabe "omvendt transfer" i forhold til at inddrage egne tidligere tilegnede kompetencer i udvikling af studie- og professionsidentitet? Hvordan kan uddannelsesinstitutionen arbejde med, at studerende overvinder vanskeligheder ved at lære af hinanden og ved at anvende erfaringer fra andre kontekster?

Erfaringer fra gruppeinterviews analyseres i artiklen ud fra et studenterperspektiv med særligt fokus på gruppen som et anerkendende fællesskab. Og ud fra et læringsperspektiv, hvor de studerendes kompetence til at italesætte og reflektere tidligere erfaringer perspektiveres til Peter Alheits forståelse af transistorske lære- og uddannelsesprocesser og Albert Banduras beskrivelse af forskellige faktorer, der kan have indflydelse på styrkelsen af den studerendes oplevelse af self-efficacy.

Artiklen afsluttes med refleksioner over rollen som leder af en gruppe, der udgør et uformelt læringsrum. Med afsæt i en ressourceorienteret og proaktiv tilgang perspektiveres underviserens rolle som gruppeleder med inspiration fra Reinhard Stelters forståelse af "mening" som et centralt og integrerende begreb til forståelse af den studerendes personlige og sociale virkelighed.

*Da artiklen er en af to artikler om samme forskningsprojekt, kan den med fordel læses i sammenhæng med artiklen "Metoder i narrative samtaler med IKV-studerende" (Johnsen og Mark), hvor det narrative interview som metodisk tilgang udfoldes.*

**Indledning**

Konteksten for denne artikel er et forsknings- og udviklingsprojekt under NVR, Program for Realkompetence. Udviklingsprojektet havde fokus på studerende på pædagoguddannelser i UC Lillebælt og VIA-UC, der alle var optaget på uddannelsen med individuel kompetencevurdering (IKV) som adgangsgivende grundlag.

På pædagoguddannelsen optages ca. 10% af de studerende på baggrund af en positiv IKV. De fleste har flere års erhvervs erfaring med sig, nogle er faglærte, andre har afbrudte gymnasiebaggrunde, aldersmæssigt er de lidt ældre end deres medstuderende og i forhold til kønsfordeling er der en lille overrepræsentation af mænd. På uddannelsen fordeles de i grupper og på hold som andre studerende og det er sjældent, at deres særlig baggrund bemærkes eller direkte inddrages i undervisningen. I vores projektbeskrivelse stillede vi bl.a. følgende spørgsmål: Hvordan kan de studerende skabe "omvendt transfer" i forhold til at inddrage egne kompetencer i udvikling af studie- og professionsidentitet? Hvordan kan institutionerne få øje på, at studerende overvinder vanskeligheder ved at lære af hinanden og anvende erfaringer fra andre settings?

Med udgangspunkt i ovenstående gennemførte vi i 2014 og 2015 narrative gruppeinterviews med pædagogstuderende. Vores mål med det første interview var bl.a., at opnå viden om de studerendes erfaringsbaggrunde, herunder deres bevæggrunde for at søge optagelse på pædagoguddannelsen. I slutningen af første interviewrunde lavede vi en opsummerende afrunding. På spørgsmålet: *Hvad synes I, om det vi har lavet her i dag?* Fik vi en masse positive tilkendegivelser og flere betydningsfulde kommentarer: *E: Jeg vil fortælle dem, jeg kender, at vi har sådan en gruppe. De skal komme!*  
*T: Ja, det er vigtigt, at have et fællesskab med nogle, der har samme baggrund. Det er faktisk befriende. Man får mere energi. Så går det sgu nok lidt igen.*

Formen på vores interviews var bevidst valgt som gruppeinterviews, men at de studerende oplevede, at de nu havde sådan en gruppe, overraskede os positivt. Og vi besluttede at tage udtalelserne som en opfordring til os om at initiere en særlig gruppe for studerende med IKV baggrund. Med inspiration fra aktionsforskning (Mathiesen 1971:32-ff), hvor "...loyaliteten ligger hos aktionen... hvor forskningen er et middel til at forbedre aktionen, tjene aktionen..." (1971:32), flyttede vi efter første interview fokus fra det metodiske perspektiv på narrativitet<sup>2</sup>, til nu at ville fokusere på etablering og udvikling af en gruppe til erfaringsudveksling mellem studerende med IKV baggrund.

I denne artikel vil vi ud fra vores erfaringer diskutere, hvad der konstituerer en gruppe, hvilke kvaliteter gruppen kan bidrage med i et lærings- og fastholdelsesperspektiv og hvilke kompetencekrav, der stilles til gruppens vejleder.

Artiklens teoretiske referencer er hentet fra forskellige forskningstraditioner: gruppevejledning (Krøjer & Hutter, Callesen & Thomsen), vejlederens kompetence (Ivey et al, Thomsen), læring (Alheit, Bandura). I artiklen vil vi analysere de tre gruppeinterviews, vi gennemførte i relation til udviklingsprojektet. Vi anvender citater fra vores interviews og har i den forbindelse anonymiseret de studerende.

**Gruppen som et anerkendende fællesskab**

Betydning af en gruppe til erfaringsudveksling vælger vi i det følgende at se først fra et studenterperspektiv og efterfølgende i et læringsperspektiv.

Som indledningsvis beskrevet, så oplevede de interviewede studerende allerede efter første interview at være deltagere i en særlig gruppe. Udover at de studerendes fælles refleksioner og diskussioner bidrog til genkendelse, inspiration og udveksling, så dannede denne vidensdeling basis for etablering af et netværk, hvor faglige relationer blev til sociale relationer (Callesen og Thomsen 2006:106). *E: Jeg så lige S i kantinen, så vinkede vi lige og han sagde: Husk nu mødet med IKV! Jeg blev glad, det er dejligt at dele noget med nogen.*

*T: Ja, og vi drak også kaffe lige før ferien. Vi mødtes bare lige på gangen: Hvad så skal vi tage en kop kaffe, og nu skal S jo snart være far, det er der også plads til at tale om. De refererede alle enkeltvis til en følelse af at være anderledes i forhold til deres studiekammerater, der ikke havde IKV-baggrund:*  
*M: Ja, det er godt at se, at det ikke kun er mig, der føler sig anderledes.*

*S: Som du sagde (henvendt til T), man troede, man var den eneste, der har sådan nogle problemer, men så hører man, der er nogle andre. Og så var der nogle, der kom fra arbejdsmarkedet, de har ikke været studerende og man troede, at det kørte 100% for dem, men nej de har også problemer... det giver rigtig meget ro til en selv. Og så kan man ligeså godt spørge de andre, i stedet for at holde det inde og have det så tungt med det.*

Det primære for denne oplevelse var ikke, at de havde mindre skolestiske erfaringer end deres medstuderende. De italesatte anderledesheden som livserfaring:

*D: Når man har lidt livserfaring med og ikke kommer direkte fra gymnasiet. Måske lige har været ude at arbejde eller rejse. De er også ret unge. Altså ikke fordi jeg ikke selv er ung. Jeg kan bare mærke rigtig meget forskel. Og der er det så igen med den livserfaring, man jo har og det man har lært på arbejdspladsen.*

*J: Jeg synes jo bare, at det hjælper med vores erfaring. Men jeg er ikke sikker på, hvordan vi kan deltage i gruppearbejde uden at virke arrogante og bedrevidende. De studerende kom med eksempler fra undervisningen og gruppearbejder, hvor de havde holdt sig tilbage i diskussioner.*

*T: De er jo meget unge, de taler om ting... der har jeg bare været. Så lader jeg dem tale om sko og Paradise og deres kærester. Med de andre IKV'ere har jeg mere tilfælles, vi ved, hvorfor vi er her.*

Flere nævnte den fælles faglige interesse, som en styrke. Som studerende med IKV baggrund havde optagelsesprocessen været længere for dem end for nogle af deres medstuderende. Og netop processen før optagelse var et refleksionsrum til afklaring: Hvad er det jeg vil med denne uddannelse. Bl.a. det faktum, at flere af de interviewede havde opsagt vellønnede jobs for at kunne starte på uddannelsen blev set som en stærk motivationsfaktor. *D: Jeg tror også bare, at det er den verden man er i, man er en pige. Tjener en masse penge, køber en masse tøj og så er det rigtig svært at gå fra det. Så pludselig skulle leve for en SU, så der er rigtig mange ting i det.*

Ønsket om at blive optaget på uddannelsen havde været stærkt, omkostninger var ud over økonomi også at skulle accepteres som studerende af venner og familie. Og det er faktorer som understøttede oplevelsen af anderledeshed. De interviewede studerende havde uddannelsesfremmed baggrund<sup>3</sup>. Og de havde erfaringer med netop at skulle forsvare deres valg af uddannelse: *D: Så hører man: hvorfor tager det så lang tid at blive pædagog? Alle kan da passe børn.*

Det var fælles for de studerende, at valg af uddannelse var resultatet af en længere varende proces, hvor beslutningen var modnet ved at diskutere med fagpersoner, studievejledere, jobkonsulenter og mentorer. Flere betegnede deres medstuderende som mindre seriøse, mindre afklarede i forhold til uddannelse og profession. En enkelt betegnede sine studiekammerater som "slappe".

<sup>1</sup> Wahlgren, Bjarne (2009:6)

<sup>2</sup> Johnsen & Mark (2015): Vi interviewer pædagogstuderende

<sup>3</sup> Alle undtaget L, hvis mor er pædagog. Men hun har direkte frarådet L at blive pædagog.

Når de interviewede satte ord på egne kompetencer i relation til uddannelsen omhandlede disse evner til at indgå i mange forskellige fællesskaber, evner til konflikthåndtering, evner til at indgå og leve med de nødvendige kompromisser, som f.eks. gruppearbejde og opgaveskrivning krævede, og det var kompetencer, som de oplevede var mindre synlige hos deres medstuderende. Til gengæld blev de medstuderende oplevet som stærke på de studietekniske områder:

*S: Det ville have været rart, hvis man kunne lidt i forvejen. Altså jeg føler, at vi er lidt bagefter og ikke bidrager med så meget igen.*

Gruppen blev oplevet som et anerkendende fællesskab af de deltagende studerende. Flere gav udtryk for, at det var befriende, at være sammen med medstuderende, der forstod, uden at man selv skulle forklare og genfortælle sin egen baggrund igen og igen. De refererede også til gruppens styrke som, at alle havde noget at bidrage med, at alle deltog aktivt og derved fik adgang til andres erfaringer som udgangspunkt for nærværende, udviklende og dermed interessante faglige diskussioner:

*E: Det er interessant for mig at høre om T's baggrund og hvordan han skal arbejde med ikke at blive vred, når nogle af de unge siger, at der ikke tvangs fjernes nok... han har jo arbejdet med dem, der er blevet tvangsfjernet og ved at der er mere end en historie...*

Gruppen var et trygt rum, hvor deltagelse var mulig på forskellige niveauer, en af de studerende oplevede gruppen som et "frirum", hvor det var tilladt at tale om det, der var svært uden at tabe ansigt og hvor det også blev oplevet som værende i orden ikke at have svar:

*S: Så bliver jeg presset. Læreren står og kigger på mig, "Svar nu, svar nu", mine klassekammerater kigger på mig "Svar nu"! Her kan jeg lytte og tænke. Nogle gange er min hjerne virkelig langsom.*

Gruppen bidrog til, at de studerende fik mulighed for at interagere med hinanden, fik mulighed for at se sig selv i de øvrige problematikker, overskride individualisering og derved komme i et observatørperspektiv til sig selv, der muliggjorde, at man kunne få øje på nye handlemuligheder (Harck 2004, Krøjer og Hutters 2008:14). At gruppens deltagere var studerende på forskellige moduler havde flere fordele. Nystartede studerende gav udtryk for, at det var godt at høre om de mere erfarne studerendes oplevelser:

*D: Det er lidt friskt at høre alligevel, at vi har det svært lige nu, men at man godt kan komme på modul 4 og have det bedre.*

De mere erfarne studerende spejlede egne progressioner i diskussioner med de nystartede:

*J: Guud, jeg har helt glemt, hvor forvirrende det hele var i starten. Så er det alligevel blevet meget bedre. Man ved ligesom mere nu. Jeg tør også sige nej til en medstuderende, der vil i gruppe med mig. Hvis det er en, der bare pjækker.*

I gruppeinterviewene var der mange emner, som blev bragt på banen både af os som interviewere og af de studerende selv. Med udgangspunkt i en systemisk forståelse så vi, at de studerende koblede sig til temaer, som de oplevede som meningsfulde:

- At se hinandens og egne styrker og kompetencer.
- At få nye relationer som både er faglige og sociale.
- At opleve at problemer ikke er individuelle.
- At udforske nye og anderledes handlemuligheder.
- At være deltager på egne præmisser.

Rie Thomsen lægger vægt på, at inddrage strukturelle forholds betydning for at overskride individualisering af problemstillinger (Thomsen 2009). I vores interviews skete dette ikke automatisk blandt de studerende. Vi spurgte direkte: Har I gode råd til ledelsen på uddannelsen – er der noget I gerne vil have anderledes? Hvordan kunne den ideelle uddannelse se ud? De studerende svarede, at de var meget tilfredse med uddannelsen, men at det ville være godt med mere studieteknik. Desuden, at det skulle være muligt, at blive ved med at se hinanden i gruppen.

#### Gruppen set i et læringsperspektiv

De studerende gav tydeligt udtryk for fordele og styrker ved at deltage i en gruppe kun for studerende med IKV baggrund. Som repræsentanter for uddannelsen så vi mange fordele ved at etablere gruppen. Vi så flere konkrete eksempler på, hvordan deltagelse i gruppen støttede de studerende i at skabe "omvendt-transfer"<sup>4</sup>, hvor kommentarer fra interviewer eller andre studerende fik fortælleren til at reflektere over en episodes eller en genkaldt erfarings betydning:

*D: Jo, men det har jeg ikke tænkt over før... Men selvfølgelig har jeg handlet pædagogisk anerkendende overfor både mine ansatte og mine kunder i butikken... det er bare først nu, jeg ligesom har fået begreber for det.*

Flere af de studerende italesatte problematikker, der handlede om at være i en overgangsposition fra kendt fagidentitet til at skulle indgå i nye pædagogfaglige læringsrum:

*T: Det er lidt som at starte forfra... nej mere som at skulle lære et nyt sprog og jeg tænker ikke på fagsproget.*

*D: Jeg glemmer nogle gange, at jeg ikke er på arbejdet. Det er ikke bare mig, der bestemmer, der er ikke kun en løsning. Fuck, det er svært.*

De studerende, der havde været kortest tid på uddannelsen oplevede at være i et limbo – en mellemposition, hvor det i starten var svært at opleve sig selv som kompetent og endnu sværere at omsætte erfaringer og kompetencer fra tidligere praksis til de nye læringsrum. Sociolog Peter Alheit fokuserer på læreprocesser i brud eller overgangssituationer (1995:21). Alheit beskriver mennesket som et *biografisk subjekt*, der i høj grad har oplevelse af, at kunne organisere eget liv og som er i stand til at korrigere, når der lægges strukturelle forhindringer i vejen.

Som interviewere var vores intention, at synliggøre IKV-studerendes erfaringer og kompetencer, og samtidig ville vi gerne arbejde for at uddannelsen blev bedre til at inddrage disse, både direkte i undervisning og mere generelt. Med fællesskabet i gruppen ville vi medvirke til, at de studerende fik øgede ressourcer i forhold til gennemførelse af uddannelsen.

Vi lod os inspirere af Peter Alheits beskrivelse af "transitoriske lære- og uddannelsesprocesser" (1995:23-ff). Alheit spejler de transitoriske læreprocesser i kontrast til mere konventionelle læreprocesser, hvor ny information underordnes en stabil kontekst: "transitoriske læreprocesser forarbejder information på anden vis. De tolker den som udgangspunkt som element i nye kontekstuelle betingelser. Dermed får den forarbejdede ny viden en anderledes kvalitet. Den bliver ikke blot bygget ind i den eksisterende bygning (af biografisk akkumuleret viden). Den forandrer bygningen." (1995:23-24)

Som konsekvens af ovenstående mener Alheit, at læring fremadrettet må bygge på biografisk coaching mere end strategier, der gør individet afhængigt af repressive konstruktioner. Læring skal således fokusere mere på individets arbejds- og livssfærer end den regelrette undervisning (Alheit 1995: 26).

Ved at inddrage IKV-studerendes livsfortællinger bidrog vi til refleksioner hos den enkelte studerende: viden og erfaringer blev tolket i den nye kontekst. I denne proces var gruppen en medvirkende faktor:

*S: Efter første gang, så har jeg tænkt meget over jeres spørgsmål: hvordan kan du bruge det på uddannelsen? Hvilke erfaringer har du som ungdomsleder? Hvordan kan det bruges? På tandteknikker uddannelsen, hvad lærte du der? I (interviewere)spurgte om mange ting.*

Når de studerende i gruppen oplevede en øgede forståelse for egne kompetencer og en begyndende udvikling af en

professionsidentitet, hvordan kan erkendte, reflekterede erfaringer og kompetencer fra gruppen så inddrages i en transformation af uddannelsen, af undervisningen, af det generelle formaliserede læringsmiljø? Dette er et spørgsmål vi lader stå åbent.

I forhold til gruppens betydning for de IKV-studerendes oplevelse af, at være studiekompetente, så vi i analysen af de tre interviews flere eksempler på det, Albert Bandura betegner som "Reciprok Determinisme", den gensidige interaktion, hvor mennesket gennem sine forudsætninger skaber og bliver skabt af de sociale omstændigheder (1977:9). Et af Banduras bedst kendte begreber "Self-efficacy" (1997:3) refererer til en persons tillid til at mestre eget liv, de situationer man befinder sig i og de handlinger man nødvendigvis skal udføre. At være studerende med IKV-baggrund på pædagoguddannelsen blev af de studerende beskrevet, som krævende høj grad af self-efficacy.

De studerende beskrev gruppens betydning for deres motivation og denne betydning kan spejles i de fire faktorer, Bandura beskriver som havende indflydelse på styrkelse af en persons self-efficacy:

**Mastery Experience:** at personen har en positiv erfaring med at overkomme en oplevelse succesfuldt og derfor kan møde en tilsvarende udfordring med den selvtillid, det giver (1997:80).

*D: Nogle gange tænker jeg, om jeg er ligeså god som dem med studentereksamen. De kan stå frem og alt muligt, når vi skal fremlægge...*

*E: Hallo! Det kan du da osse. Du har haft personaleansvar, du har været chef. Du har sikkert stået frem mange gange. D: Nå ja.*

**Social Modelling:** at se andre mennesker overkomme udfordringer giver personen en oplevelse af at indeholde de samme forudsætninger for at kunne klare lignende udfordringer (1997:87).

*T: Når jeg hører S fortælle om, hvordan han var ved at give op på modul 1, men at han så alligevel klarede det... Så tænker jeg først: Ok det er ikke kun mig, der synes, at det er forvirrende og uoverskueligt. Og når han så fortæller om praktikken... så glæder jeg mig bare helt vildt!*

Social Persuasion: at mennesker kan blive overtalt til at tro, at deres kompetencer og formåen modsvarer en given udfordring. Andres tiltro og bekræftelse styrker forudsætninger for at kunne imødekomme en problemstilling eller en udfordring (1997:101).

*E: Jeg har meget brugt de andre til at styrke mig, styrke min selvtillid eller min selvfølelse. Jeg tænker tit på, at T sagde til mig, at jeg var en ressourcestærk person.*

<sup>4</sup> Se artiklens indledning.

*At jeg var sej, fordi jeg har klaret så meget før, jeg kom her... Og det er jo rigtigt.*

**Psychological Responses:** refererer til emotionelle reaktioner. Til hvordan menneskers følelser og stemninger har indflydelse på den oplevede self-efficacy (1997:107). Som interviewere arbejdede vi bevidst ud fra et kompetencesyn. Vi havde som forudsætning, at IKV-studerende bidrager positivt til uddannelsen med deres levede erfaringer både fra det personlige felt og fra praksis. I vores interviewtilgang fokuserede vi på den enkeltes ressourcer og derved har vi nedtonet de mere negative fortællinger i gruppen. Dette blev kommenteret af en af de studerende: *T: De gange jeg har været med i gruppen... det har været godt også fordi, det har været trygt. Det skyldes også, at de to forskere hele tiden har været positive. De har grinet med os og de har drillet hinanden. Sådan oplevede jeg det i al fald. Så tør man selv lidt mere. Nogle gange kan det blive lidt tungt i timerne. Brok, brok, brok. Sådan har det heldigvis ikke været her. Hvis det hele er brok, så får man sgu ikke lyst til at være her.*

#### At lede gruppen

Kan gruppen eksistere som et ikke-formelt læringsrum uden ledelse af en underviser? Det spurgte vi de studerende om. Svarene var entydige: nej det kan den ikke. At de studerende mødtes på biblioteket, i kantinen og på gangene, så de som en positiv sideeffekt. Et møde i kantinen fik et mere formelt præg, da en af de studerende bad om kollegial feedback på en opgave: *T: men så snakkede vi konkret om min tekst og ikke som vi gør, når I styrer. Så er det lidt nemmere at tale om følelser og erfaringer. Fordi I hjælper med jeres støttende spørgsmål. Det bliver kunstigt for mig, når jeg skal spørge ind til S.*

Som nævnt var vi meget bevidste om, at vi skulle repræsentere en ressourceorienteret og proaktiv tilgang: i stedet for at betragte de studerende som et problem, ville vi undersøge hvilke ressourcer, de kunne tilføre uddannelsen (Bodil Klausen 2010:220).

Fokus på ressourcer og succes gav den enkelte deltager mulighed for at "reframe", hvilket vil sige at fortælle sine egne oplevelser i et nyt perspektiv: *A central goal of much group work is to help members look at themselves, events, life challenges and concerns, and problematic situations in new ways. Reframing – viewing the situation from a new perspective – can occur in many ways. (Ivey et al 2001:161)*

Positiv reframing kan handle om, at fortælle sin egen historie med et nyt positivt perspektiv, at finde mening i en situation, at sætte ord på en bekymring eller et problem. Intervieweren kan ved aktivlytning og positiv feed back støtte de studerendes negative *der og da* fortælling, så den kan fremstå som en positiv *her og nu* fortælling med fokus på den studerendes kompetencer, ressourcer og positive netværksrelationer (Clausen og Lauritzen 2004).

Det var vigtigt for os som ledere af gruppen at reflektere over, hvordan samværet kunne tilrettelægges, så det blev oplevet som meningsfuldt for den enkelte deltager. Reinhard Stelter (2008) ser mening, som et centralt og integrerende begreb til forståelse af den studerendes personlige og sociale virkelighed: *Mening er fundamental, fordi man tilskriver sine oplevelser, handlinger, sin livs- og arbejdspraksis og sit samspil med andre en bestemt betydning. Tingene fremstår som menings- eller betydningsfulde, når man forstår sin egen måde at tænke og handle på, bl.a. ved at lave bestemte fortællinger om sig selv og den verden man lever i. (2008:190)*

Som tidligere beskrevet, var vi som interviewere fokuseret ikke alene på kompetencer i gruppen, men også på de sociale sammenhænge, på den sociale læring (Bandura 1977). Vi var derfor meget bevidste om, ikke at initiere en individuel vejledning foran gruppen: *There are group leaders who focus only on individuals, giving minimal attention to group interactions. In our opinion this is not group counseling... but rather counseling in a group. (Ivey et al 2001:65)*

Vores rolle kan beskrives som rollemodel, igangsætter, ordstyrer og i et mere begrænset omfang en, der direkte intervenerer<sup>5</sup>. Denne rolle skal ses i relation til det, der udspillede sig i gruppen. Hvis de studerende havde været tøvende eller direkte appellerende i forhold til mere styring, kunne rollen have været anderledes.

*The effective leader is somewhat like a traffic cop, making sense of and organizing multiple things that are happening. (Ivey et al 2001:98)*

Dialogen i gruppen havde et cyklisk præg, der gjorde, at alle kunne vende tilbage til tidligere beskrivelser og fortællinger. Muligheden for at kunne inddrage en mere cyklisk tilgang gør, at man som leder bliver ...”able to flex with changing situations, develop new responses and constantly increase your repertoire of skills and strategies with groups...” (Ivey et al 2001:20)

<sup>5</sup> Se note 2

#### Efterskrift

Deltagelse i gruppen har som beskrevet styrket de studerende på flere område. Vi ser et gryende socialt netværk i dagligdagen. De studerende ses sammen i huset, og de kontakter os med forskellige spørgsmål eller for at fortælle om den seneste positive oplevelse fra praktikken eller fra projekter.

Vores udviklingsprojekt er afsluttet. Måske kan gruppen videreføres i en anden sammenhæng, måske for en anden gruppe af studerende. Et spørgsmål melder sig hos os: hvordan kan vi implementere de positive erfaringer med at styrke de studerendes muligheder for at mestre uddannelsen? Og kan vores erfaringer være med til at styrke et undervisnings- og uddannelsesmiljø, der bygger på mangfoldighed, hvor de studerendes ikke-skolastiske erfaringer inddrages som en ressource?

## Litteraturliste

Alheit, P. (1995). *Det biografiske spørgsmål – en udfordring til voksenuddannelsen*. I: Social Kritik 36/95.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – The Exercise of Control*. New York: WH Freeman & Company.

Callesen. M.M & Thomsen, R. (2006). *Refleksion – en tom betegnelse?* I: Plant, P (red). Vejbred. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Clausen, B.J & Lauritzen, J (2004). *Narrativ pædagogik. Livshistorie som pædagogisk grundsyn*. Brøndby: Semiforlaget.

Harck, T.H. (2004). *Gruppevejledning i et systemisk perspektiv*. www.trineharck.dk

Ivey, et al. (2001). *Intentional Group Counseling. A Microskills Approach*. Belmont:Wadsworth

Johnsen, H. & Mark, K. (2015). *Vi Interviewer pædagogstuderende*. Aarhus: NVR

Klausen, B. (2010). *Netværk og interkulturelle kompetence – ”Du skal selv gå hen til folk, for de kommer ikke hen til dig”*. I: Day & Steensen (red). Kultur og etnicitet på arbejde. Viborg: VIASystem

Krøjer, J & Hutters, C (2006). *Metodehåndbog i fortælleværksteder*. Jelling: Folkehøjskolernes Forening i Danmark

Mathiesen, T. (1971). *Det ufærdige. Bidrag til politisk aktionsteori*. København: Hans Reitzel

Stelter, R. (2008). *Coaching – samtaler om oplevelser og sam-handling i praksis*. I: Gørtz, K & Prehn, A (red), Coaching i perspektiv – en grundbog. København: Hans Reitzels Forlag

Thomsen, R. (2009). *Vejledning i fællesskaber – karrierevejledning fra et deltagerperspektiv*. Fredensborg: Studie og Erhverv

Wahlgren, B. (2009). *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. København: Nationalt Center for Competenceudvikling.

# Jeg er her for at blive pædagogisk håndværker!

Af **Charlotte Troelsen**, lektor ved VIA pædagoguddannelsen Viborg og **Ann Elsebeth Jakobsen**, lektor ved VIA pædagoguddannelsen Holstebro

## INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>Jeg er her for at blive pædagogisk håndværker!</b>	42
<b>Abstract</b>	44
<b>INDLEDNING</b>	44
<b>Kort om FOU-projektet</b>	44
<b>De ting man har været igennem siger en masse omkring, hvilken en person man er</b>	45
<b>Hvem er de IKV-studerende?</b>	46
<b>Motivation for uddannelse</b>	47
<b>Man er bange for at tabe ansigt ved at vise, at man ikke kan</b>	50
<b>Den individuelle kompetencevurdering er et led i en karrierebane</b>	50
<b>Vi har noget mere i rygsækken</b>	51
<b>Refleksioner over FoU projektets resultater</b>	52
<b>Afslutning</b>	54
<b>Referencer</b>	55

**ABSTRACT**

Denne artikel fokuserer på de udviklende og begrænsende faktorer, som IKV-studerende<sup>1</sup> oplever før, under og efter optagelse gennem en individuel kompetence vurdering. Med udgangspunkt i et 3 årigt fortløbende forsknings- udviklingsprojekt, der har fulgt ansøgernes vej gennem optagelsesproceduren, undervejs i uddannelsen og endeligt ved afslutning af pædagoguddannelsen, forsøger denne artikel gennem IKV-studerendes fortællinger at tegne et billede af de udfordringer, IKV-studerende møder på sin uddannelsesvej. I artiklen diskuteres, hvorvidt nuværende optagelsesprocedurer indkredser ansøgernes samlede viden, færdigheder og kompetencer uanset hvor de er erhvervet, samt om det nuværende kompetencefokus øger sandsynligheden for gennemførelse. Artiklen argumenterer for, at kompetencevurdering skal fokusere på et mere mangfoldigt kompetencebegreb, der omfavner flere videns former. Artiklens pointe er, at IKV-studerende anvender subjektive strategier, når der individuelt skal skabes motivation, håndterbarhed og meningsfuldhed i studielivet. Atiklen forsøger her at identificere Dropout og Pushout, som både IKV-processen og uddannelsens strukturelle forudsætninger er medvirkende til at mobilisere.

**Kort om FOU-projektet**

Det empiriske grundlag bygger på en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse af 43 IKV-studerende, denne har genereret både semistrukturerede individuelle interviews og fokusgruppeinterviews samt opfølgende interviews af udvalgte IKV-studerende og undervisere. Projektet anlægger et processuelt udgangspunkt<sup>2</sup>. Projektets fokus på IKV-studerendes vej gennem uddannelsen fordrer et undersøgende blik på: 1) selve optagelsesproceduren, hvor vi dvæler ved selve optagelsesproceduren samt kriterierne for godkendelse af en individuel kompetencevurdering. 2) IKV-studerendes mulighed for gennemførelse af uddannelsen. Her ser vi særligt på IKV-studerendes oplevelse af om uddannelsen understøtter de særlige kompetencer, som de har med sig. Her ser vi også på IKV-studerendes egne perspektiver på om de særlige IKV-kompetencer udgør en hæmmende eller fremmende faktor i forhold til gennemførelse af en uddannelse. Og slutteligt ser vi på: 3) Når vi sammen med IKV-studerende evaluerer hele forløbet, er der så elementer undervejs i IKV-processen og i uddannelsesforløbet, som vi kan lære noget af særligt i forhold til faktorerne: Dropout og Pushout?<sup>3</sup>

Projektet anlægger hovedsageligt et narrativt perspektiv, idet vi er optaget af IKV-studerendes oplevelser og fortællinger. Dette perspektiv giver os mulighed for at forstå om de uddannelsespolitiske intensioner bag den individuelle kompetencevurdering giver mening for målgruppen. Ydermere giver dette perspektiv os mulighed for at undersøge, om den nuværende IKV-procedure rent faktisk giver den indsigt i IKV-ansøgernes viden, færdigheder og kompetencer, som det formodes, at den gør.

<sup>1</sup> Forkortelsen IKV står for individuel kompetencevurdering. I projektet bruger vi forkortelsen IKV-studerende, som henvisning til studerende, som er optaget gennem en individuel kompetencevurdering.

<sup>2</sup> Vi arbejder ud fra en forstående forskningsmetode (Launsø, 2005, s. 22), men arbejder også handlingsorienterede, og dermed orienterede mod udvikling af den udforskede praksis. (Launsø, 2005, s. 31) Vi er medproducerende af viden, og vi er både formidlere og tilbagefører viden både i FOU projektet, samt i udviklingsprocessen af pædagoguddannelsens håndtering af IKV ansøgere. "Disse handlinger har læringsmæssige og handlingsmæssige konsekvenser – af hvilken art, i hvilken retning og under hvilke betingelser og nye handlinger kan finde sted." (Launsø, 2005, s. 31) Det vil altså sige, at disse cirkulære bevægelser eller tilbageføringsprocesser er en del af IKV vurderingsprocessen og dermed også både implicit og eksplicit en del af dette FOU projekt. Vi er på en og samme tid objekt for vores subjektive interesse, medproducent af viden, og aktør i processen. Den handlingsrettede forskningsmetode kan ifølge Launsø og Rieper betegnes som aktionsforskning. (Launsø, 2005, s. 31)

<sup>3</sup> Pushout er når en studerende, forlader uddannelse før eksamen, gennem tilskyndelse af uddannelsesstedet. Pushout defineres i dette projekt, som strukturelle uddannelsesforhold, som gør det vanskeligt for studerende at gennemføre uddannelsen. En studerende, der vælger at forlade uddannelsen af sig selv, betragtes som Dropout.

**De ting man har været igennem siger en masse omkring, hvilken en person man er**

I den individuelle kompetencevurdering gøres forestillinger om, hvornår og hvordan en IKV ansøger er kvalificeret og dermed er parat til uddannelse. Der gøres også tanker om, hvordan parathed kan måles, vurderes og identificeres. Som understøttende redskab er der konkret ekspliciteret en skabelon – fire kompetenceforståelser<sup>4</sup>, ud fra hvilke individuelle kompetencevurderinger foretages.

FoU projektet bekræfter, at størstedelen af IKV-ansøgerfeltet kan navigere i forhold til en vurdering ud fra de fire kompetenceforståelser. Men projektet peger også på det forhold, at optagelsesproceduren har en slagside. Måske taler de fire kompetencekriterier herunder håndteringen af disse kriterier i optagelsesprocessen ind i en bestemt diskurs, som åbner døre for nogle ansøgere, men som også lukker for andre. Særligt kan vi identificere kulturelle legitime sandheder, der både effektueres som ekskluderende i selve optagelsen og senere som hæmmende faktorer i form af barrierer for deltagelse på uddannelsen. Dette belyses i en kommende artikel, hvor vi går vi tættere på gruppen af ansøgere med 2. etnisk baggrund, særligt de ansøgere, som kommer med et forberedende brobygningsforløb (FIF kursus).

På pædagoguddannelserne er individuelle kompetencevurderinger (IKV) en fast bestanddel af optagelsen under kvote 2. I Bekendtgørelse om adgang til erhvervsakademiuddannelser og professionsuddannelser Bek. Nr. 85 af 26.1.2016 er reglerne for IKV fastsat. Heri står der bl.a. at: "§7 stk. 2 Vurderingen skal bygges på oplysninger om ansøgers samlede viden, færdigheder og kompetencer uanset, hvor de er erhvervet. Skønnes ansøgeren efter vurderingen at have faglige kvalifikationer, der kan sidestilles med de fastsatte adgangskrav, og vurderer institutionen, at ansøgeren vil kunne gennemføre uddannelsen, meddeler institutionen ansøgeren tilladelse til at få vurderet sin ansøgning i forhold til optagelse".

Det vil altså sige, at det er uddannelsesstedernes vurdering af de faglige kvalifikationer samt en vurdering af om uddan-

nelsen vil kunne gennemføres, som skal danne grundlag for en positiv IKV.

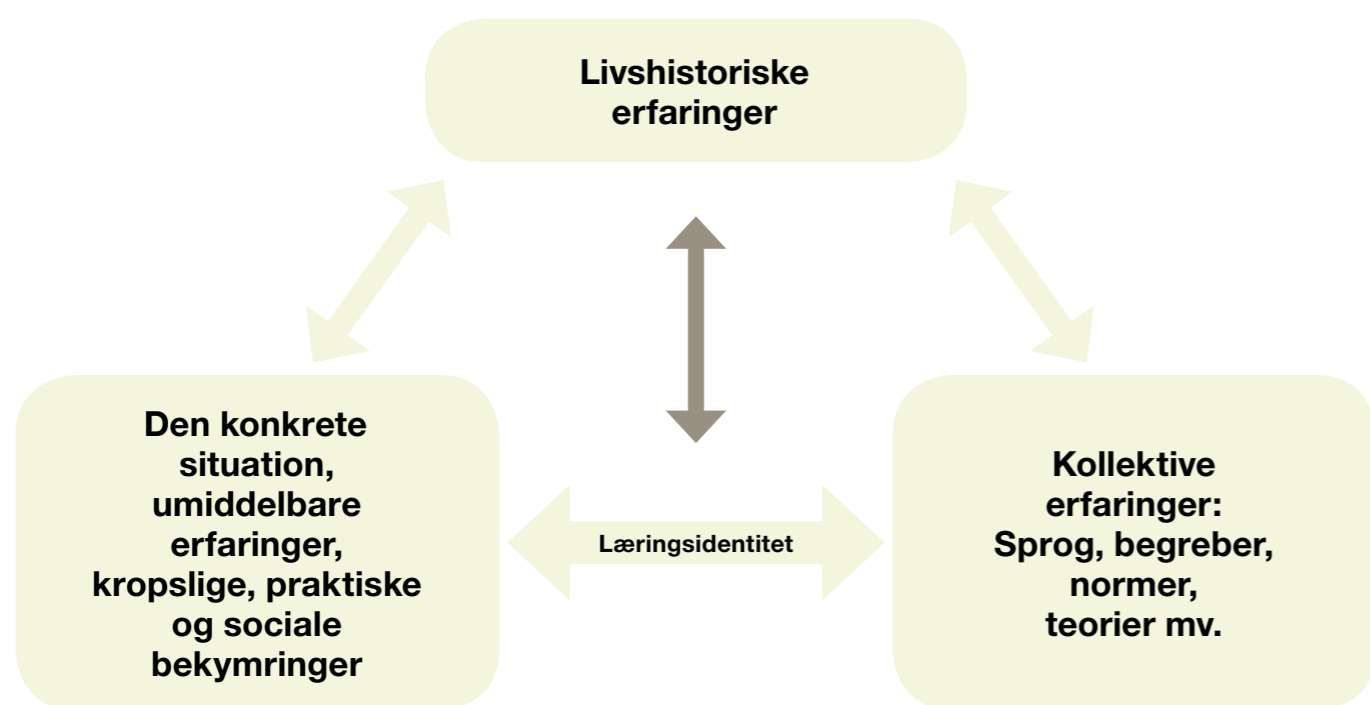
Kompleksiteten i IKV er stor: Hvordan foretages disse vurderinger, så de giver et helt og fuldt billede af kommende studerendes fulde potentiale for at gennemføre en uddannelse? Sigtet er jo at vurdere om ansøgerne har faglige kvalifikationer, der kan sidestilles med de formelle adgangskriterier samtidig med, der skal vurderes om ansøgeren vil kunne gennemføre uddannelsen. Hvordan gøres dette kvalificeret? I uddannelsesmæssig sammenhæng er fokus på IKV markant stigende. Derfor er det interessant kort at dvæle ved, hvorfor dette fokus netop skærpes nu. For at finde et svar på dette spørgsmål er det nødvendigt at se nærmere på livslang læring som både en uddannelsespolitisk og en økonomisk diskurs. Livslang læring er nemlig både en læringsforståelse og en politisk strategi. Læring sker gennem hele livet og er ikke begrænset til særlige livsperioder eller faser, og læring sker i både formelle, ikke-formelle og uformelle sammenhænge og er derfor ikke begrænset af uddannelsessammenhænge. Netop dette forhold præciseres bl.a. i adgangsbekendtgørelsen.

Individuelle kompetencevurderinger som politisk agenda skal ses i lyset af diskursen om livslang læring. (Salling Olesen, 2014). Livslang læring er præget af idealet om, at hverdagslivet kan være kvalificerende i forhold til kompetencer, der ellers erhverves i det formelle uddannelsessystem, og dermed anerkendes ikke blot formelle læringskompetencer, men kan med et mangetydigt kompetencebegreb (Illeris, 2014) inkludere også uformelle og ikke-formelle læringspotentialer, som optræder i hverdagslivet herunder; arbejdsliv, familieliv, det sociale liv, fritidsliv eller i kulturelle aktiviteter. EU's fokus på livslang læring som strategisk mål handler om at gøre EU til den mest konkurrencedygtige og dynamiske vidensbaserede økonomi i verden. (Kondrup, 2012) I denne sammenhæng bliver livslang læring og livslang uddannelse nøgleområder, der understøtter udviklingen af en aktiv beskæftigelsesindsats. Den individuelle kompetencevurdering bliver døren til uddannelsessystemet for den gruppe af

<sup>4</sup> IKV foretages som tidligere nævnt ud fra 4 kriterier. 1) Et fagligt – personligt kriterium, hvor kompetencen er at kunne opsamle, italesætte og reflektere egne oplevelser og erfaringer. 2) Et fagligt, analytisk og reflektivt kriterium, hvor kompetencen er, at kunne tilegne sig og inddrage viden samt demonstrere nysgerrighed og forundringsparathed i forhold til iagttage menneskers samspil. 3) Et kommunikativt og samarbejds-mæssigt kriterium, hvor kompetencen er, at have færdigheder i kommunikation, samarbejde, samspil samt at kunne tale om egne erfaringerne med dette. 4) Et kriterium for studiekompetence med vægt på en selvstændig og udforskende tilgang, hvor kompetencen er, at kunne motivere sig selv og andre, samt skabe begejstring, eller med andre ord; at turde, at kunne og at ville iscenesætte sig selv og skabe begejstring hos andre, herunder evnen til at kunne forestille sig noget, hun ikke før har prøvet eller gjort erfaringer med.

borgere, som ikke har formelle kvalifikationer. I de senere år er antallet af IKV-ansøgere steget markant, hvilket ikke mindst skyldes at livslang læring har markant politisk gennemslag både som kvalificerende af arbejdsstyrken og restgruppen i forhold til et fremtidigt arbejdskraftsbehov og som en proaktiv læringsidentitet hos medarbejdere og ledige, ud fra devisen: Hvis man ikke udvikler sig, afvikler man! (Hansen, 2011)

I forhold til individuelle kompetencevurderinger drejer kompetence sig i høj grad om at kunne håndtere aktuel og fremtidig praksis indenfor et konkret felt, her pædagoguddannelsen. Kompetence som ramme for en sådan vurdering er en kompleks størrelse. Kompetence kan i denne sammenhæng beskrives som: Kapaciteter, dispositioner og potentialer, som udvikles i alle livsaldre og alle kontekster og kan realiseres gennem bestemte handlinger i bestemte situationer. Men IKV er ikke blot en formaliseret måling og vurdering af en ansøgers viden, færdigheder og kompetencer, det kan også iagttages som en subjektiv strategi.



Modellen er inspireret af Sissel Kondrups ph.d. projekt: Livslang læring for alle? (Kondrup, 2012)

#### Hvem er de IKV-studerende?

Det generelle billede er, at IKV-studerende er modne studerende, som har valgt anden uddannelsesvej eller anden beskæftigelse inden de søger ind på pædagoguddannelsen. Mange har relevant praksiserfaring, flere har bestået enkelte gymnasiale fag. Langt de fleste er meget motiverede netop for pædagoguddannelsen. De IKV-studerende repræsenterer dog en diversitet i forhold til alder, køn og livsformer, og deres motivation og tilgange til uddannelsen er mangfoldige.

I spørgeskemaundersøgelsen spørger vi til, hvilke særlige kompetencer, som var adgangsgivende til pædagoguddannelsen gennem en positiv individuel kompetencevur-

dering. Mange IKV-studerende har en erhvervsuddannelse fx kontorassistent, tandplejer, frisør eller anden håndværksmæssig uddannelse. Mange har pædagogisk erfaring fra børnehaver, SFO eller fra socialpædagogiske institutioner. De fleste svar kombinerer de uddannelsesmæssige kvalifikationer med personlige kompetencer. Fx skriver en informant således: *"Jeg har en anden uddannelse som frisør. Jeg har to års erfaring fra en vuggestue, jeg har været hjælpe-håndboldtræner, og jeg er besøgsven."*

En anden beskriver de adgangsgivende kompetencer således: *"Social- og sundhedsassistent, 20 års arbejde inden for psykiatrien, vejleder, tillidsmand, nysgerrig, åben, ansvarsfuld og engageret medarbejder."*

Diversiteten i begrundelser for ansøgning gennem en individuel kompetencevurdering kan ikke tilskrives enkelte parametre, men må forklares ud fra de forskellige livshistorier, IKV-studerende repræsenterer. At starte på uddannelse har forskellig betydning fra "blot" at få papir på allerede eksisterende kvalifikationer til at være en del af et selvrealiseringsprojekt. Et gennemgående træk er, at der er en tydelig personlig identificering med det pædagogiske område og det pædagogiske fag. Uddannelsen er altså identitetsgivende, idet IKV-studerende gennemgående beskriver en kobling mellem faglige kvalifikationer og personlige kompetencer, når de skal pege på særlige kompetencer i forhold til adgangsvejen. Lige som tidligere undersøgelser (Larsen, 2010) udviser de fleste adspurgte IKV-studerende handlekraft og initiativ, selvværd og refleksivitet. Disse ressourcer udtrykkes på forskellig vis, men fælles er det, at de adspurgte beskriver en refleksiv forholden sig til den individuelle kompetencevurdering som en afklarende og nødvendig proces. Den fremstår som en objektiv og formaliserende bedømmelse af individuelle erhvervede kompetencer og samtidig afklarende, fordi processen leder gennem refleksioner som skærper motivationen for at søge ind på pædagoguddannelsen.

#### Motivation for uddannelse

At den individuelle kompetencevurdering kan anskues som en subjektiv strategi fremgår tydeligt af de mange interviews, men om det subjektive projekt er (u)frivilligt, er der stor forskel på. Alle adspurgte giver udtryk for at være motiverede for uddannelse, og alle giver udtryk for at det er et eget ønske, men der er stor forskel på den motiverende faktor. Den subjektive strategi kan være genereret af en dybt følt indre motivation for at gribe en mulighed for at skabe sig en ny eller anden tilværelse effektueret i en IKV, som et led i ønsket om karriereændring.

Her uddyber en kvindelig IKV-studerende motivationen for at søge ind gennem IKV, således: jeg har haft lyst til at blive pædagog længe. Jeg har jo en kostfaglig uddannelse. *"Jeg har været køkkenleder på højskoler og gymnasiekøkken og sådan noget. Og så begyndte jeg at kede mig lidt, og så skulle jeg finde ud af, hvilken vej jeg så skulle gå, så tænkte jeg...jeg var kommet på en døgninstitution for anbragte børn, og det var rigtig spændende. Jeg var så interesseret i hvad der skete i huset, så den der køkken ting, var en biting."*

Informanten er eksemplarisk i forhold til rigtig mange af de adspurgte IKV-studerende. Efter et langt arbejdsliv trænger man til fornyelse. Hun er kommet til et punkt i livet, hvor hun har taget sit liv til revision. Vil hun fortsætte i den

nuværende karrierebane, eller skal hun skifte spor. Informanten vælger at skifte spor, fordi hun finder det pædagogiske arbejde rigtig spændende. For den IKV-studerende bliver pædagoguddannelsen rette hylde. Når hun beskriver den pædagoguddannelse, som hun nu er midt i siger hun: *Jeg har det som en fisk i vandet(...) den er guld værd!* Der udtrykkes stor taknemmelighed over at være i uddannelse. Hun sprudler af gejst og lyst til at lære. Hun beskriver, at det er en gave at få mulighed for at forbyde sig i alt det spændende stof, som hun udtrykker det. I dette tilfælde er uddannelse primært et selvrealiseringsprojekt. Hun beskriver uddannelsen som en gave i sit liv, hvor hun har mulighed for at udvikle sig både fagligt og ikke mindst personligt. *"Det er jo blevet en dannelsesproces. Jeg har fået det jeg ville. Jeg ville have noget mere, som min hjerne kunne bygge på. Jeg synes det har været skønt"*.

Uddannelsen er i den grad et positivt tilvalg, som 'mobiliserer en palette' af mulige beskæftigelsesvalg. Hvilket job der venter i den anden ende bekymrer hende ikke synderligt, men hun er forsikret om at der nok skal vise sig noget.

En mandlig IKV-studerende har valgt at fastholde en tilknytning til det socialpædagogiske arbejde, samtidig med at han er studerende. Ligesom den foregående informant er han netstuderende<sup>5</sup>. For ham giver det god mening at koble pædagoguddannelsens teoretiske dele med den pædagogiske praksis løbende under uddannelsesforløbet. Vejen til pædagoguddannelsen har dog været lidt mere kringlet: *"Jamen jeg tog lidt af en omvej. Jeg skulle nok bare være startet på seminariet for 10 år siden. Jeg arbejdede nogle år ude på XX også – i 2002-2004 stykker, og så var jeg handicaphjælper ved siden af. Men så blev jeg tømmerruddannet, men fandt ud af kort efter at jeg var uddannet, at det var sgu ikke mig. Så jeg fandt hurtigt ud af at jeg skulle tilbage til børn og unge. Så inden jeg så startede her, har jeg været ude på XX i nu 5 år. Så jeg har en god position erfaring inden jeg startede. Så det var den lange vej."*

Den subjektive strategi er her både indre og ydre motiveret. Han har i mange år haft et ønske om at starte på pædagoguddannelsen for at blive pædagog, men karrierevejen snoede sig af andre stier – uddannelsesmuligheden som tømrer dukkede op og blev grebet. Det var dog ikke det rette valg, og han vendte tilbage til det pædagogiske område. Denne IKV-studerende oplever, at både formel, ikke-formel og uformel læring kan samles og give mening i hans individuelle uddannelsesforløb og videre karrierebane.

<sup>5</sup> I VIA er der tilbud om enten at læse til pædagog på matrikelhold eller som net baseret uddannelse.



En subjektiv strategi kan naturligvis også erfares som påtvunget ydre motiverende faktor, idet en IKV kan sikre adgang til et arbejdsmarked, som er ved at lukke sig om sig selv. I mange år har pædagogisk praksis været præget af en stor ufaglært arbejdsstyrke, men i dag fordrer langt det meste pædagogisk arbejde fagligt uddannet pædagogisk personale. Ufaglærte bliver i højere grad presset af øget krav om uddannet arbejdskraft. En tredje informant beskriver sig som ramt af denne opkvalificering af arbejdsstyrken. Hvis han vil beholde sit arbejde, kræver det at han tager uddannelsen som pædagog. Han forklarer sin motivation således: *"Jeg er egentligt uddannet mekaniker. Og jeg er uddannet sælger. Og grunden til at jeg skifter over til det her, er fordi jeg godt kan lidt at have med mennesker at gøre. Og jeg har arbejdet som omsorgshjælper i 4½ år inden jeg søgte ind på pædagoguddannelsen. Og det gjorde jeg for at sikre mig selv, og have et arbejde inden for specialområdet med børn og unge"*.

Denne IKV-studerende har valgt at fastholde en tilknytning til arbejdsmarkedet samtidig med, at han læser til pædagog. For ham giver det god mening at veksle mellem studiet og det praktiske arbejde. Han beskriver, at det for ham er vigtigt at få papir på det arbejde, han allerede udfører. Vedkommende repræsenterer en ligeså stor del af de IKV-studerende, som den kvindelige IKV-studerende gør; nemlig alle dem, som vælger uddannelse for at sikre vejen til social mobilitet. I denne informants optik har han allerede de kompetencer og kvalifikationer som kræves, men han har brug for at få papir på *det han allerede kan*, derfor opleves kun et begrænset behov for uddannelse, men det bliver en nødvendig forudsætning for at bevare beskæftigelse. Erfaringer med muligheder og behov for læring opfattes som Other-determined (Kondrup, 2012). Denne IKV-studerende måler i høj grad kvaliteten af uddannelsens dele på om de kvalitativt giver mening i forhold til nuværende beskæftigelse. Han tillægger i særlig grad værdi til viden og færdigheder opnået gennem ikke-formel og uformel læring. Han udtrykker med et undskyldende skuldertræk, at der ind imellem kan være langt fra teori til praksis, men at uddannelsen også er med til at nuancere den viden han har i forhold til den pædagogiske praksis.

Generelt forholder de adspurgte IKV-studerende sig positivt til, at den individuelle kompetencevurdering er en samlet vurdering af viden og færdigheder, som er erhvervet gennem formel, ikke-formel og uformel læring. De accepterer præmisserne for den individuelle kompetencevurdering. Der er for dem ingen tvivl om, at det er en vurdering som foregår, og der er for dem heller ingen tvivl om, at de som IKV-ansøgere må acceptere at underlægge sig uddannelsessystemets vurdering af, hvilke kompetencer

og kvalifikationer, der tillægges værdi og hvilke kompetencer og kvalifikationer, som ikke gør. Flere i projektet udtrykker, at processen har en afklarende effekt. En IKV-studerende fremhæver endda, at alle studerende burde igennem det samme forløb, da det for ham gav god mening at få spørgsmålet: *Hvorfor vil du være pædagog?* For vedkommende handlede det i høj grad om en mulighed for at afstemme gensidige forventninger studerende og uddannelse i mellem.

Hvor alle adspurgte accepterer IKV som adgangsgivende præmis, så er det langt fra alle IKV-studerende, der kan forstå at adgangskravene er, som de er. En IKV-studerende har smedeuddannelse og en lang karriere ved militæret, han oplever det som mærkværdigt, at hans erfaring og tidligere uddannelse ikke kan give ham en direkte adgang til pædagoguddannelsen. Han sammenligner med, at man som 19 årig kan have en middelmådig studentereksamen og blive optaget, uden helt selv at føle et behov for at tage en pædagoguddannelse. *Vejen ind i uddannelsen kan opleves lang, som han udtrykker det. Altså dem som har taget en studentereksamen og har lagt flid i det, de har jo lagt en masse i at kvalificere sig til at komme ind, så selvfølgelig skal de have mulighed for at komme ind på den uddannelse, de gerne vil. Men jeg synes, at det er dejligt at man også har muligheden med nogle andre kompetencer, end lige nøjagtig den boglige og kan komme ind på uddannelsen ved hjælp af en samtale. Det synes jeg er rigtigt fint. Jeg følte det faktisk ikke så omstændeligt at skulle udfylde alt det her, og at skulle til den her samtale. Jeg synes jo et eller andet sted, at det er imponerende at man ved hjælp af en halv times samtale kan blive optaget på et studie. Det er da imponerende [...] Altså omstændeligt behøver ikke at opfattes negativt. Altså synes jeg det var meget at skulle udfylde i stedet for bare at skulle aflevere sin studentereksamen, og så kom man ind. Så på den måde tænker jeg at helheden i den store pakke, at skulle udfylde papirer, skemaer så I kan se hvad man har lavet i alle de papirer med, jo så bliver man optaget på en halv time, men jeg synes også, at de ting man har været igennem siger en masse omkring, hvilken person man er.*

I forhold til læringsidentitet viser projektet at den er dialektisk, idet den etableres, vedligeholdes og forandres gennem et engagement i det pædagogiske felt. Læringsidentiteten er udspændt mellem tidligere erfaringer, den nuværende studiesituation og forventninger til fremtiden. De adspurgte IKV-studerende oplever meningsfuldt at kunne koble teori og praksis, hvilket har en helt central betydning for læringsidentiteten (Kondrup, 2012) De føler sig med uddannelsen i hånden rustet til fremtidens arbejdsmarkedskrav, hvilket er en tydelig motiverende faktor. Som en IKV-studerende begrundet sit uddannelsesvalg: *Jeg er her for at blive pædagogisk håndværker!*

Det er klart at i kraft af alder og erfaring, er vi jo anderledes!

Der er en distinktion mellem at være IKV-studerende – underforstået at være voksen med en masse praksis-erfaring og være ung uden en masse erfaring, men dog med en gymnasial baggrund.

Når IKV-studerende er optaget på uddannelsen, bliver de en del af en større helhed – den samlede mængde af studerende. I mange tilfælde er der ikke umiddelbart forskel på ordinære studerende og IKV-studerende. Igennem hele optagelsesprocessen spørges der til, om den enkelte IKV-ansøger nu også er studieparat? I de kommende afsnit vil vi undersøge, om IKV-studerende oplever at uddannelsen er IKV-parat, ud fra en tese om, at IKV-studerende jo har andre forudsætninger for at søge pædagoguddannelsen. Det korte svar på om uddannelserne er IKV-parate er: Nej! Men svaret kan dog nuanceres en del, for det kommer helt an på, hvilke dele af uddannelsen der kigges på, samt på hvilken måde uddannelsen er udformet. I det geografiske område, hvori undersøgelsen er foregået findes der både matrikel uddannelse og netbaseret pædagoguddannelse. IKV-studerende som er netstuderende er generelt meget godt tilfredse med struktureringen af pædagoguddannelsen og oplever at netop denne uddannelses-tilrettelæggelse er etableret for at tilgodese visse behov for en løbende tilknytning til arbejdsmarkedet. IKV-studerende på net studiet er også overvejende positive i forhold til de faglige forløb, undervisernes kompetencer, holdkammeraternes faglige niveau mv.

IKV-studerende på matrikel uddannelserne udtrykker oftere frustrationer over skematekniske udfordringer, informationer som ikke kommer rettidigt, problemer i gruppearbejde mv. Endda udtrykker en IKV-studerende, at enkelte undervisere kunne trænge til at komme ud i den virkelige verden. Det er klart at projektets empiriske grundlag ikke alene er retvisende for alle IKV-studerendes generelle holdning og tilfredshed på studiet uanset om de er på net baseret uddannelse eller på matrikel uddannelsen, men det er interessant at iagttage, at VIDE retorikken i forhold til matrikel IKV-studerende også i mere markant udstrækning omhandler en differentiering i forhold til selve uddannelsen. Mødet mellem på den ene side IKV-studerende og dennes livshistorie og på den anden side "systemet" repræsenteret af undervisere og uddannelse indeholdende disses forskellige forståelser og intentioner, ikke er tilstrækkeligt afstemte.

Der kan måske være behov for en tydeligere rammesætning i forhold til præmisser for uddannelse, ligesom det kan være nyttigt at uddannelserne i højere grad er opmærksomme på de udfordringer, som IKV-studerende kan

komme med. Her tænkes særligt på behov for tydelighed i forhold til uddannelsens strukturering, forventede studieaktivitet mv. Mange af de adspurgte IKV-studerende tilskriver arbejds-erfaring og alder som væsentlige faktorer, når de forstår sig som særlige robuste eller modstandsdygtige over for forandringer i studiet.

Især på matrikelhold oplever IKV-studerende, at undervisere tager studiekompetencer for givet. Fx kan der være en almen opfattelse blandt undervisere om, at alle studerende kan navigere på studienet og kender til konkrete studiemetodiske arbejdsmetoder og produktkrav. Langt de fleste matrikelstuderende kommer direkte fra gymnasiet, og de færdes fuldstændigt hjemmevante på diverse intranet og kender desuden alt til problemformuleringer i projektopgaver eller udfordringer i gruppearbejde. Derfor foreslår flere af de adspurgte IKV-studerende, at der kunne være et introkursus for IKV-studerende, hvor man får hjælp til at begå sig på studienettet. Flere foreslår, at man på et sådant kursus kan prøve at forberede til gruppearbejde ved hjælp af cases mv. så man som IKV-studerende kan blive forberedt på projektbaseret læring som studieform. Mange af de adspurgte IKV-studerende påpeger, at det ville være en hjælp, hvis uddannelsen kunne samle flere IKV-studerende på samme hold. *"Så man ikke føler man er en af de eneste, der ikke har gymnasial uddannelse. Da man ikke har en gymnasieuddannelse, kan man godt i nogle tilfælde blive set ned på."*

De uddannelsesmæssige erfaringer af disse IKV-studerende har gjort sig, kan være præget af individuelle psykiske, social læring- og motivationsbarrierer, samt nederlag og utilstrækkelighedsfølelse i forhold til studiet. Enkelte af de adspurgte IKV-studerende efterspørger særlige grupper for IKV-studerende, som kan være med til at udligne følelse af ensomhed på studiet.

En IKV-studerende fortæller, at hun valgte netop den netbaserede uddannelse, fordi det betød, at der var flere med IKV baggrund. *Ved optagelsen fik jeg en god snak med en vejleder om at tage netuddannelsen, da der jo er flest voksne der. Der er selvfølgelig også unge på holdet, men de helt unge er jo et andet sted* (red: på matrikel uddannelsen) *[...] Jeg synes det er spændende, at vi er blandede. De yngre er meget dygtigere til det skriftlige. Det er de. Jeg har ikke lært det akademiske, da jeg tog min uddannelse... men sådan noget med at se det i et metaperspektiv, så siger de: Vil du ikke være med, for vi forstår ikke det der?*

Netuddannelsen vælges i høj grad pga. fleksibilitet i forhold til studietid, hvilket giver mulighed for at have beskæftigelse ved siden af studiet. *Altså det kræver noget selvdisciplin at gå på den her. Og det er måske det jeg har med mig fra mit arbejdsliv. Og så har jeg ikke råd til det. Jeg er voksen.*

*Den der sorgløshed, som man har som et ungt menneske, så kan man lige gøre det lidt om igen eller noget. Altså det kan jeg ikke! Det her er min chance. Jeg har de her år, så skal jeg tilbage igen. Så jeg har besluttet mig for at nyde det.*

Ifølge denne IKV-studerende er det mest i starten af uddannelsen, at der er forskel på IKV-studerende og de andre studerende, som har gymnasial baggrund. Det udligner sig med tiden, som hun udtrykker det. En vigtig årsag er den skærpede motivation mange IKV-studerende kommer med. *De (red: underviserne) skal jo ikke bekymre sig om vi har læst tingene. Vi sidder der, klare og parate og suger næring ud af det de siger. Vi vil jo gerne lære noget! Ja, jeg var meget motiveret da jeg begyndte og er det stadig.*

En anden IKV-studerende beskriver det således: *Specielt på netuddannelsen er det vigtigt at være motiveret. For ellers tror jeg at man falder fra. De unge kan vi se på de hold, vi har gået på..enten falder de fra hurtigt eller også er de udfordret. Jeg ville nødigt være foruden mine erfaringer. Jeg tror godt at jeg kunne klare det, men jeg ville være mere udfordret end jeg er nu. Her kommer vi i en klasse, hvor der sidder så mange forskellige mennesker, med så mange forskellige kompetencer, uddannelser og erfaringer osv. Og det giver altså en god dynamik. Det vi tit får af vide af mange af lærerne, det er; at der er så meget energi herinde. Fordi vi sidder så mange der er lidt ældre og har noget erfaring. Vi har noget at byde ind med i undervisningen, og det giver sådan en god energi og det giver rigtig meget diskussion og gode debatter. Så underviserne har kun rost os.*

Mange IKV-studerende oplever, at det netop er særligt kvalificerende, at de har en anden baggrund med sig ind i studiet. Hele 84 % af de adspurgte IKV-studerende (samtlet: både net og matrikel) påpeger, at de kompetencer som knytter sig til den individuelle kompetencevurdering har været en fordel i uddannelsen. *Det er klart at i kraft af alder og erfaring, er vi jo anderledes. Det er klart at en på 23 år har jo ikke den samme ballast, som vi har både menneskeligt og psykisk.*

### **Man er bange for at tabe ansigt ved at vise, at man ikke kan**

Fælles for de adspurgte IKV-studerende er, at der tegner sig et billede af usikkerhed vedrørende pædagoguddannelsens akademiske niveau. Og her er der en klar overvægt af netstuderende, som dels ytrer bekymring for de manglende akademiske færdigheder, og dels efterspørger særlige tilrettelagte forløb for IKV-studerende. En af de adspurgte IKV-studerende beretter om udfordringerne i studielivet således: *Jeg vidste jo godt at den skriftlige del*

*ville blive svær eller være en udfordring, men man kan jo læse sig til mange ting, eller spørger og sådan noget, så det er jo sådan lige som at cykle, altså ikke at jeg er skide god til det, men når man har fundet ud af hvordan tingene skal være, så synes jeg ikke at det er så svært.*

Det er meget forskelligt, hvor bevidste IKV-studerende er omkring hvem af holdkammeraterne, der er kommet ind gennem en individuel kompetencevurdering. *Vi er mange af os som har en IKV, og vi søger ikke sammen. Ikke fordi vi ikke kan lide hinanden, men fordi vi har brug for dem som er stærke i noget med at skrive. [...]Jeg ved ikke altid hvem der har en IKV, men jeg har på fornemmelsen. [...]Det er også fordi man er bange for at tabe ansigt ved at vise, at man ikke kan. Andre IKV-studerende er slet ikke bevidste om medstuderende har fået foretaget en IKV eller ej.*

Til spørgsmålet om uddannelsen kan gøre mere for at understøtte IKV-studerendes studiekompetencer svarer hovedparten af de adspurgte, at uddannelsen helt sikkert kunne være mere IKV-parat. Mange forslag går, som tidligere nævnt, på enten forberedende kurser eller intensive forløb i begyndelsen af uddannelsen. *"Man kunne jo godt have sagt at det er en ny disciplin, at skrive akademisk. Det er jo ikke fordi vi ikke kan skrive eller se de forskellige tilgange. I stedet for at man så kommer ind og møder nogle dygtige akademiske lærere, der er ved at rykke sig i håret over, at man kan lyde torskedum. En ting er at man fatter, hvordan man skal skrive tingene. Det er jo også en anden tilgang, ikke? Hvordan man skal skrive tingene. Dét (et intensivt forløb) ville have hjulpet mig!*

Ca. 75 % af de adspurgte IKV-studerende fremhæver, at flere kurser i studieteknik og eksamenshåndtering ville være at fortrække. De fleste fremhæver manglende skolelastiske kompetencer som begrundelse. En IKV-studerende fra netuddannelsen tilføjer: *For mig ville nogle forløb i studieteknik være guld værd. Det er der det halter for mig. Jeg vil gerne men det er svært. En ekstra undervisningsdag til opsamling f.eks. hver anden måned, ville øge mine chancer for gennemførelse betragteligt.*

### **Den individuelle kompetencevurdering er et led i en karrierebane**

*Jeg har ligesom lavet en linje fra min kostfaglige uddannelse, så derefter pædagoguddannelsen, som jeg vil bygge ovenpå. Jamen jeg har fået mod på mere. Jeg skal have en familierapeutuddannelse!*

For visse IKV-studerende har det været en klar motivation, at der var en uddannelse at falde tilbage på, hvis pædagoguddannelsen slår fejl. Især det første studieår på pædagoguddannelsen beskrives som hårdt. Flere af de adspurgte beskriver, at de var ved at droppe ud mange gange, men

fundt individuelle strategier for at håndtere de udfordringer studiet genererer. Et uddannelsesforløb kræver en vis portion modstandskraft, som kan udfordres af de livsomstændigheder, man står i som studerende.

Den faglige udfordring med at koble teori og praksis volder det største problem, fordi det for nogen IKV-studerende har været vigtigt at kunne validere teoretiske perspektiver til den konkrete praksis. *Hvis det ikke fungerer i praksis, hvad skal jeg så med teorien?* Flere IKV-studerende giver netop udtryk for samme holdning. Uddannelse skal opleves som integreret i arbejdslivet, og derfor kan det være vanskeligt at forholde sig til uddannelsesdele uafhængigt af nuværende jobfunktion. Hvis der skal udfordres, udvikles eller læres noget skal det være i relation til arbejdet. Dette perspektiv er måske nok meget naturligt, men ikke desto mindre en udfordring for IKV-studerende, idet pædagoguddannelsen har en betydelig bredde som generalistuddannelse, der udfolder meget forskellige teoretiske og pædagogiske retninger. Ikke alt er direkte overførbart til en konkret praksis. En IKV-studerende beskriver, at han nu er bedre til at se nuancerne i sammenhængene. *Altså jeg var lidt overvældet i starten, så fik vi den ene opgave efter den anden, men da det halve år var gået, så tænkte jeg at det var i grunden ikke så slemt.*

### **Vi har noget mere i rygsækken**

De foregående afsnit leder frem til et blik på IKV som et forehavende, der sætter fokus på identitet som selvfortælling. Identitet handler i den kontekst ikke så meget om hvem man er, men om hvor man hører til. Inspireret af Giddens' begreb selvidentitet kan IKV anskues som subjektiv strategi og en forholde sig til identitet, der refleksivt forstås af personen på baggrund af vedkommendes biografi. Selvidentitet er derfor en persons (egne) refleksive selvfortolkninger af sin personlige biografi (Giddens, 1991). Selvidentitet er ikke givet, men skabes i fortløbende processer. Disse processer udfolder sig som indre fortællinger, hvor fortid og fremtid bindes sammen af kontinuerlige billeder, der danner indre sammenhæng af individets personlige biografi.

IKV-studerendes vej gennem uddannelsen kan i denne optik skildres som en identitetsforhandling mellem fortidens erfaringer og fremtidige forestillinger. Vægtige eksistentialistiske spørgsmål såsom: hvem er jeg nu? Hvordan vil jeg gerne være? Og hvornår kommer jeg dertil? Optager IKV-studerende. For langt de fleste adspurgte gælder det, at de er midt i et refleksivt selvrealiseringsprojekt, hvor selvfortællinger skal omtolkes, redefineres og konstrueres. Selvidentiteten er under forandring og forhandling, og selvidentitet fordrer, at individet har en refleksiv forestilling om sig selv og sin personlighed. (Giddens, 1991) Indivi-

ders refleksive forestillinger om sig selv og sin personlighed er ikke blot den enkeltes studerendes mulighed for at formulere et selvrealiseringsprojekt. I forbindelse med den individuelle kompetencevurdering er det ekspertsystemet, som skal facilitere og være responsivt.

IKV-ansøgere bedes både skriftligt og mundtligt opliste faglige og personlige kompetencer og kvalifikationer, der kan indgå i den samlede IKV. Pointen er, at de faglige kvalifikationer ikke står alene, men kan suppleres af personlige kompetencer. IKV bygger i høj grad på ansøgerens selvfortælling om vægtige personlige karakteristika, der kan sættes i stedet eller kan supplere formelle kvalifikationer og/eller kompetencer. Substansen i den individuelle kompetencevurdering bliver da en forholde sig til, om ansøgeres selvfortolkning af bedømmerne måles, vurderes og fortolkes som legitim og betydningsfuld.

En IKV vurdering har naturligvis et objektivt mål - at vurdere om en ansøgers personlige og faglige kompetencer kan sidestilles med de formelle optagelseskriterier, men selve vurderingen baseres på et individuelt (subjektivt) skøn af ansøgerens selvfortolkning. Dertil kan anføres at det jo ikke er et "selv" der vurderes, men "kun" en refleksiv fortolkning af et selv som indrammer, hvad der er vigtigt for personen men måske også en afkodning af, hvad der er vigtigt for IKV-bedømmerne. Det kan være vanskeligt entydigt at identificere strukturelle distinktioner, som af subtile veje (u)bevidst præger IKV vurderingerne eller for den sags skyld IKV-studerendes vej gennem uddannelsen. Det kan være personlige eller kulturelle referencer, som tillægges særlig værdi, eller det kan være IKV-studerendes selvfortolkning, som enten taler perfekt ind i en fælles forhandlet forståelse af *den gode studerende*, eller en lige så udtalt forståelse af *den dårlige studerende*.

IKV-studerendes selvfortolkning udvikles og vedligeholdes aktivt i personens involvering i en konkret historisk og social virkelighed. Giddens bruger begrebet 'livsstil' til at indkredse de valg, mennesker foretager bevidst eller ubevidst med henvisning til sig selv. Der er et integreret sæt af praksisser, som giver en materiel form til den indre selvfortælling. Livsstile er samtidig refleksivt åbne og varierer med tiden, hvilket jo lige præcis iagttages i IKV-processen. Her vælger elektrikereren, militærmanden eller økonomaen at uddanne sig til pædagog.

I projektet spørger vi ind til IKV-studerendes selvfortælling, en IKV-studerende responderer således: *Det særlige ved mig er nok livserfaringen, det tror jeg. Det er jo ikke sådan at jeg kommer som et ubeskrevet blad eller et mæhlam. Jeg har jo en anden uddannelse. Jeg har været mellemleder[...] jeg har kendskab til relationer og hvordan man gør, og sådan.*

Informantens selvfortælling viser en konstruktion af et net af erfaringsbaner, som konstitueres i et meningsfyldt hele for den studerende. Kondrups begreb læringsidentitet indfanger netop, hvordan subjekterne iagttager betydningen af deltagelse af forskellige læringsaktiviteter, herunder hvordan de oplever muligheder og behov for at engagere sig i forskellige læringsaktiviteter, og hvordan denne betydning er konstitueret af involvering i et specifikt studieliv. (Kondrup, 2012) Læringsidentitet må i dette projekt forstås i forhold til, hvordan deltagelse i læringsaktiviteter bidrager til subjektets realisering af sin livsstrategi. Læringsidentiteten er altså et resultat af en konkret erfaringsproces og forstås som et dialektisk fænomen, som er emergent i den forstand, at den har betydning for, hvordan individet fortolker og knytter an til forskellige handlemuligheder i sin situation. IKV-studerende trækker på erfaringer fra et arbejdsliv, et uddannelsesliv og/eller et fritidsliv som på forskellig vis kvalificerer ind i uddannelsesarenaen, læringen foregår i. Selvom det ikke nødvendigvis er skoleerfaringer, som præger den enkelte IKV-studerendes historik, men snarere erhvervsfaringer, betyder det ikke at vedkommende er mindre ”uddannelsesrobust” end andre studerende. En informant forklarer sig, således: *Men jeg tænker jo, at man kommer med den der arbejdspl. Den har du lært. [...] du skal ikke ud og lære at sådan gør man altså her. Man har noget moral, man har jo noget med. Altså bare sådan noget med at man møder til tiden. Altså det har man helt sikkert med sig uanset hvilken uddannelse eller job, man kommer ind med. Det har man prøvet før.*

Som artiklen peger på i de foregående afsnit, giver studielivet anledning til en mangfoldighed af bekymringer og erfaringer, som kan være modstridende. IKV-studerendes identitetsproces er ikke nødvendigvis harmonisk, ligesom identiteten ikke nødvendigvis er modsætningsfri. IKV-studerende beskriver netop en ambivalens mellem at være særlig kompetent i en sammenhæng og i næste øjeblik at være særlig ikke-kompetent. Det kræver en robusthed at kunne holde til den veksel, især hvis uddannelsen ikke er opmærksom på den udfordring IKV-studerende netop befinder sig i. Der er noget som tyder på, at denne ambivalens er motiveret af de strukturelle forudsætninger, som uddannelserne stiller til rådighed.

### Refleksioner over FoU projektets resultater

FoU projektet belyser en række forhold, som kan beskrives som strukturelle barrierer for deltagelse. Første del af projekt peger på, at IKV vurderingerne foregår i en vis udstrækning ud fra en videns forståelse som kan kaldes 1. og 2. ordensviden (Qvortrup, 2001). 1. ordensviden (kvalifikationer) er hvor der undersøges om ansøgeren kender en række fagspecifikke begreber og vidensområder, som knytter sig til det pædagogiske område. Firkan-tet sagt kan man sige, at det undersøges om ansøgeren

har en vis mængde viden om det pædagogiske område, samt om det formodes at videns mængden kan øges. 2. ordensviden (kompetencer) er en situeret viden, hvor fokus er på, hvordan ansøgeren på den bedst mulige måde bruger den indlærte viden. Det vil sige, at IKV vurderingen ikke blot undersøger en ansøgers kvalifikationer, men i høj grad også om en ansøger kan reflektere over sin viden og gøre sig overvejelser herom. Allerede i optagelsesprocessen spørges ind til ansøgernes refleksioner over nuværende og fremtidige læringsprocesser, motivation og stimulering af læringsevne og læringslyst. Det gælder både i forbindelse med undervisning og fx egen (u)tilrettelagt studietid. Rigtig mange IKV-ansøgere befinder sig som fisk i vandet i forhold til dette fokus på 1. og 2. ordensviden. Det stemmer fint overens med de forventninger informanterne har til en individuel kompetencevurdering. De adspurgte IKV-studerende oplever vurderingen kvalitetsfyldt og endda kvalificerende i forhold til selve uddannelsen. Den traditionelle individuelle kompetencevurdering læner sig op ad den ordinære kompetenceforståelse, idet kompetence kan opgøres ud fra en række kundskaber og færdigheder, som er kvalificerende i forhold til pædagoguddannelsen. Den individuelle kompetencevurderings mundtlige del tager afsæt i en pædagogfaglig artikel, der sætter fokus på et aktuelt pædagogisk tema. I samtalen vægtes ansøgerens normative perspektiveringer i forhold til den pædagogiske praksis som beskrives i artiklen. Her igennem vurderes det om ansøgere forholder sig kritisk reflekterende til artiklens budskaber og analyser. Bedømmerne spørger ind til ansøgerens samarbejdsevne og socialitet, er ansøgeren i stand til at sætte sig i den andens sted? Her undersøges om ansøgeren har de rette personlige kvalifikationer til at kunne blive pædagog. Og endeligt vurderes ansøgerens personlige profil i en holistisk vurdering af om ansøgerens kompetencer kan sidestilles med formelle optagelseskrav. Dvs. at der udarbejdes en helhedsorienteret vurdering af om den enkelte ansøger formodes at kunne gennemføre en pædagoguddannelse. I et kritisk perspektiv kan man jo hævde at en fokusering på 1. & 2 ordensviden er en forenklet forståelse af kompetencebegrebet, som ret ensidigt favoriserer en bestemt type IKV og dermed reproducerer billedet af *den rigtige pædagogstuderende*. Og spørgsmålet er, om denne fokusering i vurderingerne reelt udfolder hele det mangfoldige kompetencebegreb? Hvad vurderer individuelle kompetencevurderinger på? Og hvilke kompetencer tillægges særlig værdi? Er resultatet af de individuelle kompetencevurderinger at noget opprioriteres på bekostning af alt andet. Når en ansøger fravælges på dette kriterie, hvad fravælges så også?

Projektet argumenterer for, at den hidtidige mundtlige del af IKV-proceduren opleves som en strukturel barriere for optagelse, da denne tilgang i høj grad bygger på det ordinære kompetencebegreb (Illeris, 2014) og dermed

reproducerer forståelse af den kompetente studerende. Der forekommer en sortering af ansøgere ud fra en forståelse af, at de individuelle kompetencevurderinger har en form, som kvalitetsfyldt kan måle om en ansøger er kompetent. Men det man måler i vurderinger, er i sagens natur aldrig det hele! Der måles eller vurderes på de elementer, som man med rimelighed kan måle og vurdere samt med rimelighed kan anerkende som brugbare i uddannelsesmæssig sammenhæng.

Det ordinære kompetencebegreb er begrænsende og derfor bør der udvikles et mere udvidet kompetencebegreb (Illeris, 2014), som bygger på en mere mangfoldig forståelse af kompetence. I forbindelse med de fortløbende geninterviews blev det nemlig klart, at IKV-studerende med håndværksmæssig baggrunde ikke nødvendigvis bruger formelle faglige eller studiemæssige kompetencer erhvervet fra tidligere uddannelsesforløb, når der skal skabes meningsfyldte læringsforløb. I stedet er det i høj grad ikke-formelle kompetencer erhvervet i arbejdslivet, som blev omsat og brugt som mestingsstrategier i helt nye og andre sammenhænge – i pædagoguddannelsen. Det peger i retningen af, at de individuelle kompetencevurderinger kan profitere af at fokusere på andre vidensformer også.

De individuelle kompetencevurderinger har en kulturel slagside, der gennemsyrrer hele processens fokusering. Som tidligere beskrevet præges processen af en normativ forståelse af den rigtige pædagogiske indsigt. Denne normativitet bæres igennem hele vurderingsprocessen, som legitime sandheder og selvfølgeligheder, der implicit forudsætter at: *Naturligvis* skal en pædagogstuderende have et bestemt menneskesyn, *naturligvis* skal en pædagogstuderende kunne agere socialt og selvstændigt i forhold til arbejdsopgaver i studieliv og arbejdsliv, *naturligvis* skal pædagogstuderende kunne reflektere over egen praksis, *naturligvis* skal pædagogstuderende kunne aflæse diverse kulturelle koder, og *naturligvis* skal en pædagogstuderende kunne tale og skrive et nuanceret dansk!

Men er det nu også så sikkert, at en *god pædagogstuderende* nødvendigvis behøver disse kompetencer for at kunne gennemføre en pædagoguddannelse og i sidste ende blive en dygtig pædagog? Den individuelle kompetencevurdering kan med fordel ændres i den mundtlige del, således at der i højere grad fokuseres på det udvidede kompetencebegreb. Dette indebærer et kreativt mindset, der betyder at en ansøger kan danne transformation mellem tidligere erhvervede læringsformer og læringsprocesser på en fleksibel og meningsfuld måde i forhold til det kommende uddannelsesforløb. Endeligt viser projektet at optagelsesprocessen mangler at få belyst ansøgers kritiske tilgang og modstandskraft. I projektet beder vi

IKV-ansøgere om at kigge tilbage på deres individuelle studieforløb retrospektivt for at identificere hvilke kompetencer, der særligt har haft betydning for gennemførelsen af uddannelsen. Her bliver svarene ret entydige. Næsten alle beskriver, at en reflekterende (kritisk) sans og modstandskraft er afgørende parameter for at skabe mening, over-skuelighed og sammenhæng i diverse studieforløb. Derfor er det en anbefaling at den individuelle kompetencevurdering også fokuserer på den del af uformel læring, der kvalificerer modstandskraft. Modstandskraft er helt central, når en studerende skal håndtere og navigere i et studieliv. Den modstandskraft erhverves i og kvalificeres af levede liv. Det kan være et arbejdsliv eller en historik som flygtning eller som udsat. Modstandskraften er ikke enkelt at identificere, men kan gennem IKV-studerendes fortællinger identificeres som afgørende i forhold til at gennemføre uddannelsen. Dette peger på, at den individuelle kompetencevurdering også skal omfatte 3. og 4. ordensviden (Qvortrup, 2001). 3. ordensviden kan her beskrives som den videns systematik, viden indgår i. En kreativitet der beskrives som en forudsætning for at kunne omtænke sin viden systematisk, hvad enten det er i forhold til et videnskabeligt paradigme, en kunstnerisk retning eller en kollektiv praksis. Pointen er, at kreativitet betegner en evne, der ikke kan forudsiges. Denne kreativitet gør IKV-studerende i stand til at tematisere den optik, pædagoguddannelsens praktiske og teoretiske dele læses ind i. Projektet viser, at IKV-studerende netop er i stand til kreativt at transformere meningsfuldt allerede eksisterende videns former ind i nye kontekster. De bliver dermed i stand til at begribe, hvordan teoretiske paradigmer former det pædagogiske stof og det pædagogiske fags nytte forskelligt alt efter, hvordan disse udfoldes.

4. ordensviden er en forståelse af verden som viden. Det vil sige en videns form som begriber forudsætningerne for videns systematikken, der repræsenteres af hele det kulturelle system, som disse videns former og deres smagsdommere er indlejret i. Denne videns form ligger i det sociale fælleskab, som de enkelte IKV-studerende indgår i. Videns betegnelse er her kultur, fordi det er et kollektivt grundlag – en slags verdens viden. Denne viden kan betegnes som evnen til at forholde sig til et givent socialt systems grundlæggende og ofte uudtalte antagelser. Det er netop denne viden IKV-studerende skal bruge, når de ser sig selv ind i pædagoguddannelsens teoretiske og praktiske del, som indeholder kulturer, normer, værdier, tommelfingerregler mv. - altså en kritisk sans eller tilgang. Det er klart, at videns former og kompetencer generelt set udvikles og optimeres alt efter, hvordan uddannelse og læring praktiseres. Den del kommer FoU projektet ikke meget ind på, men vi kan blot i geninterviews iagttage hvordan IKV-studerende netop selv betoner betydningen af samspil mellem de 4 videns former.

### Afslutning

Motivationen for at etablere dette forsknings- og udviklingsprojekt var i første omgang, at få belyst spørgsmålet om, hvorvidt uddannelsesinstitutionerne er ”parate” til at modtage IKV-studerende. Spørgsmålet lader sig ikke simpelt besvare fyldestgørende. Ifølge de IKV-studerende gives der flere bud på hvordan, især studiestarten for IKV-studerende ville kunne blive mere tilfredsstillende med udgangspunkt i et særligt blik på IKV-studerendes særegne karakterer. Det manglende uddannelsesfokus på især IKV-studerendes udfordringer i forhold til studie-metodiske kompetence tilskrives af de adspurgte, som den væsentligste Dropout effekt. Oplevelsen af at skille sig negativt ud, har ligeledes en betydelig effekt på IKV-studerendes frafald. Her peger IKV-studerende på, at uddannelserne i højere grad kan lade IKV-studerendes mangefacetterede kompetencer komme til anvendelse fx som oplægsholdere eller som en slags mentorstøtte når, unge medstuderende skal ud i praktikperioder. Det kan til gengæld være vanskeligt at finde konkrete push-out effekter. Dog kan påpeges, at den øgede fokusering på 40 timers studieaktivitet pr. uge samt krav om øget tilstedeværelse betyder, at meget få IKV-studerende kan fastholde en tilknytning til arbejdsmarkedet. Netop denne tilknytning beskriver mange IKV-studerende som helt central for deres læringsstrategi og studieglæde.

Sammenfattende er det projektets pointe i forhold til optagelsesproceduren, at der bør anlægges et kritisk perspektiv på en individuel kompetencevurdering baseret på et ordinært kompetencebegreb. I stedet plæderes der for et mangfoldigt og udvidet kompetencebegreb, idet projektets undersøgelser peger på, at der i den nuværende konstruktion finder en frasortering sted, som måske ikke er hensigtsmæssig i forhold til validiteten af den indivi-

duelle kompetencevurdering, når sigtet er at vurdere om studerende kan gennemføre uddannelsen. Denne artikel argumenterer for, at IKV-processen i højere grad baseres på et mangfoldigt kompetencebegreb, som implicerer 3. og 4. ordensviden.

Vi spørger i projektet til, hvilke kompetencer IKV-studerende benytter sig af, når de på trods af modstand gennemfører pædagoguddannelsen. Sammenfattende kan vi indkredse, at tre elementer; *engagement, praksiserfaring og refleksionsevne* øger sandsynligheden for at IKV-studerende opnår sammenhæng, overskuelighed og mening i studielivet, hvilket igen øger sandsynligheden for at en uddannelse gennemføres. Engagement forlænger den nødvendige mentale energi og fokusering. Engagementet fungerer også som en drivkraft når sammenhængen mellem teori og praksis, ind i mellem kan fortabe sig i tåger. IKV-studerendes praksiserfaringer viser sine kvaliteter på mange måder. Det kan være i form at konkrete kendte praksiseksemppler, der hæftes på komplicerede pædagogiske teorier. Men projektet vidner også om, at der sker tranfer fx i forhold til problemløsning. IKV-studerende beskriver, hvordan de i tidligere uddannelsesforløb eller beskæftigelse har stået overfor næsten uovervindelige problemer, som fandt en løsning. Selvom erfaringen ligger langt fra den konkrete uddannelsesmæssige udfordring, så kan den systematiske tilgang bruges til at knække de nye koder. Eller måske er det en grundlæggende forståelse af, at alle problemer har sin løsning, det handler *bare* om at bruge sin kreativitet og finde rette metode eller tilgang. Endeligt er der refleksionen som IKV-studerende kan skabe mening med i bevægelsen mellem deltagelse og tingsliggørelse, dvs. i den proces hvor noget begribes og aktivt forholdes til en virkelighed og på den måde fastholdes det lærte.

## Litteraturliste

Brinkmann, S. (2009). Identiteter på arbejde - en kritik af kobling mellem identitet og arbejdsliv. I C. (Lynnerup Eriksen, *Det meningsfulde arbejdsliv*. Aarhus universitets forlag.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity. Self and society in late modern age*. London: Polity.

Hansen, E. J. (2011). *Uddannelsessystemer i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels forlag.

Herman, S. (2007). *Anthony Giddens - et bud på en moderne dannelsesstrategi på senmoderne vilkår*. I S. &. Gytz Olesen, *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. Viborg: Forlaget PUC.

Illeris, K. (2014). *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed*. Samfundslitteratur.

Kondrup, S. (2012). *Livslang læring for alle?* Samfundslitteratur.

Larsen, J. (2010). *Deltagernes oplevelse af realkompetencevurdering*. Nationalt Videnscenter for Realkompetencevurderinger.

Launsø, L. &. (2005). *Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund - hyperkompleksitet og viden*. Gyldendal.

Salling Olesen, H. (2014). *The invention of the new language of competence - a necessary tool for a lifelong learning policy*.

I R. J. Duvekot, Linkages of VPL. *Validation of Prior Learning as a multi-targeted approach for maximising learning opportunities for all*. European Centre for Valuation of Prior Learning.

# Gør porten høj gør døren vid!<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Prædikant: Niels Johannes Holm, 1829 julesalme

Delprojekt i Projekt IKV-PRO et samarbejde mellem NVR, RUC og VIAUC  
Af lektor **Anne Eijgendaal** og lektor **Lene Kjær**, VIA UC Pædagoguddannelsen, Horsens og Aarhus

## INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>Gør porten høj gør døren vid!</b>	56
<b>Abstract</b>	58
<b>Læringsmiljøer og IKV fællesskaber</b>	58
<b>Historisk rids</b>	59
<b>Idé og ambition med vores projekt</b>	59
- Deltag i legen og inviter dig selv ind...	
<b>Kontekst for vores projekt</b>	59
- System og individ-samspil og deltagelse eller.....	
<b>Afdækning af kompetencer</b>	60
- Udflugt og på vej; Hvad har du med dig- og hvad vil du, med dit stop op- og hvordan kan du gøre brug af din sult.....	
<b>At lære alfabetet - at knække koderne</b>	60
Hvordan får jeg det til at blive til ord jeg kan læse og forstå....	61
<b>At blive hel - At skabe egen fasthed og sammenhæng</b>	
<i>Jeg må fylde mit eget ud og selv sætte stablen op</i>	61
<b>De mange iboende talenter - og er det mon kompetencer...</b>	61
<b>Hvem kan se "det"? - går det i stykker eller bliver det mere værdifuldt...hvem afgør...?</b>	62
<b>At finde helhed</b>	63
<b>Hvad har vi af mulige svar i f. t. de spørgsmål vi stiller i projektet?</b>	63
<b>Mod fjerne mål, hvor nyt opdages...</b>	64
<b>Referencer</b>	65

**ABSTRACT**

Artiklen her formidler vores begejstring for at fremkalde mangfoldige talenter i studerende. I nærværende projekt med fokus på: de studerende der er optaget på baggrund af en individuel kompetence vurdering – IKV. I vores formidling har vi søgt en form, der ligger så tæt som muligt på vores undersøgelses- og arbejds-metode i delproktet, samt på vores optagetheder af at nå projektes mål; at fremkalde viden, der er baseret på en mere kropslig indlejret og sanset viden eller med andre ord – metodeudvikling igennem en fænomenologisk og narrativ tilgang. "Du er i dit professionelle virke både kropslig og personlig, uanset om du er medvidende om det eller ej. Din personlige professionalitet sidder i din krop" Winther (2012) s 74.

Vi indleder med projektets udgangspunkt og historien frem til dette, og herefter introduceres temaer fra projektet. Artiklen her er således også bygget op over symbolske visualiseringer af pointer i projektet – vha billeder Visual Talking Cards fra Dialogle, suppleret af tekst. Artiklens indhold og det konkrete arbejde formidles uddybende på siden [www.ikv-talent.dk](http://www.ikv-talent.dk) Hjemmesiden er en måde at skabe en mere inkluderende form for dialog i lærende processer. Vores ambition er at skabe forum for genmedlemsgørelse og dialog snarere end ekspert formidling.

**Læringsmiljøer og IKV fællesskaber**

I delprojektet **Læringsmiljøer og IKV fællesskaber** havde vi ambitioner om at finde:

- *Viden om hvad og hvordan IKV-studerende selv vurderer, de kan inddrage egne tidligere erhvervede kompetencer i rolle som studerende og i professionsidentitet*
- *Viden om metoder, som kan fremme et læringsmiljø, hvor studerendes talentudvikling er i fokus*
- *Viden om og erfaring med narrativer i gruppevejledning/ studiegrupperrefleksioner*

Der er kommet vigtige pointer til syne i vores samarbejde med de studerende. En pointe har været at de IKV-studerende møder systemmarkører, når de kommer ind i uddannelsen. Tilrettelæggelser, arbejdsformer, sprog, der kan være eller kan opleves som gatekeepere.

Hvordan kan vi skabe plads til at der arbejdes på andre måder, der åbner koderne til studiet? At det er muligt at arbejde motiveret og engageret – uden at blive spejlet som afvigende? At de talenter og kompetencer, vi faktisk har set i dem, ikke bare bliver adgangsgivende men sættes i spil i dem og vores samarbejde?

De IKV-studerende formidler, at de oplever sig som *særlige* – også forstået som sære i deres møde med de krav og udfordringer i opgaver, de stilles overfor. Netop også fordi det ikke ekspliciteres, og afprivatiseres, at andre også kan have endog meget svært ved at *knække koderne*. Uddannelsens sprog og læringsformer kan være en stor udfordring, der gør at deres talenter ikke bliver synlige, hverken for dem selv eller andre. Det er den enkeltes kamp at oversætte sit talent for f.eks. at forholde sig analytisk - til det at analysere i en projektopgave.

De talenter og kompetencer, de har fået dispensationen på, er således svære for dem og os at få i spil i studiet, og dermed er det mere tilfældigt om ressourcer spildes eller udnyttes.

Et af de steder, hvor de studerende udtrykker, at de møder et spejl på deres egen studieegnhed, er deres *motivation*. De får øje på deres særligt høje motivation i lyset af andre studerendes mere afdæmpede engagement. Her bliver det inkluderende – eller ekskluderende studiemiljø centralt.

I projektet har vi arbejdet med billeder, metaforer, narrativer og vi har arbejdet i grupper. Her har vi fundet redskaber, der har virket styrkende. Dels i den studerendes dannelsesproces, dels i vores forståels af deres ressourcer, dels har arbejdsformen i gruppesessionerne kunnet bryde noget af den (selvvalgte?) isolation, som de studerende ind i mellem oplever som den *enlige ulvs kamp*. Vi ser således inspiration i forhold til dels samarbejdet omkring IKV vurderinger som i studievejledning og peer to peer studenter aktiviteter, der kunne gøre uddannelsen mere tilgængelig for mangfoldighed.

**Historisk rids**

*Gør porten høj gør døren vid....* Det tænker vi er en passende overskrift på, hvad arbejdet med individuelle kompetencevurderinger har som omdrejningspunkt. Både set i lyset af de mange års arbejde (næsten 20 år) i vores eget uddannelsessystem indenfor pædagoguddannelse, dels indenfor det mere generelle arbejde indenfor professionsuddannelser. Og dels i det, vi i vores IKV projekt har arbejdet med og fået af særlige opmærksomhedspunkter. Det er således også en del af vores egen historie at arbejde med det, der på et tidspunkt blev betegnet "dispensationsansøgning" fra krav om de formelle optagelseskriterier. Siden blev det til "realkompetencevurdering" og nu med 6. juni, 2007, Lov nr. 556, "Udbygning af anerkendelse af realkompetence på voksen og efteruddannelsesområdet mv".

Arbejdet begyndte i 2004 med at udarbejde fælles kriterier til ansøgning om optagelse til pædagoguddannelser. Baggrunden var at rektorerne fra pædagog seminarierne Jysk, Peter Sabroe og Gedved i samarbejde med videnscenter for professionsdidaktik var optaget af at omsætte de nordiske og europæiske anbefalinger til udbygning af "livslang uddannelse".<sup>2</sup> Vi: souschef Leif Vestergård (Jysk), Kirsten Aagaard, Videnscenter for professionsdidaktik og kompetenceudvikling, JCVU, Anne, fra Gedved pædagogseminarium, og Lene, Peter Sabroe seminarium, begge praktik- og studievejledere og medlem af optagelsesudvalg, udarbejdede da fælles kriterier for de 3 uddannelsessteder, der kunne bidrage til at omsætte disse intentioner. Vi ønskede med udarbejdelsen af kriterierne at indgang til uddannelsessystemet kunne hvile på en orientering om, at kvalitet i uddannelse og profession fremmes ved netop: **"Gør porten høj og døren vid"**.

Og netop se på, at uddannelsesinstitutioner som vores i særlig grad kunne møde ansøgere på denne måde- og ikke have fokus på hvad de "manglede", men i højere grad have et blik på at ansøgere med andre individuelle og real kompetencer kunne tilføre og berige såvel uddannelsesinstitution som uddannelse og på sigt også professionen. Det var der mange og lange diskussioner forbundet med. Naturligt er der i organisationer et ønske om og behov for at sikre, at de formelle kvalifikationer til uddannelse sikres og dermed medvirker til at sikre kvalitet i uddannelsen. Særligt pædagoguddannelsen har været omgærdet med et ydre blik på, at alle kunne blive optaget, og vi har dermed oplevet kamp for samfundsmæssig at modvirke en tynd anerkendelse. Samtidigt med at netop diversitet er en kvalitet i pædagoguddannelsesmiljøet set ind i dannelses- og læreprocesser og i professionsudøvelse.

**Idé og ambition med vores projekt****Deltag i legen og inviter dig selv ind...**

Vi ville med de fælles kriterier, (udarbejdet i 2004) og indholdet af samme medvirke til at fremme at få flere ansøgere, der kunne få øje på at se egne og andres kompetencer.

Vi ville medvirke til at

kunne fremme, at flere kunne blive inviteret ind i at deltage i uddannelsesfællesskaber, i den leg som er i en uddannelse, og dermed kunne se sig selv som medskabere og medskabende. Og netop ikke blive fastholdt eller fortabe sig i at være for meget udenfor. Som at sidde i et hjørne og gemme sig...

**Kontekst for vores projekt**

Vi har inviteret de IKV-studerende, der var optaget på uddannelsen på de to udbudssteder efteråret 2013. Vi måtte konstatere at mange ikke så sig i stand til / så mening i at deltage, og at enkelte ikke ønskede at blive identificeret med en særlig gruppe. Vi inviterede ligeledes allerede dimitterede pædagoger (2015) med IKV baggrund. Vi har gennemført interviews i tre grupper, og i den ene gruppe har vi samarbejdet videre med studerende for at afsøge dybere og udvikle interviewformer og aktionslæring i samarbejde med de studerende. For yderligere information om interview og arbejdsrapporter se [www.ikv-talent.dk](http://www.ikv-talent.dk) eller henvend dig gerne til os.

<sup>2</sup> Se link: <http://pub.uvm.dk/2004/realkompetencer/bil02.html>.



### System og individ-samspil og deltagelse eller....

Vores aktuelle projekt indgår jo på den måde som en del af et langt forløb og med de formelle systemkrav, vi på samme tid er underlagt, medskabere af og deltagere i. På samme tid er vi "os", der

siddet rundt om de rigtige borde- med vores professionspersonlige fagligheder; hjerte energi kunne man såmænd kalde det, der karakteriserer professionelle i uddannelsesbranchen. Vi forsøger at illustrere det både ved billedet med den mere formelle maskuline påklædning, ved de røde spredte brikker- og ved ansøgere, "dem" der står lidt midt i det hele: "Er der mon plads til mig her?... Er den ledige stol mon min...? Kan jeg invitere mig ind og blive inviteret ind..."

Vi vil også med billedet illustrere betydning af den energi og det engagement, som enkelte personer kan drive frem - også i organisationer. Vi tænker her på den betydning, som personer kan have ved utrætteligt at udvise tiltag til at systemer kan forandres ved påvirkning. Der er f.eks. etableret phd projekter på tværs af UC'er og på tværs af de indbyrdes søjler i de enkelte UC'er, som alt i alt kan understøtte betydning af rammer for livslang læring.

### Afdækning af kompetencer

**Udflugt og på vej; Hvad har du med dig - og hvad vil du, med dit stop op - og hvordan kan du gøre brug af din sult....**



Tilrettelæggelse af procedurer og kompetencer i varetagelse af behandling af IKV-ansøgninger er en væsentlig platform for praksisudvikling af hele området. Beskrivelse af vores praksis er ikke en del af denne artikel,

men fra informanterne har vi deres oplevelser af elementer herfra.

Vi har været optaget af, at få ansøgere til at "pakke deres madpakker op" - både i betydning af at de og vi i et fællesskab kan få blik på: "jeg spiser selv og får glæde af den næring, der er i det, jeg har med" og på samme tid i betydning af de rammebetingelser, der eksisterer i det formelle uddannelsessystem, som kan gøre det muligt at forene

den enkeltes appetit med, at "vi" kan skabe betingelser, så vedkommende kan blive stor og stærk.

Betydning af at vi i IKV behandlingen har haft samtaler med fokus bl.a. på genmedlemsgørende samtaler, "at åbne genveje til den sociale og relationelle historie der knytter sig til betydningsfulde udviklinger i folks liv" (White, 2007, s.155), får vi indtryk af kan haft indflydelse på deres selvforståelser som kompetente studerende.

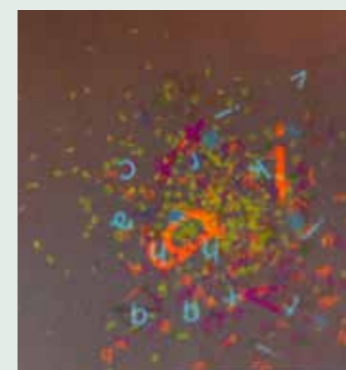
At befinde sig i uddannelsesverdenen indebærer generelt at orientere sig på at udvikle sig som sig; man får således øje på andre sider af sig selv og kommer til at forstå både sig selv og sit samspil med omverdenen på andre og nye måder. Herigennem kommer man til at indgå i nye samspil med nye andre, og det indebærer derfor ofte store transformationer for den enkelte. Pædagoguddannelsen er i særlig grad rettet mod at individet danner og udvikler sit selv til at skabe relation og tillid som grobund for professionsarbejde i mange sammenhænge. "Den udfordring til identitetsdannelse, der eksisterer generelt og altså også i forhold til den konstante udvikling af professionspersonligheden, er en ofte ensom balancegang mellem netop friheden på den ene side og frihedens uoverskuelige åbenhed og mulighed på den anden" Winther (2012, s. 85) Ikke sjældent kan det være vanskeligt at trække klare linjer imellem hvem, der mon egentlig lærer mest - den uddannelsessøgende eller den, der står for at tilvejebringe uddannelsesrummet. Det har også i dette projekt for os, Anne og Lene, været situationen. Vi har bare fået øje på så mange nye facetter- og oplevet os meget beriget. Måske har det for os været særligt, fordi vi oplever, vi er i en tid, hvor netop det fokus indimellem kan komme til at glide i baggrunden som følge af de mange tiltag, der snarere er forankret i de mere teknokratiske og produktionsorienterede logikker, der er fremherskende - nu også i uddannelsesverdenen.

### At lære alfabetet - at knække koderne

I de mellemlange velfærdsuddannelser har der særligt i pædagoguddannelsen i årenes løb været et større skifte imellem at se og anerkende betydning af de mere personbundne egenskaber og handlekompetencer; og så de mere skolebaserede kompetencer. At kunne mestre de færdigheder som tegnes i årene, hvor ungdomsuddannelserne forventes at forløbe planmæssigt, er der rigtig mange (ca. 20% af ungdomsårgange) der af mange forskellige grunde ikke lykkes med. Det sætter sig hos de fleste som kropslige erkendelser med selvbilleder og selvforståelser af at være udygtig og af at være forkert. Når personer så på et senere tidspunkt - også af mange forskellige grunde - har mod og kraft til at vende tilbage, så er motivation, målrettethed og kampgejsten meget

høj. Samtidig er disse kropsligt lejrede erfaringer meget præsentable, og der er derfor en forventning til sig selv om, at der er meget jeg skal lære, og jeg er på samme tid bagud på nogle point, men har meget andet, som de andre ikke har. Så hvordan får jeg vekslet min valuta....

Et gennemgående træk har været et dobbelt ønske blandt vores informanter. Dels ønsket om at få flere tilbud om, hvordan "systemet" vil ha' det: ... *gi mig nogle opskrifter og modeller når I siger, at der er noget bestemt jeg skal lave f.eks.: "Synopsis, Opgave mm" for der er jo noget, der er mere rigtigt end andet - alligevel. Når jeg nu er så sulten efter at blive dygtigere- hvad gør jeg så, når timerne slet ikke rækker til alt det jeg skal læse og efterhånden opdager, at det gør de andre slet ikke. Tit møder de andre medstuderende helt uforberedte op. Eller underviseren afklarer ikke noget af det, og det er svært at finde ud af, om jeg har forstået det rigtigt.... Samtidig med at jeg jo ikke ønsker at blive sat i en bås som den, der ikke kan finde ud af det ... så lav det som åbne tilbud.*



### Hvordan får jeg det til at blive til ord jeg kan læse og forstå....

Samtidig har der været et ønske om fortsat at kunne finde egne måder og veje og en glæde ved selv at kunne gå på opdagelse i netop sine egne veje. At kunne knække koderne uden at miste sig selv (igen).

"Faren ved i uddannelse og efter videreuddannelse primært at fokusere på et fagligt og teoretisk indhold er, at uddannelsesinstitutioner overlader ansvaret for det kommunikative og personlige arbejde til den enkelte, selvom dette ansvar måske også i høj grad har en kollektiv dimension" (Winther, 2012, s. 85-86).

Det har været et gennemgående træk, at informanterne oplever, at de er på egne veje, at det i højere grad er deres egne personbundne kompetencer; deres personlighed og deres kapaciteter fra andre arenaer, der bærer dem igennem uddannelsen og studiet, snarere end der er tale om uddannelsessystemets formelle og uformelle tilbud bistår dem. Det er på mange måder et paradoks. Det er som om det, der faktisk er et anliggende, der også berører mange af de ordinære studerende; de, der er optaget ud fra de ordinære kvote 1 og kvote 2 ansøgninger: netop at knække koden til, hvad er det for et "alfabet, der skal læres" som studerende på denne uddannelse, måske ikke

opleves som et kollektivt anliggende, men alene som et individuelt anliggende - med individuelle strategier.



### At blive hel - At skabe egen fasthed og sammenhæng Jeg må fylde mit eget ud og selv sætte stablen op

De studerende vi møder i projektet (og her kan det anfægtes at det måske er de, der har overskud til at gå i dialog med os) taler

på forskellig vis om at bygge videre på de kompetencer, de er i besiddelse af. Som at stabilisere brændestakken - bygge videre på muren. På visse måder som bricolering - at bygge videre med de sten eller kævler de har. Men også som noget mere: det at finde nye erkendelser og viden, der kan kitte deres kompetencer sammen til noget stærkere. De fortæller om deres udholdenhed og deres strategier på at "holde fast" - også når de farer vild og kommer til dead-ends i labyrinten. De beskriver, at de tager tilbage i sig selv - finder deres kompetencer som mor, som logistikker, som god kollega i skurvognen, som kunstner.... de beskriver det på mange måder som en selvansvarlig proces, der kræver udholdenhed. De er målrettede i et virvar - som at bevæge sig frem i en labyrint mod et fast mål....



**Jeg ved, at det er en labyrint jeg skal igennem, og at der er noget særligt værdifuldt derinde**

### De mange iboende talenter og er det mon kompetencer...

Vi har været på den platform omkring kompetence begrebet, at det ligger snublende tæt op af begrebet talent. I den sammenhæng har vi selvfølgelig kredset omkring hele vor forforståelse; jvf projektets titel, om talent er noget iboende i individet, som andre kan identificere, udvælge, sætte procenter på - eller om det i højere grad er noget, der i samspil med omverdenens syn på én fremkaldes og stimuleres... om alle studerende mon potentielt er i besiddelse af talent(er) ...og hvad mon det er i vores systems forståelse af kompetencer, der kan fremme eller hæmme at det vækkes, udfoldes og forankres? Vi har i vores (sam) skabelse med informanterne netop oplevet, at ved at de som komplekse personer blev tydeligere for os - så blev

også deres talenter mere identificerbare og solide for dem selv. Måske relationskompetencer er iboende talenter... Måske er det relationelle – det personlige samarbejde og samskabelse med f.eks. undervisere afgørende for, om talenter kan finde vej til og ud i lyset.



**Hvem kan se "det"?  
- går det i stykker eller  
bliver det mere værdi-  
fuldt...hvem afgør...?**

I interviewene har vi arbejdet i det narrative felt. Vi har arbejdet med genmedlemsgørelse, metaforer, med bevidning, og fortykkelser (White, 2007).

På den måde er fortællingerne blevet stærkere og blevet alment gjort på en måde, der har styrket de studerendes blik for egne og /eller anderledes kompetencer.

**Udskillelsesløbet – anstrengelsen:**

De studerende beskriver at møde muren. At måtte kæmpe og være stolte af kampen. De beskriver, at deres evne til at økonomisere og ballancere i deres liv er afgørende for, om de klarer den eller ej. Og de beskriver, hvordan de ser opgaven – at uddanne sig – som bjerge, højhuse og maratonløb. Fantastiske bedrifter og velfortjent udmatelse..... de vil op.



**Udmattelse og stol-  
thed efter at have  
deltaget, gennemført  
og præsteret – for mig  
selv og for omverdenen**



**Det at ville til toppen  
og komme til toppen er  
visionen – og sikke en  
udsigt – sikke en luft.**

**Livslang læring og dannelse - der flytter ind...**

Uanset hvor de studerende har været i uddannelsesforløb, beretter de om betydningsbærende begivenheder, som er flyttet ind og som nu er blevet en del af dem selv og deres egen identitet.

*De andre studerende og undervisere vidste jo at det var mig, der havde styr på det - og ku det - så det var mig, de spurgte.*

*Jeg valgte jo drama, fordi det vidste jeg, at jeg ikke kunne - men jeg opdagede jo, at det ku' jeg godt. Det var fantastisk at være med til show. Selvom det er svært at bruge det på min arbejdsplads - så bor det jo i mig, nu. Jeg synes bare ikke det falder mig svært at være i den her rolle som studerende, og i det - jeg tror lidt det, som jeg kan mærke ryster nogen i klassen lidt: at så får man en ting at vide, og så kommer der en ændring og så er det noget nyt... det ryster mig ikke, nå ja så gør jeg det. Jeg er mere omstillingsparat.*

*Da det var mig, der kom i ledergruppe, da regnede jeg også med, at jeg nu var klar til opgaven. Det ville jeg ikke ha' turdet tidligere. Og at alle var så tilfredse med forløbet - ja det var jo fantastisk.*

Vi får deres eftertanker, der peger i retning af, at der hvor det bliver tydeligt for dem selv, at der er sket noget betydningsfuldt - ja, det er, hvor der bliver muligheder for dem i samspil med en lytter, der kan sætte eftertanker og oplevelser i perspektiv. Ved at de selv kan sætte ord på, og ved at det forløber i en ikke alt for styret og målrettet proces, - da kommer deres egne pointer meget klart og fyndigt frem. Nogle giver udtryk for, at netop denne iscenesættelse som vi har formateret samtalerne i, i sig selv bidrager hertil.

Samtidig hermed giver de alle udtryk for, at der er et savn efter at have mere nærkontakt med "en vis og gammel person - der kan vise ro og vej". At der er megen frustration forbundet med, at de støttesystemer, der er omkring tilrettelæggelse af studiet ofte opleves ikke særligt logiske, hjælpsomme eller håndterbare. Det gir rigtig megen unødigt frustration, som de dog lærer at overkomme og se bort fra - i perioder.

Det er en opmærksomhed, som vi kunne tænke os at undersøge og forfølge nærmere...



**Der brænder en ild  
- som gør noget ved  
mig og omgivelserne  
marathonløb - og det  
er i mig**



**Der har været så  
mange højdepunkter  
- og hvor er det  
fantastisk**

**At finde helhed**

Det er en kontinuerlig proces og arbejdsomt selv at være i proces med at skabe helhed, mening og sammenhæng – både i studiet, i at få forenet de forskellige livsarenaer og i selve professionsudøvelsen... De studerende beretter alle om særlige tidspunkter, hvor kræfterne har været ved at slippe op. Mestringsstrategierne er forskellige og alligevel er der fællestræk: at det er fælles med andre studerende, fortalt ud fra, at de er et andet sted i uddannelsen, har været hjælpsomme. Og særligt, at nu er de jo nået så langt: så nu gennemfører jeg, ud fra hvor jeg er. Måske det i særlig grad for disse studerende gør sig gældende, at et eksamensbevis indebærer kvalitative forskelle i det fremtidige liv...? Måske netop viljestyrke, målrettethed, kapacitet til prioriteringer, kapacitet til selv at skabe mening og helhed i forskellige kontekster er kompetencer, der er særligt talentfulde i et studie som pædagogstudiet?

Vi har i de opfølgende interviews arbejdet med fotografiske feltnoter (Rasmussen 2013) Her er de studerende igen gået på arbejde med det formål at sætte lys på deres dagligdag som studerende, mor, medarbejder... Og billederne har vist at netop de sammenhænge – hvor indkøbsseddel, højtlesning for datteren, strikketøj, fagbøger og kaffekoppen får plads i ét billede - der er bjergbestigeren nået op. Om ikke helt ved toppen endnu, så godt og sikkert på vej.



**Den integrerede  
studerende**

At bygge båden mens man sejler- og at rejsen i sig selv er værdifuld, fordi den gir mod og lyst til nye rejser..

Både billedet, lyrikken, musikken, sangerinden og romanen synes vi passer så helt utroligt

godt til nu næsten at afrunde vores afrapportering. Så lad gerne din egen stemme falde ind - når du åbner linket



**Fra brændestakken  
eller muren til den  
lastede skude - på vej  
og netop ikke i mål...**

*Sømanden pakker sit grej og sejler (Fuld af nattens stjerner - Skatteøen, Sebastian 1988)*

[https://www.youtube.com/watch?v=M9X\\_rxUDnc8](https://www.youtube.com/watch?v=M9X_rxUDnc8)

**Hvad har vi af mulige svar i f. t. de spørgsmål vi stiller i projektet?:**

- *Hvad og hvordan IKV-studerende selv vurderer, de kan inddrage egne tidligere erhvervede kompetencer i rolle som studerende og i professionsidentitet.*

De ser at egne mere personbundne egenskaber som eksempelvis vedholdenhed og kreativitet er afgørende for at overkomme de barrierer, uddannelsessystemet indeholder. Formidling der knytter sig til skriftligt at beherske de faste former i produktkrav, som synopsis, opgave etc, fordrer færdigheder i analytisk og kritisk refleksion. Det skaber udfordringer, hvor de ikke umiddelbart genkender eller identificerer at kunne anvende egne kendte kompetencer. Det indebærer oplevelsen af at være ladet meget alene med på samme tid at dekonstruere fortællingen om sig selv og uddannelsessystemet og på samme tid at nyorientere sig ind i de nye fortællinger, hvor transformationer er ønskede, mulige og realiserbare med deres eksisterende og erhvervede kompetencer.

De ser at det (egne kompetencer) i særlig grad kommer i spil og værdi-til-vækstes -i de mere aktive, kreative og handleorienterede studieaktiviteter og hvor de med med-studerende og undervisere indgår i tættere relationer. Herigennem skaber de oplevelser og erfaringer med gensidige betydningsfuldhed. Måske det også er det selve projektet her medvirker til at medskabe...



- *Metoder, som kan fremme et læringsmiljø, hvor studerendes talentudvikling er i fokus*
- *Erfaring med narrativer i gruppevejledning/ studiegrupperefleksioner*

Og det leder videre til at det måske netop her, er et af de hjørner, hvor vi ser nye tilgange eller metoder om man vil – der kan medvirke til at fremme et læringsmiljø. Et miljø der kommer mere mangfoldige studerendes selvforståelser i møde og netop kan skabe "møder".

I forhold til vore spørgsmål om den narrative tilgang i gruppevejledning og hvad den har at byde på, er vi overbeviste om, at netop i anvendelse af det visuelle; foto-billeder og metaforer, er der meget uudnyttet potentiale at hente. Dels indebærer de mindre dirigerende samtaler som anvendelse af selvvalgte billeder, egne formuleringer af metaforer faciliterer og fremmer – et mere ubesværet møde med sig selv og andre. Dels indebærer rummet hvor det at bevidne og fortykke andres og egne fortællinger, at der dermed gives en platform, hvor det at få set på "den gamle identitet" som ressourcefyldt, netop muliggør en videre dannelses-og læreproces. Samtidig brydes den individualisering som det formelle uddannelsesrum ser ud til at fremme og kollektivisering muliggøres.

Kombinationen med metodisk at anvende de mere frie visuelle dialog rum som foto indebærer og de udvalgte elementer i narrativitet (eksternalisering, genmedlemsgørelse (White), forstærker muligheder for at individer fortykker selvrefleksioner og hermed nuancerer egne billeder af identitet(er). Tilsammen skabes flere muligheder for ændringer og modbilleder til de kropsligt lejrede sansninger af at kæmpe for at høre til – tilstande som uddannelsesrummet utilsigtet fremkalder i mange af vore informanter.

- *Perspektiver*

Vi overvejer hvilke betydninger forløbet i tilrettelæggelse og gennemførelse af dispensationsprocessen om IKV vurderingen udgør? Og igen, her kan der være grobund for nye overvejelser i f.t. sagsbehandlingen, særligt når det netop er **individuelle vurderinger** og samtaler indgår i vurderings grundlag. Kan andre og supplerende former bedre omfavne den enkelte ansøger og afdække de kompetencer vi/ der efterspørger(s) hos/ i den potentielle studerende....?



### Mod fjerne mål, hvor nyt opdages...

#### **Tiger på spring**

De, vi har haft kontakt med, er på mange områder og måder succesfortællinger- både om studiet, om deres talenter og om omfang af nuancer, som fænomenologiske og narrative tilgange i vejledning kan frembringe.

Det er – måske -værd at have eftertanker på, om vi ville have fået det samme frem, hvis målgruppen havde været studerende med ordinære baggrunde, Kvote 1 og 2? Om det i højere grad er almene forhold vi har fået fremkaldt, fordi vi har sat et skærpet fokus på de studerende? Vi har ikke haft en sammenlignelig gruppe, så det står i det uvisse... det kunne vi måske spejle efter...

Håber du igennem vores tekst har haft fornøjelse af vore tanker og fået lidt inspiration til dine egne videre skridt...

## Litteraturliste

Duus, Husted Kildedal, Laursen, Tofteng (red)2012: *Aktionsforskning, en grundbog*, Samfundslitteratur

Hansen, F.T. 2011Kap. 7: *Den taktfulde vejleder i Plant P. mfl.* 2011 Vejledningsdidaktik, Schultz

Madsen, B. 2012: *Aktionsforskning om aktionslæring* Arbejdsnotat af Benedicte oktober 2012, Psykologisk Institut, AAU, Plant, P. 1999 Kap. 14: *Vejen ad hvilken: konstruktivistisk vejledning*, i Knudsen, A. & Jensen C.N. 1999: *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*, Billesø & Baltzer

Rasmussen, K. (red)2013: *Visuelle tilgange og Metoder i tværfaglige pædagogiske studier*. Roskilde Universitet

White, M. 2006: *Narrativpraksis*, Hans Reitzels

White, M. 2006: *Narrativteori*, Hans Reitzels

White, M. 2008: *Kort over Narrative Landskaber*, Hans Reitzels

Winther, H. (2012) *Kroppens sprog i professionel praksis*, Billesø og Baltzer

[www.ikv-talent.dk](http://www.ikv-talent.dk)

<http://pub.uvm.dk/2004/realkompetencer/bil02.html>

# Individuel kompetencevurdering sygeplejeuddannelsen

Af **Karen Schjøtz Vejrup**, lektor og **Jonna Vilstrup**, lektor, VIA UC Sygeplejerskeuddannelsen

## INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>Individuel kompetencevurdering sygeplejeuddannelsen</b>	66
<b>Abstract</b>	68
<b>INDLEDNING</b>	68
<b>Mål</b>	69
<b>Formål</b>	69
<b>Undersøgelsesspørgsmål</b>	69
<b>METODE</b>	69
<b>Valg af teori</b>	69
<b>ANALYSE AF EMPIRI FRA INTERVIEWET MED IKV-STUDERENDE I FORHOLD TIL VALGT TEORI</b>	70
<b>Specielle erfaringer</b>	70
<b>IKV-studerendes opfattelse af egne erfaringer og hvordan disse anvendes i uddannelsen</b>	72
<b>Diskussion</b>	73
<b>Konklusion</b>	75
<b>Perspektivering</b>	76
<b>Referencer</b>	77

**ABSTRACT**

Denne artikel beskæftiger sig med IKV i sygeplejerskeuddannelsen. Med udgangspunkt i fokusgruppe-interview med IKV-studerende beskrives deres oplevelse af betydningen af deres specielle erfaringer og videre læring. Et væsentligt spørgsmål, der tages op er om de IKV-studerende oplever at deres erfaringer anerkendes og anvendes i uddannelsen.

Som teoriramme anvendes især Knud Illeris lærings-teori og teori om transformation af viden og kunnen fra tidligere situationer over i en ny. Desuden anvendes Axel Honneths teori om anerkendelse til at analysere om IKV-studerende mødes af den form for anerkendelse, som Honneth udreder og om det fører til udvikling af selvværdsættelse.

Det diskuteres om de IKV-studerende kan bruge deres potentialer i uddannelsen og om deres erfaringer kommer til udfoldelse i uddannelsen. Der peges på en række spørgsmål, som kan skærpe refleksioner i uddannelsen, især om hvordan man kan støtte de studerende i deres individuelle læreprocesser som matcher et givent læringsudbyttet.

**Indledning**

Ifølge læringsforsker og professor Knud Illeris leves der i dag i et globaliseret videnssamfund med stærk international konkurrence. Samfundsmedlemmernes kompetenceniveau og læring står som centrale konkurrenceparametre, og dette har betydet øget opmærksomhed og pres mod mere læring og personlig udvikling (Illeris, 2006). I sin bog "Læring i konkurrencestaten" skriver Illeris (2014), at fremtidens uddannelsespolitik har fået til opgave at fremme arbejdskraftens mobilitet og dette skal gøres ved at den enkelte motiveres til et livslangt engagement i egen kompetenceudvikling. Alle skal blandt andet være motiverede og kompetente til at lade sig om - og opkvalificere med relevant uddannelse (Illeris, 2013).

I forbindelse med dette, er realkompetencebegrebet blevet centralt, idet dette begreb dækker over en persons samlede viden, færdigheder og kompetencer, uanset hvor og hvordan de er erhvervet (Aagaard & Dahler, 2011; Hauch & Jørgensen, 2008).

Anerkendelse af realkompetencer supplerer den sædvanlige vej gennem det ordinære uddannelsessystem, idet der der-ved sker en anerkendelse af læring opnået gennem det levede liv og ikke kun læring opnået gennem undervisning. Anerkendelse af realkompetencer giver adgang for flere grupper til uddannelser samt understøtter behovet for de rette kompetencer i arbejdslivet og dermed øges mobiliteten i arbejdskraften.

Individuel kompetencevurdering er en betegnelse for en faseopdelt proces, hvor den enkelte ansøger kan få sine kompetencer vurderet i forhold til en ønsket ansøgning (Aagaard & Dahler, 2010).

I uddannelsernes arbejde med realkompetencer, er det et snævert begreb, der er i spil, som er rettet mod at få bevis for, hvad man kan i forhold til en konkret uddannelse eller i forhold til adgangskravene til en specifik uddannelse. Ved anerkendelse af realkompetencer, bygges der på en antagelse om, at der kan ske transfer fra en læringsarena til en anden.

*"Transfer betyder overføring. Overføring af viden og kunnen fra en situation til en anden".* Wahlgren og Aarkrog (2012) omtaler transfer som en transformationsproces, hvor man tilpasser det man allerede har lært til en ny situation. Illeris (2006) mener ikke, at denne overføring sker uden videre. Han skriver, at det kun er en begrænset del af det, som tidligere er lært, der kan anvendes i en ny kontekst.

En anden antagelse er, at arbejdet med realkompetence medfører anerkendelse- ikke kun af kompetencer, men gennem denne også en anerkendelse af personen, som kan øge selvforståelsen og medføre øget selvværd (Aagaard & Dahler, 2011).

Man må formode, at denne tro på egen formåen, hvis den sker under udarbejdelse og vurdering af personens kompetencer, kun får en kort virkningstid, medmindre personen fortsat føler anerkendelse af kompetencerne ind i uddannelsen - altså, oplever at viden kan anvendes og anerkendes ind i uddannelsen. Det betyder:

1. at den studerende der er realkompetence vurderet (herefter IKV-studerende) kan overføre sine kompetencer fra én læringsarena til en anden. Med andre ord, at der sker transfer.
2. at personer (underviser og medstuderende) anerkender de specielle erfaringer og kompetencer, den IKV-studerende har med ind i uddannelsessystemet.

**Mål**

Målet med undersøgelsen er at få indsigt i og forståelse for IKV-studerendes oplevelse af betydningen af deres specielle erfaringer og betydningen for deres videre læring. Derudover deres oplevelser af, om disse erfaringer anerkendes og anvendes i uddannelsen.

**Formål**

Med den viden som projektet frembringer om IKV-studerende og deres muligheder for at udnytte deres potentialer i uddannelsen, søges der at pege fremad på, hvordan uddannelserne kan udvikles til i højere grad at understøtte de kompetencer enhver studerende bringer med sig.

**Undersøgelsesspørgsmål**

- Hvilken betydning oplever IKV-studerende, at det har haft for deres videre læring, at de har specielle erfaringer, som har ført til optagelse
- Hvordan opfatter de selv, at deres erfaringer anvendes i uddannelsen
- Hvordan oplever de deres specielle erfaringer anerkendes i uddannelsen

**Metode**

Som metode vælges fokusgruppeinterview, som en meget anvendt spørgemetode inden for samfundsforskningen. Fokusgruppe forstås her som en metode, hvor data genereres ved hjælp af en kombination af emnebestemt fokus (forsker-bestemt) og gruppeinteraktion (Launsø, et al, 2011). Fokusgruppeinterview er et ikke-styret interview kendetegnet ved ønsket om forskellige synspunkter på et givet emne, i dette tilfælde det "at være IKV-studerende" (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne type interview styres samtalen af en – to moderatorer, der har til opgave at

præsentere emnerne, i dette interview i form af spørgsmål. Derudover er det moderators opgave, at skabe en let stemning, så der er mulighed for at deltagerne føler sig frie til at udveksle enighed og uenigheder i en tryk og tolerant atmosfære. Et fokusgruppeinterview har ikke til formål at skabe enighed eller at præsentere løsninger, men at få forskellige synspunkter på sagen frem (Kvale & Brinkmann, 2009). Interaktionen i gruppen stimulerer til ægte og nuancerede udsagn samtidig med at den er et "filter" for yderliggående og urigtige oplysninger (Launsø, et al, 2011). For at rette fokus på de studerendes udsagn er interviewet optaget på bånd, hvorefter det er transskriberet. Efter transskriberingen er meningskondensering valgt. Dette betyder, at interviewpersonernes mening gives en kortere formulering ud fra transskriptionen (Kvale & Brinkmann, 2009). I analysen, vil interviewet være oversat fra talesprog til skriftsprog, da det giver mening og sammenhæng i analysen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Vi har valgt den fænomenologiske tilgang i analysen, som handler om hvordan virkeligheden fremtræder for vores bevidsthed. Vi vil analysere fænomenerne som kommer til syne i transskriptionen (Birkler, 2013). Teorien er valgt efter transskriptionen og meningskondenseringen for at være åbne overfor, hvad der viste sig i interviewet. Dette leder videre til præsentation af teorivalg.

**Valg af teori**

Når IKV-studerende lærer, skal de transformere viden og kunnen fra tidligere situationer over i en ny, Denne overførsel af viden fra tidligere kontekster til en ny, sker ikke uden videre. For at kunne vurdere, hvilken betydning IKV-studerendes tidligere erfaringer og kompetencer har for deres videre læring, anvender vi Illeris (2006). Illeris er fortaler for, at der er gode grunde til, at viden ikke uden videre kan overføres, dels tidsforskydning, dels dårlig hukommelse og dels den nye kontekst. Det er derfor kun en begrænset del af det, som tidligere er lært, der kan anvendes i den nye kontekst, sygeplejeuddannelsen. Graden af anvendelsen af det tidligere lærte, kan øges betydeligt blandt andet ved, at den studerende bringer det til anvendelse og ved, at der er et behov, motivation og mening med at få det i spil.

For at kunne vurdere, om IKV-studerendes kompetencer anerkendes, vælger vi at analysere med anerkendelsesbegrebet, som det er beskrevet hos Axel Honneth (2006). Honneth mener, at alle sociale forhold er anerkendelsesforhold, hvilket gør teorien anvendelig i forhold til projektet, da vi ønsker at belyse, om IKV-studerendes kompetencer anerkendes af medstuderende og underviserne. Honneth beskriver tre sfærer med forskellige anerkendelsesformer, hvoraf vi specielt vil analysere vores materiale i forhold til den solidariske sfære, hvor menneskets specielle og individuelle, unikke funktioner og kvalifikationer anerkendes

dels kognitivt, dels emotionelt. Mødes vores IKV-studerende af den form for anerkendelse, fører det ifølge Honneth til udvikling af selv værdsættelse.

### Analyse af empiri fra interviewet med IKV-studerende i forhold til valgt teori

Vores analyse er struktureret omkring tre overordnede temaer, som omhandler de specielle erfaringer IKV-studerende har og betydningen for deres videre læring, samt deres opfattelse af deres erfaringer og hvordan disse anvendes og anerkendes i uddannelsen.

Vi er kommet frem til disse temaer gennem en vekselvirkning mellem empiri og teori, den abduktive proces. I processen har vi indsamlet og orienteret os i vores empiriske materiale sideløbende med at vi har læst os ind på de teoretiske aspekter, der præsenteres i artiklen, således at empirien har været styrende for, hvilke teorier vi har valgt. Vi har gennem denne proces fået nye erkendelser af hvilke teoretiske aspekter, der kunne være relevante, – og har løbende forandret på disse.

Interviewene er først læst igennem af begge interviewere for at få en fornemmelse af helheden. Dernæst er der fundet naturlige betydningsenheder, som er udtrykt af de interviewede personer. Disse betydningsenheder er inddelt i dominerende temaer, som analyseres i forhold til undersøgelsens hovedspørgsmål. På denne måde er meningen i de udtrykte betydninger kondenseret til de tre temaer, som analysen er inddelt i (Kvale S., 2006).

### Specielle erfaringer

Til at vurdere hvilke specielle erfaringer IKV-studerende har, og hvilken betydning disse har for deres videre læring i uddannelse anvendes Knud Illeris' begreber om transformativ læring og identiteter. Illeris (2013) har forbundet disse begreber, dels ved at koble ydre forhold og praksis sammen og dels ved at føje begreberne sammen med forskellige livsaldre. Vi vælger at analysere livsforløb i voksenalderen, idet vores IKV-studerende er voksne. I det følgende analyseres IKV-studerendes specielle erfaringer og betydning for deres videre læring.

Illeris (2013) påpeger, at transformativ læring er udviklet i relation til voksne mennesker og betyder, at disse voksne studerende har udviklet meningsperspektiver og referencerammer, som danner udgangspunkt for deres videre læring. Dette kommer til udtryk i interviewet, gennem følgende:

IKV-studerende udtaler ” jeg har ansvarsfølelse over for studiet – altså i forhold til egen læring, studiegruppen og underviser, min erfaring fra arbejdsmarkedet gør, at jeg kender mere til det end de yngre studerende der kommer

lige fra gymnasium. Jeg føler mig bedre klædt på i forhold til at skulle prioritere og føler mig mindre stresset end de yngre, jeg har jo ikke fri, når jeg ikke er i skole”

En anden siger ” jeg får læst mine ting, får meldt tilbage. Jeg har mere erfaring i det at skulle passe mine ting, tingene kommer ikke bare.” ”God til at disponere min tid og få familien til at hænge sammen. Skulle vænne mig til at være ansvarlig overfor egen læring. Der er jo ikke lektier og hvad der skal læses er op til en selv, modsat medstuderende som spørger: er der ikke noget vi skal læse? ”

Udtalelserne viser, at de IKV-studerende har en nogenlunde stabil identitet og ifølge Illeris (2013) er der grundlag for transformativ læring på alle identitetens områder. Dette gælder for den voksne studerende både på de kognitive, de følelsesmæssige og på de sociale områder. Når IKV-studerende skal lære noget nyt, kan det ifølge Illeris (2013) både være af progressiv, regressiv eller defensiv karakter. Dette illustreres i følgende udtalelser.

De IKV-studerende fortæller ”en medstuderende sagde til mig: Hvordan kan du tage det så roligt? Jeg er nødt til ikke at gå i panik, men har ikke set TV i 14 dage” ”vi skal lære, at vi er forskellige. Der er nogle stykker som er så gymnasie-mindede, og der deler man ingenting, man passer sit eget, for at hytte sit eget skind. Det begynder dog at bløde op. Vi skal løfte hinanden og alle kan få brug for at få et løft på et eller andet tidspunkt. Her er det en fordel, at vi er en broget flok.”

En anden fortæller ”jeg har udfordringer i forhold til skriftlige opgaver pga. manglende erfaring, men har god opbakning fra studiekollegaer, men mærker jeg er anderledes i gruppen. Når en medstuderende siger perspektivering, kan jeg ikke byde ind med så meget, men jeg er fortrøstningsfuld, det er noget jeg lige skal lære og det kan jeg godt. ”

I citaterne kommer de forskellige karakterer frem. Den progressive transformativ læring, hvor identiteten omdannes og det gælder om at blive bedre eller komme videre, og den mere defensive eller regressive karakter, hvor den studerende er under pres, regredierer eller føler sig tilbagestående en tid.

Illeris (2013) mener, at regressiv transformativ læring kan ske f.eks. når den voksne studerende oplever, at det går for vidt, at kravene bliver for store, at det er svært at slippe det eksisterende grundlag, at usikkerheden og tvivlen bliver for voldsom. Her vil de voksne studerende forsøge at orientere sig mod en mere sikker position. Her nævner Illeris (2013), at der i begge tilfælde kan blive tale om en cementering af det bestående eller en egentlig regres-

sion til en mindre udfordrende holdning, forståelse eller adfærdsform hos studerende. Illeris (2013) påpeger, at transformativ læring både kan være af individuel og af kollektiv karakter. I kollektivet, kan de IKV-studerende tale med hinanden om, hvad der er på spil og dermed få inspiration og tiltro til, at det kan lade sig gøre, idet det kan medvirke til en øget psykologisk sikkerhed og kraft.

En IKV-studerende svarer til spørgsmålet om niveauet på uddannelsen ” Det er sindssygt højt og højere end forventet – nej, jeg er bare begejstret for det faglige niveau og det er fordi jeg er blevet holdt lidt nede, jeg har jo en hjælper (uddannelse) som, set i forhold til det her ikke er en skid værd – det lyder meget forkert - men det er meget overfladisk undervisning, men det er anderledes her og jeg har læst meget og interesseret mig for ting ved siden af mit arbejde, så for mig er det fedt af lære nyt. Også fordi jeg har lært at måle blodtryk og givet resultatet til en anden, aldrig siddet og analyseret det, selvom jeg havde trang til det. Sygeplejerskerne har presset mig til at gå videre – nu skal du være med til alt det sjove – og det kan jeg ikke være før jeg er sygeplejerske. ”

Dette viser, at den studerende er træt af sin tidligere uddannelse og noget af arbejdet har været utilfredsstillende, hvorfor hun ønsker sig nye udfordringer og gerne vil videre. Den IKV-studerende har så på anbefaling fra andre startet et ud-dannelsesforløb, som måske kan rette op på de forhold der opleves utilfredsstillende. Her er det vigtigt, påpeger Illeris (2013), at den studerende undervejs i studiet modnes og forandrer sine meningsperspektiver, for at hun kan gennemføre uddannelsen, ellers risikerer hun en regression, hvor alle forsvarsmekanismer bliver mobiliseret og der bliver tale om transformativ læring af en regressiv karakter. Den studerende kan i så fald have brug for personlig støtte til at komme videre og finde en vej fremad, for at få en forståelse af hvad der er galt, hvorfor det ikke fungerer og hvad der skal til for at få det til at fungere. Dette kan føre den studerende over i et progressivt transformativt forløb (2013).

Ifølge Illeris (2013) hænger transformativ læring sammen med at skabe mening med uddannelsen og det grundlæggende karakteristiske er, at de studerende lærer, det de vil og er meget lidt orienteret mod det, de ikke kan se nogen mening med i forhold til deres egne livsmål. Her trækker de på de ressourcer, de har og tager ansvaret for deres læring. Modsat er de studerende tilbøjelige til ikke at engagere sig i læring, som de ikke kan se mening med eller som ikke har deres interesse. Illeris (2013) nævner, at voksne har en sammenhængende strategi, som er relateret til mål, der er klare for den enkelte. Hvilket betyder at IKV-studerende organiserer de forståelser, som de har opbygget gennem deres liv i menings-perspektiver, der

udgør deres centrale referenceramme for deres meningsdannelse.

Disse, siger Illeris (2013), udvikles gennem livet og fungerer både bevidst og ubevidst, som styrende for studerendes indstillinger og forståelsesmåder.

Som en IKV-studerende siger: ” skulle lige vænne mig til at være ansvarlig overfor egen læring, der er jo ikke lektier”. Her drejer det sig om for den IKV-studerende at blive bevidst om, tage stilling til og revidere sine meningsperspektiver og deraf følgende mentale vaner. Det sker typisk når f.eks. de IKV-studerende opdager at meningsperspektiverne ikke passer sammen med det, de oplever eller gør. Så kan der opstå en dissonans eller et dilemma, som de føler behov for at få løst. Her nævner Illeris (2013), at gennem refleksion, kan dette føre til revision eller transformation af meningsperspektiverne, og føre til transformativ læring.

En IKV-studerende siger ”Jeg gik forbi en stue, hvor en yngre studerende sad og lyttede til en patient. Jeg sagde til hende: du har en kompetence til at lytte, du sidder der bare, du spørger, stiller nogle få spørgsmål. Det er jo fantastisk overskud, det var hvad jeg så, når hun ikke så mig, men jeg så hvad der skete, når hun sad sammen med patienter. Det er jo fantastisk at kunne snakke om sådanne ting”.

Dette eksempel viser at det er gennem refleksionen, at den studerende oplever en ny mening i forhold til at kommunikere med en patient. Skal den IKV-studerende lære noget, indebærer det altså en omstrukturering af selvet og dermed en sammenhængende omstrukturering og sammenkobling af et større antal mentale skemaer, som medfører en ændring i den individuelle personlighed og dermed en ændring i tilgangen til f.eks. kommunikation.

Illeris (2006) påstår at transformativ læring er uhyre krævende og belastende og kun finder sted når en studerende er kommet ud i en situation, hvor der ikke findes nogen anden udvej og som kan give en oplevet belastning og forbrug af psykisk energi.

Ifølge Illeris (2006) involverer det også følelsesmæssige aspekter. Han skriver: ” Erkendelse har stærke følelsesmæssige og viljemæssige dimensioner, hele individets følsomhed og lydhørhed bruges i udviklingen, opdagelsen, fortolkningen og transformationen af mening” (Illeris, Læring, 2006)

Det kræver altså en ændret forståelse hos de IKV-studerende, som kan have stærke følelsesmæssige oplevelser, idet både deres antagelser og deres følelsesmæssige reaktioner i forhold til behovet for forandringer er i spil. Som en IKV-studerende udtaler:

*"Opgaveskrivning er en stor udfordring og det er min egen usikkerhed. Jeg skal overbevise mig selv om, at det kan jeg godt"*

En anden siger:

*"Jeg sidder med to gymnasiepigler, som har lavet mange opgaver og cykler derud af. Her sidder jeg i mit stille sind og er nødt til at suge det jeg kan, for jeg vil ikke ane, hvor jeg skulle starte eller begynde, det er en måde at lære – se hvordan andre gør tingene"*

Her transformerer de IKV-studerende deres referencerammer, for at gøre dem mere omfattende, indsigtsfulde og åbne, så der kan genereres nye overbevisninger og meninger og dermed ændrer de sig selv i forhold til den nye forståelse. De studerende er nødt til at have en stabilitet, fordi det kræver et psykisk arbejde at ændre sig og det er det, der er transformativ læring ifølge Illeris (2013).

#### **IKV-studerendes opfattelse af egne erfaringer og hvordan disse anvendes i uddannelsen**

De interviewede IKV-studerende gav udtryk for, at det kun er i IKV interviewet der bliver lagt op til at baggrund og praktiske erfaringer anvendes og en IKV-studerende siger:

*"i klassen er vi alle på lige fod, om man er 19 eller 60 år", en anden nævner: "jeg er her ikke for at være mor til nogen eller stoppe en konflikt mellem nogen – vi er her for vores egen skyld."*

Her veksler de studerende mellem, hvad de kender fra tidligere og hvad der føles rigtigt. Ifølge Illeris (2006) er problemet vedrørende overførelse af læring fra en sammenhæng til en anden, at det kan være svært at anvende eller komme i tanker om det, man har lært i en kontekst, når man kommer ud i andre sammenhænge. Når IKV-studerende skal lære, skal de transformere viden og kunnen fra tidligere situationer over i en ny, Det sker ikke uden videre. Illeris (2006) siger, at det er der gode grunde til, dels tidsforskydning, dels dårlig hukommelse og dels den nye kontekst. Det er kun en begrænset del af det, som er lært tidligere, der kan anvendes i den nye kontekst som f.eks. sygeplejeuddannelsen. Illeris (2006) nævner, at graden af anvendelsen af det tidligere lærte, kan øges betydeligt blandt andet ved at den studerende bringer det til anvendelse og ved at der er et behov, motivation og mening med at få det i spil. De IKV-studerende skal altså ville og ønske det, ellers trækker de sig og holder det for sig selv. Som en udtaler: *" jeg ved ikke om det vil være en fordel at mine erfaringer kommer i spil, for så er vi ikke*

*en del af mængden, som vi er nu".* En anden tilslutter sig: *"ligeværdighed og det kan jeg godt lide at man er ligeværdig, der er balance og ingen skal spille kong gulerod. "ligeværdig er en fed fornemmelse" "tænker det samme – vi kan hurtigt få følelsen af, hvorfor er det nu hende igen – de andre gider ikke hører om hende igen"*

Det viser, at for at bruge erfaringer skal det give mening både i det store og det lille perspektiv. Forholdene i undervisningen gør sig også gældende: Hvordan giver det mening og trænes der i at anvende det (Illeris 2006). Her nævner Illeris (2006), at dette afhænger af, hvordan uddannelsen er tilrettelagt, om der tages udgangspunkt i den enkeltes egne erfaringer og forventninger til uddannelsen, eller om det mere er det traditionelle billede, at uddannelse er skolens og lærernes ansvar.

Uddannelsen til sygeplejerske er frivillig, Illeris (2006) påpeger at med senmodernitetens forandringstakt og omstillingskrav indebærer parolen om livslang læring et krav om omstillingsparathed. Dette kræver at de studerendes stabilitet skal være fleksibel. Der er et samfundsmæssigt krav om, at vi skal lære hele livet.

Studerende kommer af egen fri vilje, fordi de har lyst eller brug for at lære faget, også IKV-studerende. Illeris (2006) hævder at, på den baggrund kunne man måske forvente, at de disse voksne selv vil tage ansvaret for den læring, uddannelsen lægger op til. Her stiller den almindelige skoleforståelse sig dog ofte i vejen. Selv om både uddannelsen, underviserne og de studerende måske siger eller mener noget andet, så synes der i undervisningssituationen fra alle sider at være en forventning om, at underviseren tager ansvaret.

#### **Anerkendelse af de specielle erfaringer.**

Ifølge Honneth (2006) har mennesket brug for at realisere sig selv ved at udvikle de personlige anlæg og evner som adskiller dem fra andre. Dette kan kun opnås, hvis menneskets særkende anerkendes af det samfund det er en del af (Jacobsen, 2011). Gennem optag på sygeplejerskeuddannelsen, må man formode, at den IKV-studerende har opnået en samfundsmæssig anerkendelse. I hvert tilfælde giver de alle tre indtryk af, at de gennem optagelsesproceduren med samtale og udformning af det skriftlige, har fået en tro på egne evner. En siger:

*"Alt det vi skule svare på... tvang os jo faktisk til at svare med, hvad vi havde med- altså selve ansøgningsprocessen... Den der indadvendte at stille sig ud foran en selv og sige, hvem er du egentlig- hvad har du egentlig af kompetencer...- jeg havde besluttet jeg ville være sygeplejerske og ville gå vejen – det var mit mål. Men det med at stille sig ud af glas-boblen og sige det er det her du vil, hvem er du og hvad vej skal jeg, har gjort rigtigt meget ved mig..."*

En anden siger direkte forespurgt, om processen giver selvtillid: *"Jamen det gør det, jeg har altid kunne sælge mig selv på et stykke papir. Det er lidt som sende en ansøgning til et arbejde – man skal sælge sig selv."*

Selv værdsættelse er en følelse af indre værdi, en følelse af at være i besiddelse af nogle evner og egenskaber, som er særlige i forhold til andre og som er erhvervet gennem vor individuelle livsmåde eller livsform (Honneth, 2006). Dette kom til udtryk i interviewet, hvor IKV-studerende gav udtryk for, at de på nogle områder føler sig bedre rustet til studiet end deres yngre medstuderende:

*"Erfaring fra arbejdsmarkedet gør at man kender mere til det end de helt unge der er lige kommet fra gymnasium".*

Og en anden siger:

*"Der kan jeg godt mærke, at der var man nok, der har man nok lidt mere erfaring i det der med at man skal altså passe sine ting, tingene kommer ikke bare ja..."*

Til trods for dette nævner de IKV-studerende i starten af interviewet, *" at ingen ved hvordan de er blevet optaget på studiet".* Dette kan hænge sammen med ikke at ville places i en gruppe på forhånd, idet de kan have svært ved at opnå den sociale anerkendelse, der ifølge Honneth (2006) er af afgørende betydning for den mentale balance. Ved at de IKV-studerende ikke nævner det, er det ingen hindring for deres selvfølelse og selvrealisering og herved får de lov til at erfare, at deres egne præstationer og færdigheder er værdifulde.

Det enkelte menneske kan dog ikke udvikle en personlig, stabil og holdbar identitet uden anerkendelse fra sine omgivelser. I følge Honneth (2006) bliver selvet til i en sammenhæng mellem det der sker i menneskets indre impulser og emotioner, og de måder vi mødes og anerkendes på af andre (Jacobsen, 2011). Derfor er det sociale og det at føle sig som medlem af gruppen værdifuldt. Dette blev udtrykt i interviewet flere gange:

*"... men jeg synes jo egentlig den erfaring vi kommer med om det er lidt eller meget, jeg synes ikke..., det er fine diskussioner vi får ud af det. Det er en fin respekt for det... det er jo gensidig respekt,"*

*"... jeg har lidt øh... udfordringer som, når vi kommer til de her skriftlige opgaver, fordi jeg har aldrig nogen sinde prøvet at lave en større skriftlig opgave på gymnasialt niveau og men jeg vil ellers godt sige, at jeg får rigtig, rigtig god opbakning fra mine studiekolleger"*

Mennesket har behov for anerkendelse for at opnå et positivt selvforhold. Ifølge Honneth (2006) findes der tre kilder hvorigennem det opnås, dels igennem følelsesmæssige kontakt, at blive betragtet som et medlem og dels

gennem social værdsættelse af ens præstationer og evner, typisk den måde hvorpå man bidrager til fællesskabet i form af arbejde. Det udtrykkes tydeligt i interviewet, hvor en IKV-studerende har følt sig direkte anerkendt af medstuderende i en episode, hvor de var i gang med opgaveskrivning, som den IKV-studerende ikke følte sig specielt godt rustet til. Hun siger:

*"... jeg føler ikke rigtig at jeg kan byde ind på det samme område som de andre og så tog vi en snak om det den anden dag og så siger de jamen du byder jo så bare ind med noget andet, nogle aspekter som vi ikke har ..."*

I interviewet, giver de IKV-studerende udtryk for, at de føler sig som en del af holdet: *"man bliver ikke sådan spist af og talt ned og der er overhovedet ikke noget af det der... alle kan have en dårlig dag selvfølgelig"*

Egentlig anerkendelse og anvendelse af de specielle erfaringer og kompetencer de har med, virker det ikke til de har oplevet. De siger, da de direkte bliver spurgt til, om de har oplevet at deres erfaringer og baggrund kan bruges i uddannelsen: *"Ikke endnu, jeg tænker alle i klassen er på lige fod."*

Og en anden siger:

*"Det er lidt det samme her, det synes' jeg, jeg vil så sige, at det jeg kan bruge den til, det er i min egen læreproces og det bruger jeg rigtig meget.."*

#### **Diskussion**

Formålet med undersøgelsen var at få viden om IKV-studerendes erfaringer og muligheden for at kunne bruge deres potentialer i uddannelsen. Dette for at kunne pege på, hvordan uddannelsen kan udvikles til i højere grad at understøtte deres kompetencer. I projektet spurgtes til de IKV-studerendes specielle erfaringer, deres egen opfattelse af deres erfaringer og hvordan de anvendes, samt anerkendes i uddannelsen.

På baggrund af vore fund og med sigte mod formålet, er der grund til at diskutere flere områder.

1. Hvordan de studerende i højere grad kan støttes til at tage ansvar for egen læring og bringe tidligere kompetencer i spil uden at risikere at miste anerkendelse og det at være en del af fællesskabet.
2. Hvordan et kollektiv kan skabes så de IKV-studerende kan få øget psykologisk sikkerhed og kraft gennem at tale med hinanden om, hvad der er på spil og dermed kan få inspiration og tiltro til, at det kan lade sig gøre.
3. På hvilken måde den studerende kan gives personlig støtte til at undgå, at der finder transformativ læring af regressiv karakter sted, og til at finde vej fremad, for at få en forståelse af, hvad der skal til for at få det til at fungere.

4. Og hvordan refleksion, kan anvendes så det understøtter den studerendes revision eller transformation af meningsperspektiverne, og fører til transformativ læring.

Disse områder vil i det følgende blive diskuteret med inddragelse af relevant litteratur og udgangspunkt i undersøgelsens resultater.

Der er ingen tvivl om, at de IKV-studerende selv opfatter, at de har nogle specielle erfaringer, som de bruger (skjult) i egen læreproces, men som de ikke direkte bringer i anvendelse i sygeplejerskestudiet. Gennem vores interview tyder noget dog på, at de IKV-studerende vælger den strategi, for ikke at "stikke ud" fra de andre medstuderende, men for at opnå anerkendelse som en del af fælleskabet ved at undlade, at tale om, at de har erfaringer, som er anderledes end det, de andre studerende bringer med sig. Som tidligere skrevet, er Illeris (2006) fortaler for, at der er gode grunde til, at viden ikke uden videre kan overføres, dels tidsforskydning, dels dårlig hukommelse og dels den nye kontekst. Igennem interviewet tyder det på, at den nye kontekst (sygeplejerskeuddannelsen) i dette tilfælde er den største hindring, for at tidligere opnået erfaring og viden ikke bringes i anvendelse. Dette kan undre, da der i de fleste pædagogiske sammenhænge, forventes, at der tages udgangspunkt i den studerendes forkundskaber, selv om det kan være svært for en underviser at vurdere, om det en studerende bringer i spil i undervisningen er sket inden for rammerne af nuværende uddannelse, eller om det er noget den studerende har med sig fra tidligere sammenhænge (Andersson, 2011). Samtidig nævner Illeris (2006) at de voksne studerende, også IKV-studerende, har en tendens til, på den ene side at opføre sig som skoleelever, men på den anden side også har svært ved at acceptere den traditionelle studerendes rolle og umyndiggørelse. De stritter imod, men vil ikke selv overtage ansvaret og gør måske netop derfor ikke deres kompetencer og tidligere erfaringer synlige i undervisningen. Et andet vanskeligt aspekt ved inddragelse af tidligere erfaringer er, at undervisere ikke kan undervise i transformativ læring, men højst medvirke til at facilitere læreprocesser af denne karakter.

For undervisere, er det imidlertid vigtigt at forstå og acceptere, at det vedrører den studerendes identitet og dermed i den sidste ende, er den studerendes egen sag. På den anden side er identitetsændringer og den hertil knyttede transformativ læring nødvendige elementer i den personligheds- og kompetenceudvikling, som studerende skal gennemgå og involvere sig i, dels som et personligt anliggende, men samtidig også som forbundet med de faglige krav, der stilles i uddannelsen og i arbejdet som sygeplejerske. Konkurrencesamfundet

interessere sig for den faglige læring, som ustandseligt bliver evalueret og registeret og ved godt at den personlige udvikling er helt afgørende for at kunne gennemføre uddannelsen. Underviserne må derfor agere i et spændingsfelt mellem samfundets krav og hensynet til den enkelte studerendes frie vilje og egne personlige mål for uddannelsen.

Tendensen gennem de seneste år i det pædagogiske felt under påvirkning af Bologna-processen, har været, at fokus har flyttet sig fra undervisning og det stof de studerende skal beskæftige sig med, til større fokus mod læring og studerendes læreprocesser (Miller, 2011; Gitz-Johansen, 2007). Det betyder også, et skift i underviserrollen, fra en formidling af fag og stof, til en mere faciliterende rolle, hvor læring sker som en udvikling hos den lærende, der er baseret på allerede eksisterende strukturer og sker gennem aktiv deltagelse (Miller, 2011). Dette er helt i tråd med Illeris (2013) som påstår, at graden af anvendelsen af det tidligere lærte, kan øges betydeligt blandt andet ved, at den studerende bringer det til anvendelse og ved, at der er et behov, motivation og mening med at få det i spil. Underviserne ses som nøglepersoner, der kan fremme anvendelsen af studerendes tidligere erhvervede kompetencer, ved i undervisningen at arbejde med følgende elementer: de individuelle erfaringer, kritisk refleksion og dialog. Andersson (2011) henviser også til eksempler, hvor man ved hjælp af diskussion som arbejdsform i såkaldte "lærende samtaler", kan synliggøre tidligere læring. Illeris (2013) nævner, at der skal være plads til at afprøve grænser og at underviserne skal være opmærksomme på at de har en modelfunktion.

Ved Roskilde Universitetscenter (Gitz-Johansen et al, 2007) har man gennem klyngeundervisning inkluderet en række forskellige undervisningsformer, som aktiverer de studerende samtidig med at de danner rammen for et socialt fællesskab for de studerende. Dette med udgangspunkt i projektarbejde og for at skabe forbindelse mellem dette og bredere faglige temaer, som har relation til projektets emne og semestrets faglige fokus. I princippet kunne et hvilket som helst dyberegående studerende-arbejde enten i grupper eller individuelt, danne grundlag for, at der i en klynge sideløbende arbejdes med generelle faglige temaer, som relaterer sig til de studerendes eget valgte fokus og det pågældende moduls eller semesters fokus. Klyngeundervisningen har været centreret om fire principper, som drejer sig om aktiv deltagelse, angstfrit læringsrum, forbindelse til bredere sammenhænge og meta-refleksion.

Aktiv deltagelse har udmøntet sig i, at de studerende i klyngen har haft ansvaret for at planlægge, organisere, forberede og gennemføre et kortere undervisningsfor-

løb. Når der har været tale om skabelsen af et angstfrit læringsrum, handler det om, at der har været arbejdet bevidst med atmosfæren i klyngen, ikke kun gennem det fysiske rum, men også gennem det sociale og emotionelle rum, så alle kan tage forpligtelsen og aktiv deltagelse på sig og også får pladsen til at bidrage. Ud over de studerendes oplæg i klyngen, bidrager underviseren også med et eller flere faglige oplæg, som relaterer sig, ikke kun til studerende-arbejdet; men til faglige klassiske temaer, så læringen forankres i bredden. I klyngeundervisningen har der været lagt op til at ikke alene det faglige stof, men også undervisningen i relation til de studerendes egen læreproces har været gjort til genstand for refleksion (Gitz-Johansen et al, 2007). I et sådant angstfrit læringsrum, kunne man forestille sig at tidligere læring kunne synliggøres, og at IKV-studerende havde mulighed for at bringe tidligere erfaringer og kompetencer i spil ved hjælp af en faciliterende underviser, som kunne støtte den studerende gennem dialog til en kritisk refleksion. Kim Pedersen (2005) skriver med henvisning til Mezirow om begrebet "dialogiske stemmer", hvor netop dialogen med andre er et middel til, at de studerende ikke fanges i egne meningsperspektiver, men gennem dialogen kan få andre synsvinkler på egne antagelser.

Dette kunne betyde, at tidligere erfaring anerkendes og sammenflettes med den "nye" læreproces. Andersson (2011) skriver, at studerendes læringsbaner under en uddannelse påvirkes positivt af, at de studerende på forskellig vis får anerkendelse for det de har med sig. Her kan underviser med fordel tage udgangspunkt i de individuelle erfaringer, kritisk refleksion og dialog, når transformativ læring skal fremmes. Regressiv transformativ læring kan ske, når kravene bliver for store, hvor den studerende ikke magter at forandre sig, men vender tilbage til kendte mønstre eller en egentlig regression til mindre udfordrende holdning og forståelse. Her spiller underviserne en vigtig rolle med støtte og afklaring som kan føre over i nye muligheder for progressiv transformativ læring (Illeris, 2013).

Jack Mezirow har gennem mange år arbejdet med transformationsteorien og hvordan ændringer i den enkeltes opfattelse og handlinger kan forstås. Her indgår refleksion og ikke mindst kritisk refleksion. Målet er at den studerende gennem forskellige former for refleksion bliver bevidst om den antagelse, som ligger til grund for egne handlinger (Wahlgren et al, 2008). Ifølge Mezirow bliver grundlæggende antagelser ubevidste i voksenlivet, med mindre der kommer forstyrrelser, som kræver at voksne overvejer indholdet i meningsstrukturen og hvor den voksne vælger at reflektere over den. Så når IKV-studerende skal lære at lære kan det ske gennem forskellige metoder f.eks.

selvevalueringer, logbøger og portfolie, som kan udløse et desorienteringsdilemma og gennem refleksion kan danne grundlag for en ny meningskonstruktion. Her skal de IKV-studerende evaluere deres grundlæggende antagelser, som ligger til grund for deres overbevisning og mening. Etablering af en ny mening kræver refleksion (Wahlgren et al, 2008).

### Konklusion

Målet med undersøgelsen var at afdække hvordan IKV-studerende oplever, at deres specielle erfaringer har betydning for deres videre læring og om disse anerkendes og anvendes i uddannelsen til sygeplejerske.

Vi fandt at IKV-studerende har specielle erfaringer, hvor de har en nogenlunde stabil identitet, med udviklede meningsperspektiver og referencerammer som danner udgangspunkt for deres videre læring. Dette betyder, at der er grundlag for transformativ læring på alle identitetsområderne, både de kognitive, de følelsesmæssige og de sociale områder. Gennem uddannelsen sker, dels transformativ læring, hvor deres identiteter omdannes og det gælder om at komme videre, dels regressiv læring hvor de er under pres og vil forsøge orientering mod en sikker grund. De IKV-studerendes erfaringer gør, at de organiserer deres forståelser ud fra deres meningsperspektiver, som gennem uddannelsen må modnes og forandres. Dette kan ske, når de opdager at meningsperspektiverne ikke passer sammen med det oplevede. Her kan de IKV-studerende have brug for støtte ellers risikerer de at droppe ud, idet de skal kunne se mening. Gennem refleksion kan de IKV-studerende opleve en ny mening og en ændret forståelse.

Det ser dog ud til, at den IKV-studerendes erfaringer kun anvendes når det giver mening for den IKV-studerende og den IKV-studerende selv vil og ønsker, at bringe det i anvendelse. Ellers trækker de sig og holder det for sig selv, tilsyneladende for at være på lige fod med de andre og en del af gruppen. De angiver, at de anvender deres erfaringer i egen læreproces.

Uddannelsen er ikke tilrettelagt, så der tages udgangspunkt i deres erfaringer og forventninger. I undervisningen er det underviserne, der tager ansvar. For at de IKV-studerendes erfaringer anvendes i uddannelsen, skal uddannelsen lægge op til det.

Gennem optagelsesprocessen og udformningen af det skriftlige materiale får de øje for og tro på egne evner og føler sig rustet til studiet. En anerkendelse, som de oprettholder gennem accept af medstuderende og gennem en følelse af at være en del af gruppen. De IKV-studerende fortæller ikke, hvordan de er optaget, måske fordi de

er bange ikke at opnå social anerkendelse, hvilket kan hindre deres selvudfoldelse og selvrealisering. Det er værdifuldt for dem at føle sig som medlem af hele gruppen, mere end det er gennem synlig anvendelse af deres specielle kompetencer.

### Perspektivering

En ny bekendtgørelse for sygeplejeuddannelse er under udarbejdelse og her er tendensen at læringsmålene, som er formuleret ud fra Blooms taksonomi, ændres til at være formuleret på baggrund af SOLO-taksonomierne. SOLO-taksonomierne er baseret på forskning om, hvordan man lærer som studerende, når man præsenteres for forventet læringsudbytte. Den indbyggede læringsforståelse har en antagelse om, at begrebsopbygning og ændring af syn på sig selv eller verden (måske transformativ læring) sker gennem en trinvis proces fra det enkle til det mere komplicerede, således at det komplekse indoptager det mindre komplekse i sig (Miller, 2011). Når disse trin på vejen mod det endelige læringsudbytte tydeliggøres, kunne man formode, at læreprocessen i højere grad kunne individualiseres, således at de studerende og underviseren i fællesskab kunne være optaget af at se tegn på læring hos den enkelte, som matcher læringsudbyttet. Dette kan betyde, at den studerende støttes til at blive bedre eller komme videre i en fremadrettet og fremtidsorienteret læring, der indebærer en forståelse eller adfærdsmåde, der er mere perspektivrig eller mere givende.

Spørgsmålet er, hvordan underviser i undervisning kan støtte studerende i deres individuelle læreprocesser. Vi har i diskussionen lagt op til flere måder og det interessante er også, hvordan undervisning kan tilrettelægges, så både den enkeltes erfaringer og proces støttes. Her vil det være væsentligt at gøre op med tidligere forståelser om undervisning. De studerende skal have en trykthed over for hinanden for at kunne lukke op for følelser og som ny i en stor gruppe, kan der være meget på spil i den nye kontekst. Ved at tage udgangspunkt i entreprenørskabsundervisning, som et møde mellem individ og muligheder, kan de studerende få en følelse af, at de er individuelle og står over for hver sit unikke mulighedsfelt. Her er et centralt mål i entreprenørskab at overskride deres hverdagsbevidsthed på en kvalificerende måde, dermed skal underviserne kunne rumme de studerende, som kan være præget af følgende karakteristika kaos, tvivl og gåpåmod. Gennem entreprenørskabsundervisning vil de studerende kunne få øje på nye forståelser og måder og give forestillinger om, hvordan de kan udvikle sig. Her er det vigtigt, at de blandt andet får forholdt sig til hvem de er, og hvad de kan og deltager i kreative, innovative og entreprenante læringsrum gennem entreprenørskabsundervisning (Bager, 2011).

## Litteraturliste

Andersson, P. (2011). Validering som læreproces-ankendelse af realkompetencer i et pædagogisk perspektiv. I K. & Aagaard, *Anerkendelse af realkompetencer- en antologi* (s. 77-88). Kbh.: VIA-systeme.

Bager, L. T. (2011). *Entrepreneurskabsundervisning*. Aarhus: Aarhus universitet.

Birkler, J. (2013). *Videnskabsteori - en grundbog*. København: Munksgaard.

Gitz-Johansen, e. a. (4 2007). Undervisning i klynger. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*.

Hauch, A., & Jørgensen, J. (. (2008). *Realkompetencevurdering inden for voksen - og efteruddannelse - en håndbog*. Kbh: Undervisningsministeriet, Afdelingen for erhvervsrettet voksenuddannelse.

Heidegren, C.-G. (2009). *Anerkendelse-kort og godt*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse*. København K: Hans Reitzels forlag.

Illeris, K. (. (2014). *Læring i konkurrencestaten*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Illeris, K. (2006). *Læring*. København: Roskilde universitetsforlag.

Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Jacobsen, J. (2011). Axel Honneth-selvrealisering og samfundskritik. I A. (Petersen, *Selvet, sociologiske perspektiver* (s. 217-244). København: Hans Reitzels forlag.

Kvale, S. ( 2006). *InterView- en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Kbh: Hans Reitzels.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView, Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels forlag.

Launsø, L. e. (2011). *Forskning om og med mennesker, forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. København: Nyt Nordisk Forlag.

Miller, T. (juni 2011). *Bologna processen og vurdering af læring*. Evalueringsnyt 27, s. 2-9.

Pedersen, K. (2005). Den organiserede refleksion- med udgangspunkt i Jack Mezirows voksenpædagogiske teori. I C. N. Jensen, *Voksnes læringsrum* (s. 116-137). Værløse: Billesø & Baltzer.

Wahlgren, e. a. (2008). *Refleksion og læring*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Aagaard, K., & Dahler, A. (. (2010). *Anerkendelse af realkompetencer- en grundbog*. Aarhus C: VIA-systeme.

Aagaard, K., & Dahler, A. (2011). *Anerkendelse af realkompetencer- en antologi*. Aarhus C: VIA-systeme.

# **IKV-studerende med positive fremtids- perspektiver: Om identifikation, rekonfiguration og professionssyntetisering**

Af **Karsten Mellon**, ph. d. studerende ved Roskilde Universitet

## **INDHOLDSFORTEGNELSE**

<b>IKV-studerende med positive fremtidsperspektiver: Om identifikation, rekonfiguration og professionssyntetisering</b>	78
<b>Abstract</b>	80
<b>Indledning</b>	80
<b>Det teoretiske og metodologiske perspektiv – en livshistorisk tilgang</b>	81
<b>Subjektivitet</b>	81
<b>Empirisk data</b>	81
<b>En analysemodel - en tripolær forskningsstrategi</b>	81
<b>Identifikation, rekonfiguration og professionssyntetisering</b>	82
<b>Identifikation – om professionsidentitetsskabende processer</b>	82
<b>Identifikation, rekonfiguration og professionssyntetisering</b>	82
<b>Analyse</b>	85
<b>Portræt af informanterne: IKV-studerende Amanda og Allan</b>	85
<b>Portræt af Amanda</b>	85
<b>Portræt af Allan</b>	85
<b>Amanda og Allan – tilegnelse af ny professionsidentitet</b>	85
<b>Amandas veje til pædagoguddannelsen, om fravalg og valg, og identifikation med moralske spørgsmål</b>	86
<b>Allan - de mange begrundelser for at studere, identifikation med opgaven og angsten for ikke at slå til</b>	87
<b>Amanda og Allan rekonfigurerer 'det de kan'</b>	88
<b>Amandas rolle i studiegruppen – at opleve sig kompetent</b>	88
<b>Allans rolle i studiegruppen – kompetence som at fuldføre opgaven korrekt</b>	89
<b>Professionssyntetisering – konstant redigering af fortiden, nutiden og fremtiden</b>	90
<b>Amanda og Allans konkrete udsagn om fremtiden</b>	90
<b>Opsamling</b>	91
<b>Litteraturliste</b>	92



**ABSTRACT**

Denne artikel handler om to professionsbachelorstuderende, optaget gennem individuel kompetencevurdering (IKV) og deres forestillinger og ønsker til deres arbejdsliv når de er færdiguddannet. De to IKV-studerende, Amanda og Allan, er optaget på henholdsvis lærer- og pædagoguddannelsen. Artiklen viser at de begge igennem studiet tilegner sig en ny professionsidentitet, og den identifikationsproces det indebærer koblet med rekonfiguration af tidligere læring med den nye læring og ønsker og håb medfører en form for professionssyntetisering. De har begge positive fremtidsperspektiver, men ikke som lærer eller pædagog i traditionel forstand, men i stillinger hvor de kan kombinere tidligere og nuværende kompetencer. De positive fremtidsperspektiver er ikke alene realistiske muligheder og forhåbninger, men er på samme tid komplicerede sammenvævede dimensioner med forskellige former for det der kan betegnes som redigering eller forsvar der er knyttet til såvel fortid, nutid som fremtid. Fremtidsperspektiverne er derved, ud fra en livshistorisk tilgang, 'mere' og andet end de umiddelbare ønsker og håb.

**Indledning**

Ambitionen med denne artikel er at give et indblik i hvilke fremtidsperspektiver professionsbachelorstuderende der er optaget gennem individuel kompetencevurdering (IKV)<sup>1,2</sup>, har, og hvordan de kan forstås forment. Artiklen tager udgangspunkt i to IKV-studerende på henholdsvis lærer- og pædagoguddannelsen.

Den ene af de to IKV-studerende er 34-årige Amanda, tidligere fodermester, der er optaget på pædagoguddannelsen. Den anden er 37-årige Allan, tidligere professionel soldat og sælger, der er optaget på læreruddannelsen. Amanda og Allan har det tilfælles, udover at være i midten af trediverne og forældre til henholdsvis to og tre børn, at de begge har en erhvervsfaglig baggrund. Desuden har en række livsomstændigheder medført at de begge indenfor de sidste par år er stoppet med at arbejde og i stedet har påbegyndt et studie med henblik på en anden fremtid og et nyt arbejdsliv.

Ifølge artiklen fremgår det, at de to IKV-studerende udtrykker positive forestillinger om deres kommende arbejdsliv, som imidlertid ikke omhandler et arbejdsliv som pædagog eller lærer i traditionel forstand, men i faglige niche- og specialområder. Erfaringer fra tidligere uddannelse og arbejdsliv kombineret med livshistoriske erfaringer er dynamiske og aktive dimensioner i tilegnelse af den nye profession. I disse syntetiserende processer er de sociale og emotionelle aspekter hos begge IKV-studerende afgørende for tilegnelse af professionen og tilblivelse af fremtidsperspektiver. Deres perspektiver på fremtiden er forbundet med ønskværdige scenarier, om at få et arbejde de finder motiverende. Det drejer sig samtidig om at reducere den usikkerhed der er forbundet med fremtiden, om der er et arbejde, når uddannelsen er gennemført.

Jeg forsøger i denne artikel at finde et sprog der kan begribe dele af de mangfoldige professionaliseringsprocesser der er i spil. Gennem analyser af interview med de to IKV-studerende, Amanda og Allan, og ud fra et teoretisk afsæt i en livshistorisk og en psychosocietal forsknings-tilgang præsenterer jeg i denne artikel tre nøglebegreber; identifikation, rekonfiguration og professionssyntetisering.

<sup>1</sup> *Individuel kompetencevurdering (IKV) finder sted når ansøger ikke opfylder de formelle adgangskrav til optagelse på en professionsbacheloruddannelse. Gennem en individuel kompetencevurdering får ansøger en vurdering af sin samlede viden, færdigheder og kompetencer. Det vurderes af uddannelsesinstitutionen hvorvidt ansøger kompetencer kan side-stilles med de formelle adgangskrav og om disse kompetencer skønnes at kunne medføre gennemførelse af uddannelsen. Desuden vurderes det hvorvidt ansøgers studiekompetencer er på et gymnasialt niveau. Kilde: UCSJ.dk, 2016*

<sup>2</sup> *Se Bekendtgørelse om adgang til erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=177119>*

Der indledes med beskrivelse af de teoretiske og metodologiske tilgange herunder en beskrivelse af livshistorietilgangen, om subjektivitetsbegrebet, kort om det empiriske grundlag og en præsentation af en tripolær forskningstilgang. Dernæst gøres der rede for tre centrale begreber i artiklen, nemlig identifikation, rekonfiguration og professionssyntetisering. Herefter følger analysen af de to IKV-studerende, der indledes med et portræt af Amanda og Allan og afslutningsvis gives der en opsamling.

**Det teoretiske og metodologiske perspektiv – en livshistorisk tilgang**

Det teoretiske og metodologiske udgangspunkt for denne artikel er baseret på en livshistorisk tilgang, først og fremmest inspireret af livshistorieprojektet fra Roskilde Universitet<sup>3</sup>. Forskerne bag dette projekt ønskede at udvikle en metodologi der kunne anvendes i undersøgelse og forståelse af menneskers læringsmotive og (lærings) modstand i en kontekst forstået som deres livserfaringer (Salling Olesen, 2016). Sidenhen har livshistorietilgangen udviklet sig i forskellige retninger indenfor en lang række forskningsområder eksempelvis arbejdsliv og uddannelse.

I løbet af de seneste årtier har biografi- og livshistorieforskning været i vækst (Hallqvist, 2013, s.3; EU, 2011; West et al., 2007). I livshistorieforskningen er ikke-traditionelle studerendes fortællinger opfattet som en relevant måde at opnå viden om dannelse og transformation af identitet indenfor uddannelsesområdet (Bron & Thunborg, 2016). Interessen indenfor dette forskningsfelt drejer sig angiveligt om et fokus på at forske i mere komplekse helheder, hvilket kan beskrives som holistiske tilgange (Salling Olesen, 2013), og hermed en større grad af anerkendelse af det individuelle subjekt. Interessen for biografi og livshistorie kan ligeledes ses som en del af en reaktion mod andre forskningstilgange, der har tendens til at marginalisere perspektiver og subjektive oplevelser og erfaringer hos de lærende, eller reducere subjektive processer, herunder læring, til værende abstrakte helheder (West, 2007, s.3). Livshistorie skal forstås som et paraplybegreb, hvor ambitionen er at redefinere det biografiske felt ved at trække på en række forskellige inspirationskilder og praktiske metoder. Det er ikke biografien som empirisk materiale, der er interessant og heller ikke biografien som det primære fortolkningkoncept. Salling Olesen argumenterer for hvorledes en livshistorisk tilgang er særlig velegnet i studiet af professioner og professionsidentitet: [...] den livshistoriske tilgang er egnet til at belyse den subjektive faktors betydning i udviklingen af professionerne, men omvendt altså også at subjektivitet konstitueres i samfundsmæs-

<sup>3</sup> *Livshistorieprojektet ved Roskilde Universitet var et teoretisk og metodologisk projekt der fandt sted i perioden 1999-2002. (Salling Olesen, 2007).*

sig kontekst, og herunder ikke mindst gennem arbejdet (Salling Olesen, 2006).

**Subjektivitet**

Ved at tage det individuelle subjekt seriøst og sætte det i fokus, så tages der i denne artikel et studenterperspektiv, hvor det bliver interessant at forstå det unikke og uindskrænkende førstepersonperspektiv i sin egen ret (Sonner-Ragans, 2012, s.144) der tillader og tillægger de subjektive oplevelser og erfaringer hos IKV-studerende en særlig betydning. Den IKV-studerende, som et individuelt subjekt er således en unik case.

Subjektivitetforståelsen er inspireret af kritisk teori, som står i modsætning til liberal tænkning, der har en hegemonisk position, med et frit handlende subjekt i et 'constraining environment'. Indenfor kritisk teori er fokus rettet mod hvorledes den menneskelige subjektivitet bliver til gennem socialisering. Denne socialisering skal ses som en specifik version af kulturelle og sociale erfaringer, der er kropsliggjort og som bliver et kompleks af bevidste og ubevidste forudsætninger for subjektiv ageren/handlen og senere erfaringstilegnelse (Salling Olesen, 2002, s.14). Dette subjektivitetskoncept er en syntese af forskellige teoretiske elementer fra marxisme og psykoanalyse og som konceptualiserer menneskelig subjektivitet som en dynamisk helhed fuld af modsætninger og spændinger (ibid., s.15).

**Empirisk data**

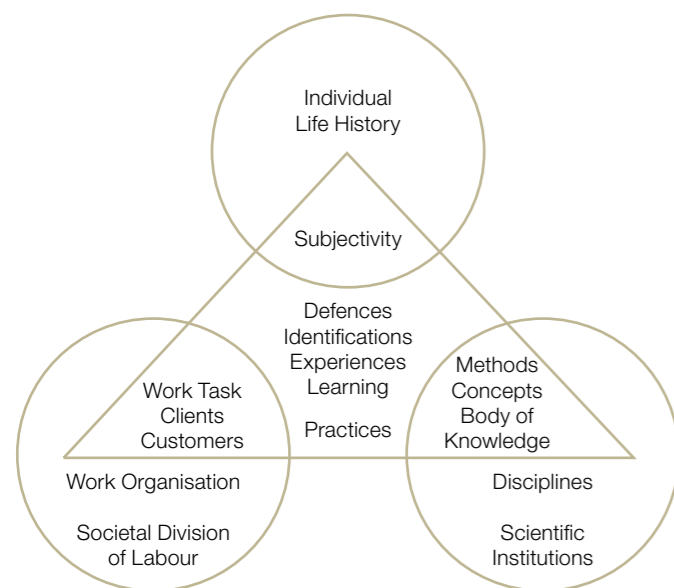
For at få adgang til IKV-studerendes livshistorier med særligt fokus på deres situation som studerende optaget gennem individuel kompetencevurdering på lærer- og pædagoguddannelserne, har jeg gennemført otte interview á hver ca. en time og femten minutters varighed. De er efterfølgende blevet transskriberet. To af disse interview er gjort til genstand for analyse i denne artikel. Udvalgskriteriet har meget simpelt været de to første interview, der blev foretaget og som har været mest gennearbejdet på nuværende tidspunkt i forskningsprojektet. Interviewene har været gennemført som semistrukturerede interview inspireret af en række beslægtede tilgange (se fx Salling Olesen, 2013; Hollway og Jefferson, 2007; Hollway og Volmerg, 2013; Kvale og Brinkmann, 2009).

**En analysemodel - en tripolær forskningsstrategi**

Til analyse af individuelle subjekter i professionelle kontekster har jeg anvendt en heuristisk model (se figur 1) udarbejdet af Salling Olesen (2006; 2007). Modellen skal forstås som begrebet 'heuristisk' eksplicit indikerer, nemlig

som en analysemodel, der ikke 'er en fast størrelse' og hvor der ikke skal tænkes symmetri mellem de illustrerede felter. I princippet sigter modellen mod en åbenhed i tilgangen (ibid.), som er formbar. Den skal forstås plastisk.

Figur 1: Heuristisk tripolær analysemodel af Salling Olesen (2006;2007)



Modellen, med dets cirkler (dimensioner) og trekantfelt, strukturerer en måde at undersøge konkrete udsagn fra interviewene og forskellige handlingsforløb på. Jf. figur 1 illustrerer modellen indenfor trekantfeltet den givne subjektivitet, den individuelle IKV-studerendes subjektivitet. Den venstre cirkel indenfor trekantfeltet viser arbejds- eller studielivet indenfor professionen, dets undervisere og medstuderende, for blot at nævne nogle enkelte aspekter. Den højre cirkel viser den vidensbase og de teoretiske og metodologiske koncepter, som anvendes i forskningen. De, i cirklerne, sammenhørende felter, der ligger udenfor trekantfeltet, er relateret, men er ikke felter, jeg er interesseret i at analysere i nærværende artikel. Det kunne for eksempel være spørgsmålet om arbejdsdeling eller forskningsinstitutioners roller. Og som Salling Olesen (2006) påpeger, kan disse felter opfattes mere omfattende end en undersøgelse af en profession og som derfor må begrebsliggøres i sig selv. Pointen ligger i, som Salling Olesen fortsætter, at de tre dimensioner står i et konkret indbyrdes udvekslingsforhold. Vi kan på den ene side se dem som analytiske dimensioner på konkrete interaktioner og artikulationer. Men vi kan på den anden side se den konkrete professionelle praksis, kommunikation og selvforståelse som den reale (re)produktion af biografier, arbejdsorganisation og diskurser (ibid.). Med denne subjektiv-

tetsforståelse, er den individuelle livshistorie ikke interessant i sig selv, men må forstås gennem de komplicerede samspilsprocesser, den indgår i, og analysen siger derfor ikke blot noget om den enkelte IKV-studerende, men om de kontekster subjektet er situeret i, har været situeret i, og anticiperer at blive situeret i. Centralt i trekantfeltet er der listet en række kernebegreber: forsvar, identifikation, erfaring, læring og praksisser, som hver især er konstitueret gennem sammenvævede processer, hvori aspekter fra de tre cirkler indgår, og viser sig på forskellig vis hos de individuelle subjekter.

I den livshistoriske tilgang ligger det i sagens natur, at de tidligere erfaringer spiller ind på den måde begge IKV-studerende tilegner sig den nye uddannelse. Disse forskellige erfaringer vil i tilegnelsesprocessen spille ind på den måde de studerende, som individuelle subjekter formes på. De produceres socialt (Salling Olesen, 2002, s.15). Når vi taler om tilblivelse af fremtidsperspektiver, så er de derved ikke at forstå som statiske, men som perspektiver der finder sted i en vedvarende dialektisk proces, hvor særlige dimensioner, jeg i denne artikel vælger at benævne som temaer, får særlige 'hovedroller' i tilblivelses- eller tilegnelsesprocesser.

### Identifikation, rekonfiguration og professionssyntetisering

Jeg har forsøgt at finde et sprog, hvori jeg kan begribe dele af de mangfoldige professionaliseringsprocesser, der finder sted i tilegnelse af en ny uddannelse, både i forhold til selve overføringen af (real)kompetencer og i forhold til identitetstilegnelsen. Jeg har valgt at gøre dette ud fra tre begreber, og det er *identifikation*, *rekonfiguration* og *syntetisering*. *Identifikation* handler om de tilegnelsesprocesser i forhold til prægning af en professionsidentitet der finder sted, forstået som processen 'at blive fx lærer eller pædagog'. Kort sagt, hvad identificerer den enkelte sig med og hvordan, og hvad identificerer den enkelte sig ikke med, og hvad kan dette skyldes. *Rekonfiguration* er den proces hvor det individuelle subjekts (real)kompetencer transformeres i mødet med det nye og det fremmede. Rekonfiguration er den læreproces hvormed tidligere og nye erfaringer sammensmeltes på en ny måde og får et nyt udtryk; nogle gamle kompetencer bliver til nye kompetencer, og nogle bliver irrelevante i den nye kontekst. Læring skal forstås som den dialektiske proces, en særlig progressiv proces, der finder sted mellem erfaringsreservoirer. Mellem kollektive kulturelle erfaringer og individuelle hverdags-erfaringer – og som skaber mening ud fra specifikke perceptioner og ændring af social praksis. På den måde konstitueres det individuelle subjekt (Weber, 2013, s.92). Med begrebet *professionssyntetisering* søger jeg at indramme nogle af de dimensioner, der er knyttet til de to IKV-studerendes fremtidsperspektiver. Begrebet handler

ikke alene om en konstant subjektiv professionaliseringsproces mellem et før og et nu, den gamle profession og den nye, men som eksempel på den subjektive og unikke tilegnelsesproces i et livshistorisk perspektiv. Denne proces og på samme tid en redigeringsproces, hvor noget får betydning mens andet ikke får, og som er en del af den proces hvor fremtidsperspektiver både bliver til og udtrykkes.

Disse tre nøglebegreber *identifikation*, *rekonfiguration* og *professionssyntetisering* er bestemt ikke nye begreber, særligt er de to første begreber kendte og anvendes ofte og i mange forskellig sammenhænge indenfor såvel socialvidenskaberne som humanvidenskaberne. Især er de 'hverdagskost' indenfor psykologien og med forskellige betydninger, og som oftest vil være afhængigt af den teoretiske tilgang og det undersøgelsesfænomen, der er tale om. Jeg er på linje med Leithäuser og Volmerg, (1994, s.113) der foreslår at det er vigtigt at have en fleksibilitet i betydningerne af de ord vi bruger i vores sprog. Ved at have en mere åben og inkluderende tilgang til betydningen vil vi derfor bedre formå at begribe den specifikke undersøgelsesgenstand fremfor anvendelse af fast definerede begreber, der én gang for alle har fastlåst en betydning. Indenfor kvalitativ forskning er det vigtigt at fastholde dette perspektiv, skriver de (ibid.). Med begrebet *professionssyntetisering* tilbyder jeg et begreb, der kan søge at begribe komplekse processer i en livshistorik optik.

### Identifikation – om professionsidentitetsskabende processer

*Identifikation* betyder som oftest i vores hverdagsprog at fastslå 'en persons eller tings identitet', hvor begrebet i den psykodynamiske informerede tilgange grundlæggende anvendes om 'en varig identitetsskabende proces' og hvorigennem et individ identificerer sig med egenskaber og funktioner fra en anden person i sit jeg eller selv (Andkjær Olsen, 2002, s.329ff). Men det kan i princippet også være identifikation med idéer, ideologier, organisationer mv. Det er den sidste definition, 'en varig identitetsskabende proces', denne artikel trækker på som omhandler det individuelle subjekts vedvarende identifikation med såvel andre subjekter som objekter (eller subjekt forstået som de ting der former og bestemmer subjektivitetens valg (Sonne-Ragans, 2012, s.141)). Denne identitetsskabende proces baseret på identifikation finder sted i det ubevidste i den psykodynamiske optik, mens bevidstgjorte processer kan være af kognitiv eller af delvis bevidstgjort behavioristisk natur. Inden for den livshistoriske forståelse forstås identitet som en psykisk energi, der er produceret mellem mennesker og som noget der på en og samme tid er processuelt og ambivalent (Salling Olesen, 2011, s.48).

### Identitetsforsvar

Identifikation med uddannelsen, hvilket kan være aspekter som undervisningen, underviserne, faget og meget andet, kan af det individuelle subjekt på den ene siden styrkes hvis disse subjekter/objekter relaterer til en tydelig professionsidentitet. Dette kan medføre positive billeder og forventninger til det fremtidige arbejde. Den svenske forsker Thunborg påpeger blandt andet: *In educational programmes with a strong sense of profession, students relate their learning to expectations about their future work, while in programmes with a weak sense of profession students seem to relate their learning to the requirements of the academy* (Thunborg et al., 2012). Den stærke 'sense of profession' handler altså også om udvikling af en stærk fagidentitet (i uddannelsen og på arbejdet), og som er vigtig for den enkelte, fordi den giver adgang til et fagligt fællesskab, der kan styrke den enkelte (Helms, 2009, s.14) og fører til en tilegnelse af en ny professionsidentitet.

Når studerende i uddannelsesmæssige sammenhænge kan være afvisende for det, der skal læres eller gøres kan denne modstand blandt andet skyldes forskellige former for angst, ambivalens og forsvar. Dette skyldes et behov for at føle sig tryk og for opretholdelse af selvværd og identitet. Det kan være når det der skal læres irriterer, udfordrer og bliver frustrerende hvilket kan benævnes identitetsforsvar (Visholm, 2011; Illeris, 2009). Identifikation med 'noget' kan imidlertid være en tryghedsbase. Det sker fx hvis man genkender noget fra en tidligere situation i livet, hvor man har været tryk. Det er en slags social selvfølgelighed dog uden helt at være klar over hvorfor, udover der er noget bevidst eller ubevidst genkendelige i situationen (Leithäuser og Volmerg, 1994).

Professionsidentitet eller professionel identitet formes i mødet med en profession gennem uddannelse og arbejde, og derved gennem identifikation med noget eller nogen. Ifølge Salling Olesen (2006, s.9) kan professionel identitet forstås som særlige subjektive processer. Disse processer indebærer identifikation gennem en kombination af tre dimensioner, som han definerer som, 1) en nogenlunde veldefineret diskursiv vidensbase, 2) visse stereotypiserede eller mytologiske praksiserfaringer, og 3) det subjektive og organisatorisk tilhørsforhold til professionsgruppen. En professions mere eller mindre veletablerede fagudøvere har derved et fællesindhold i deres respektive professionsidentiteter (Wackerhausen, 2004, s.17), men det individuelle subjekt vil altid have sin egen version af forståelsen og engagementet i udøvelsen af sin professionsidentitet. Denne forståelse vil hos det enkelte menneske være en individuel forståelse, altså 'jeg har min forståelse og du har din forståelse', og med baggrund i subjektivitetsbegrebet kan man med en vis frækhed sige at det kan betragtes

som et narrativ, altså en selvfortælling, som i princippet indeholde en 'dynamisk livsløgn' (Larsen, 2005, s256). Det skal naturligvis ikke forstås således, at 'det der siges' er usandt, men 'det der siges' – det informanterne artikulerer i interviewet - må forstås gennem fortolkning af det individuelle subjekt og indeholder således 'mere' end individet selv. Dette 'mere' kan for eksempel være bestemt samfundsmæssig viden, der er inkorporeret hos den professionelle som forpligter sig subjektivt på den (Salling Olesen, 2006, s.4). Det kan fortolkes gennem 'det der siges' og som samtidig kan sige eller ligefrem afsløre noget om samfundet/uddannelsen/aktørerne. Som tidligere beskrevet, har denne artikel fokus på de skitserede aspekter indenfor trekantens felt, og altså ikke samfundsmæssigheder som sådan.

### Rekonfiguration – om transformering af kompetencer

Med begrebet *rekonfigurering* sætter jeg fokus på hvorledes erhvervede (real)kompetencer – 'det man kan' eller sagt med andre ord, det man kunne i den 'förgivne' kontekst - transformeres i en uddannelseskontekst. Med begrebet rettes opmærksomheden mod hvordan kompetencer får 'nye ben at gå på', idet de gives en ny skikkelse. *Rekonfigurering* finder altså sted som resultat af en transformationsproces, en overføringsproces, i samme takt med det nye, der læres og transformerer det lærte og giver det individuelle subjekt en oplevelse af en ny kunnen. Man kunne kalde det for en oplevelse af mestring, men ikke noget, som man i den kognitive tænkning vil sige alene er bevidstgjort for individet. Rekonfigureringen af kompetencer finder samtidig sted uden subjektet erfarer det bevidst, i det det er processer der både er ubevidste og kropslige. Rekonfigurering – fra ideen om transfer til transformation Til at beskrive det komplekse fænomen når noget vi 'kan' skal bringes i spil i en ny kontekst, så anvender jeg begrebet *transformation*. Det står i modsætning til andre forskere, der beskæftiger sig med læring, fx Wahlgren og Aarkrog (2012, (og Wahlgren, 2010)). De antager at *transfer* er en proces hvor man forestiller sig det lærte mere eller mindre instrumentelt tilpasses i en ny situation (Høyrup, 2011). Transformation er en proces og dets betydning knytter an til 'noget' der overføres og omformes. Men det er ikke en simpel overføring. *Transformation*, i et livshistorisk perspektiv, er 'mere' end blot overførelse af viden. Det handlende subjekt vil i enhver given situation, som er unik og derved en specifik kontekst, inddrage et kompleks sæt af viden og færdigheder på en ny måde, som ikke blot er transfer; en instrumentel overføring. Den omhandler det man kunne kalde en kreativ (Illeris, 2011) evne til at orientere sig emotionelt og kognitivt (og kropsligt) i den nye situation, det der populært kaldes 'at udvikle sig'. Det kan ske ud fra den måde det individuelle subjekt er situeret på, fx i forhold til andre personer, regler, fysiske

forhold osv. Således spiller både den sociale dimension, de livshistoriske erfaringer sammen ind under begrebet *transformation*. Dette vil ligeledes påvirke fremtidsperspektivet i det transformationsprocessen medfører nye 'betingelser' i forestillingsverdenen hos subjektet. Det vil sige fortid, nutid og fremtid i dette perspektiv ikke er isolerede fænomener, men spiller sammen, og må forstås som ét samlet hele. Det lærte i én situation tages med ind i en ny situation, hvor mange 'anderledesheder' og større eller mindre brud af forskellige slags finder sted. Det individuelle subjekt kommer 'på overarbejde' og skal finde en form for mening i denne nye situation. Dette fænomen eller rekonfigureringsproces ligner på mange måder den engelske professor Peter Jarvis (2012) perspektiv på subjektets læring gennem forskellige former for brud i det, han kalder for holistiske processer. Jarvis perspektiv er bl.a. baseret på en kritik af den kognitive tradition, fx den mere eller mindre ensidige kognitive læringsteori som ofte negligerer de emotionelle aspekter og betydning.

### Disjuncture i transformationsprocesser

– om udfordring af egne normer og rekonfigurering Jarvis anvender begrebet *disjuncture* til at forklare de brud og meningsforstyrrelser vi som mennesker ofte oplever, og som tvinger os til at sætter spørgsmålstejn ved 'verden', som vi subjektivt opfatter den. Det vil sige brud mellem subjektets biografi/erfaring og den sociale situation. '*Disjuncture finder sted på følgende to måder: Enten fordi vi ikke selv kan finde en mening eller fordi vi ikke har kendskab til den mening andre omkring os har sluttet. Det kan også hænde i forbindelse med personlige aspekter – viden, færdigheder, emotioner, overbevisninger og så videre*' (Jarvis, 2008, s.3). Gennem *disjuncture*-situationer bliver vi tvunget til at finde forklaringer, ny viden og finde på nye måder at gøre ting på. Dilemmaer som erfaringerne medfører, gør at det individuelle subjekt alene eller sammen med andre søger at løse problemet eller det meningsforstyrrende fænomen, og komme overens med det ved at opnå en ny forståelse af problemet.

Ifølge Jarvis vil der på et tidspunkt vise sig en løsning. Subjektet vil finde en mening, en 'indtil-videre-mening'. Denne særlige kompetence, som Jarvis kalder for 'self-directed learning and teaching' er på mange måde et eksempel på transformationsprocesser i et realkompetence-perspektiv, der er et resultat af og indgår i den livshistoriske dynamik. Gennem formel uddannelse og det uformelle og ikke-formelle hverdagsliv finder der transformation sted. Denne transformation er dialektisk i sin form via det individuelle subjekts daglige og konstante udvekslinger med omgivelserne. Når nu transformationsbegrebet og det subjektive perspektiv er at foretrække, betyder det samtidigt at forestillingen om såkaldte generiske kompetencer, forstået som faste, grundlæggende og direkte overførbare sæt af

viden og færdigheder må vige til fordel for denne anden og dynamiske forståelse. Det vil sige det er aktive dynamiske potentialer, der derfor aktivt indgår og medvirker i nye situationer til udvikling af kompetencer (Salling Olesen, 2011, s.47). Kompetence må forstås som en subjektiv kapacitet, altså en unik case, som er blevet til gennem livserfaringer og som udfoldes i forskellige sfærer og kontekster i livet.

Livserfaringerne indbefatter den subjektive side af læreprocesser, som er den livslange identitetsproces der består af transformationsprocesser, kognitive og emotionelle aspekter og det interaktionelle aspekt (Salling Olesen, 2013, s. 9). Jarvis disjunction-begreb sætter fokus på aspekter af transformationsprocessen, hvor den studerende 'opdager' forskelle, ændrer de normative opfattelser, og som derfor præger mulighedsperspektivet, blandt andet på fremtiden, som jeg har påpeget. Jeg er således på linje med West om det potentiale der ligger i transformationsprocesser og indebærer nye syn på sig selv og omgivelserne (2010, s.66-67):

*'[...] really reflexive practice, which includes engaging with the auto/biographical dimensions of professional interactions, can provoke profound questioning of taken for granted norms in working contexts'. Thus, forms of introspection and self-observation of one's actions and decisions in (working) life become more crucial.*

### Analyse

#### Portræt af informanterne: IKV-studerende Amanda og Allan

Jeg vil i dette afsnit indlede med et kort og sammenfattet portræt af hver af de to IKV-studerende Amanda og Allan, der er artiklens empiriske grundlag, og heri bringe faktuelle beskrivelser, der kan medvirke til et billede af hvem er hvem i relation til de efterfølgende analyseafsnit i artiklen.

#### Portræt af Amanda

Amanda blev født på Sjælland i 1980 og var 34 år, da interviewet blev gennemført. Amanda har to børn, voksede op på Sjælland, hvor hun boede hos sin mor og far. Hendes far arbejdede som chauffør tilknyttet byggepladser og hendes mor havde arbejdet som dagplejemor. Amandas morbror og tante, på moderens side, er uddannet pædagoger. Da hun gik i 2. klasse flyttede familien til et nyt hus, og hun måtte skifte skole. Hun oplevede at dette ændrede hende, hun blev mere stille og sky og biblioteket blev en tryk base. Som 12 årig kom hun i praktik på en gård, hvilket motiverede hende til at arbejde med landbrug. I 1996 flyttede hun på landbrugsefterskole og tog 10. klasse. Hun begyndte i flere omgange at søge arbejde hos en zoologisk have, men blev afvist hver gang. Herefter gennemførte hun en landsbrugsuddannelse på 3 år og 8 måneder, og blev herefter ansat som fodermester bl.a. med ansvar for grisebesætningen og en række med-

arbejdere. I løbet af de 6 år hun er ansat der supplerer hun sin grunduddannelse med en række kurser i ledelse og økonomi. På grund af en allergibaseret luftvejssygdom, der bl.a. medfører næseblødning, bliver hun nødt til at forlade stillingen. Hun kommer på revalidering, og tror hun skal påbegynde en række kurser. Hun opdager til sin store overraskelse, at hun er blevet optaget gennem IKV-proceduren på pædagoguddannelsen, dog uden at have mødt fysisk op, men på basis af de indsendte ansøgningspapirer og bilag.

#### Portræt af Allan

Allan blev født i Jylland i 1977 og var 37 år da interviewet blev gennemført. Allan er gift og har tre børn, voksede op i Jylland, hvor han boede hos sin mor og far, som han kalder en typisk arbejderfamilie. Han kalder sin barndom ubekymret. Som barn havde han besluttet han en dag ville blive soldat. Han ønskede ikke at blive frivillig brandmand som sin far. Allan ønskede på et tidspunkt i sin barndom også at blive biolog og millionær. Han var glad for historie i skolen og særlig en bestemt lærer. Han gik på en skole, der havde op til og med 7. klasse, og skiftede herefter skole. Han oplevede to meget forskellige typer af skoler, den første en meget disciplinær skole, og den anden, der var karakteriseret som meget uformel med 'fri leg'. Hans første uddannelse var handelsskole, erhvervsfaglig grunduddannelse og herefter kom han i lære som butiksassistent, et arbejde han ikke kunne forliges med. I forbindelse med indkaldelse som værnepligtig, og senere optagelse på sergentskolen, blev han glad for sammenholdet og militærhistorien, og han fortsatte sin uddannelse indenfor militæret. Han blev officer og var sidenhen udstationeret i flere lande. Han vælger selv at forlade militæret. Herefter har han i en periode arbejdet med salg inden studiet. Motivationen for at studere på læreruddannelsen er flertydig, han begrundet det blandt andet med sin faderrolle, og især med at et af børnene har haft faglige problemer, og det er derfor vigtigt for ham at tage ansvar.

Herunder gives eksempler på Amanda og Allans identifikationsprocesser i studiet hvori en ny professionsidentitet tilegnes, og som blandt andet peger på to temaer hos Amanda, 1) vejen til pædagoguddannelsen, om fravalg og valg og 2) identifikation med en moralsk forholden sig. Og to temaer hos Allan, 1) de mange begrundelser for at studere og 2) identifikation med opgaven og angsten for ikke at slå til.

#### Amanda og Allan – tilegnelse af ny professionsidentitet

For Amanda og Allan er mødet med uddannelsesfeltet ikke overraskende eller nyt. Tværtimod, de har en erhvervsfaglig uddannelse bag sig, og har været vant til omfattende efter- og videreuddannelse som en hjørnesten i deres arbejds-

liv. Det betyder at uddannelse grundlæggende opfattes relevant og positivt. De ser sig selv som fortsat 'uddannelsesparate'. De lever fuldt og helt op til den overordnede diskurs om livslang læring: en udviklingsproces, der fortsætter gennem hele livet, og er ikke kun bestemt for en kortere periode af livet. Begge opfatter 'papir på det man kan', altså formeluddannelse, som betydningsfuld, hvilket Salling Olesen (2011, s.48) kalder for en 'varedeklaration'. Det er den opfattelse der overordnet betyder at viden og færdigheder en person har opnået tænkes gyldig gennem livet. Det er det, der kan kaldes den traditionelle opfattelse, at det der er lært er uforanderligt, hvilket langt fra er gældende.

Analysen af Amanda og Allan, består af forskellige tilgængelsesprocesser i forbindelse med erhvervelse af en ny professionsidentitet og betydningen for deres fremtidige perspektiver på arbejdsmuligheder.

Amanda og Allan identificerer sig med aspekter i studielivet, der vækker genkendelse i forhold til eksempelvis deres tidligere skoletid, familieliv og arbejdsliv, og de har begge refleksioner over deres rolle som studerende blandt andet i forbindelse med deres rolle som 'voksen' studerende og som forældre.

Deres indledende identifikation med professionen, som ansøger, har været af forskellig karakter. For Amandas vedkommende var motivationen eller drivkraften til at studere båret af det faktum, at hun ikke længere kunne arbejde som fodermester og noget andet måtte ske, og hun ønskede det skulle være en uddannelse. Hvorimod for Allan har drivkraften til at studere været båret af ikke bare få, men multiple motiver. Det der har været en særlig drivkraft, har været hans rolle som far og søn.

### **Amandas veje til pædagoguddannelsen, om fravalg og valg, og identifikation med moralske spørgsmål**

Amandas sygdom medførte et pludseligt farvel til arbejdet som fodermester og som leder af foderassistenterne. En nyorientering fandt sted kort tid efter, og valget faldt til hendes egen overraskelse på pædagoguddannelsen. Det skete nærmest ved en tilfældighed i og med hun straks efter sin afsked med landbruget kom på kommunal revalidering, og hun ansøgte hurtigt et studie herefter, gennem IKV-optagelse. Det blev uden fysisk møde med uddannelsen, som hun straks blev optaget på. Hendes møde med studielivet og professionen som pædagog er præget af usikkerhed som viser sig gennem angst og forsvar, og som på forskellige måder fremgår af de identitetsskabende tilegnelsesprocesser i uddannelsen.

Amanda er ambivalent omkring sin rolle som pædagog-studerende. Ambivalensen mellem fravalg og tilvalg viser

sig, fx når hun siger det er 'sygdommen', der er årsagen til hun måtte forlade stillingen som fodermester, at dette fravalg af fodermesterstillingen ikke var hendes eget aktive valg: *Det er også fordi, at jeg jo ikke selv har valgt at sige nej tak til landbruget.* Det er sådan set også rigtigt, at sygdommen er årsagen til hun måtte forlade sin stilling som fodermester. I og med hun både trækker på sin tidligere professionsidentitet som fodermester, som hun ikke 'har valgt at sige nej tak til' og som hun stadig identificerer sig med; og hun på samme tid 'har sagt ja' til pædagoguddannelsen, er hun i en dobbeltrolle, der viser sig i form af ambivalens. Studiet, det at studere, kan forstås som et totalobjekt, som både er 'kærligt' og 'afvisende', - der gøres gode erfaringer og der gøres negative erfaringer - og indeholder derved to modsatrettede aspekter. Der hvor uddannelsen opleves afvisende er det ofte med reference til sin tidligere profession, som opleves bedre, sjovere, dygtigere, i det hele taget mere 'kærlig'.

På samme tid positionerer hun sig selv som en beslutsom aktør, der på den ene side selv er i stand til at vælge til og fra, og på den anden side fremstår hun som et offer for ydre omstændigheder som 'tvinger' hende til ufrivillige handlinger, og på den måde fremstiller hun sig selv som en passiv aktør. Livsomstændighederne og hendes valg at studere har medført at hun er ambivalent. Ambivalensen undertrykkes gennem et identitetsforsvar, der viser sig i fortælling om at hun er 'et menneske der kan tilpasse sig'.

*Det er jo ikke fordi det skal være et kald, pædagogfaget, tænker jeg. Det er mere ... det er selvfølgelig lønarbejde, men det er jo også, at man har den der begejstring og motivation for det og ... altså, jeg ... det er jo lidt noget møj, men jeg er jo sådan et menneske, som – ligegyldig hvor jeg kommer hen, så tilpasser jeg mig.*

Hun mener arbejdet skal drives af begejstring og motivation, som hun har oplevet som fodermester, men det gør den nutidige situation ikke, men på trods af den ambivalens der er båret af bevidste og ubevidste processer, erkender hun det er en proces. Det er en proces der tager tid og som betyder, hun bliver nødt til at gøre en indsats.

Landbrugsuddannelsen opfattes af Amanda som en praksisuddannelse, hvor en særlig kunnen er det centrale, viden om dyr, foder osv. og hvor etiske og moralske spørgsmål om fx dyrevelfærd (hun nævner selv kastration) ikke efterspørges, og først bliver relevant, når man er færdiguddannet. Selvom pædagoguddannelsen ligeledes har praktikforløb i daginstitutioner, klubber eller på skoler, er det et krav, at man som studerende kan reflektere og diskutere de udfordringer, man støder på i uddannelsen. Det skal forstås som den fælles (diskursive) vidensbase

og den tilhørende praksis, hvilket er en ny erkendelse for Amanda, og et aspekt af pædagoguddannelse hun gerne vil identificere sig med.

*Jamen, det er fordi i landbruget, der ... når man studerer, så er man jo også ude i praktik som man er på pædagoguddannelsen, men det er ... man har f.eks. ikke refleksion og faglighed på den måde, det er bare mere sådan en ... know how, altså hvor man skal lære nogle ting, og så er det egentlig ikke rigtig til diskussion før man er faglært om det er ok fx at kastre grise uden bedøvelse eller hvad det nu kan være ... forskellige måder at fodre dyrene på eller håndtere dem på.*

Amandas erfaringer med at skulle udfordre den entydige knowhow, hvor der i landbruget, uagtet uforudsigelighed med dyrene, er én rigtig måde at gøre tingene på, er en udfordring. Hun skal forholde sig anderledes til sin faglighed, og lære at diskutere og kunne forholde sig til moralske perspektiver ud fra forskellige teorier, hvilket hun oplever positivt. Hun konfronteres gennem nye erfaringer og får herigennem ny forståelse af sin tidligere uddannelse, der har ændret og udfordrer den utvivlsomme idealisering og identifikation hun har hertil. Dette kan forstås gennem begrebet 'Nachträglichkeit', et begreb oprindeligt fra Freud, hvilket handler om at man reaktiverer tidligere erfaringer i en ny livssituation, det giver nye forståelser af fortiden og giver anledning til nye handlinger i nutiden (Weber 1995). Ligeledes erfarer hun positivt at pædagoguddannelsen ikke er så 'hippieagtig og føle-mærke-agtig' som hun først antog. Det har gjort uddannelsen mere tiltrækkende navnlig fordi den er mere organiseret og struktureret end hun havde forventet, men også fordi den netop herfor – og lidt i modsætning til det 'moraliske' eksempel – på samme tid har fællestræk med den gamle professionsidentitet.

### **Allan - de mange begrundelser for at studere, identifikation med opgaven og angsten for ikke at slå til**

Allan fik efter sin købmandsuddannelse en solid militær-uddannelse og -karriere, som han efter en årrække selv valgte at forlade. Herefter fik han en sælgerstilling, hvor han i en periode solgte eksklusive kvalitetsprodukter inden han besluttede at læse til lærer. Allans valg af uddannelse er knyttet til en række begrundelser, der blandt andet er knyttet til angsten for at mislykkes. Hans udsagn om begrundelse for uddannelsesvalg er relateret til familielivet. Hans rolle som far er en væsentlig begrundelse. Han er optaget af sin rolle som autoritet og som 'ansvarshavende redaktør' for sine sønners udvikling.

*Og min oprindelse for at komme ind til lærerstudiet her. Det er, man kan sige, hvad er det nu det hedder... nu har man tre drenge der går i skole, og man har set de udfordringer der kommer derovre... æh, den ældste af mine*

*drenge havde lidt, har lidt svært ved og komme i gang med dansken, og der tænkte jeg der var det her [læreruddannelse] en af de rigtige gode indgangsvinkler til. Plus den yngste dreng jeg har, han er det der er for tidligt født, så han er det der hedder hypersanselig (Interviewer: mm), og æh, det begyndte jeg at læse en del om og så fandt rigtig meget interesse for selve lærerfaget.*

Løsningen af det Allan opfatter som problemer med sine sønner har været en drivkraft. Allan er meget fokuseret på familien, dens udvikling og trivsel. Hans løsnings-fokuserethed er ligeledes knyttet til angsten for ikke at slå til som far, for ikke at lykkes og for at hans sønner ikke skal klare sig med risiko for at mislykkes. Allan projicerer dele af sin egen angst for ikke at lykkes på sønnerne. Et andet aspekt af dette fænomen får ham til at vælge en uddannelse hvor han udsætter sig selv for angst for ikke at lykkes. Det kan være en begrænset form for *lystfølelse udløst af en form for smerte*. Indenfor den psykodynamiske teori betegnes det som masochisme. Kernberg (1988) begrundet det med at være villig til at lide og udstå smerte, som kan være i form af hårdt arbejde, for at opnå noget helt særlig og eftertragtellesværdigt, fx succes på arbejdet, en særlig position, en uddannelse etc. Grundlæggende er der tale om et forsvar der handler om at undslippe 'noget', eller det Leithäuser (2012) kalder for en form for redigering af hverdagslivet. Det vil sige redigere det 'psykologiske materiale' ud, der vækker ubehag. Denne proces handler således om at afløse en form for ubehag med en anden form for ubehag.

Det at have valgt at læse til lærer medfører ambivalens. På den ene side forholder Allans sig til fantasien om, hvordan hans far ville reagere. Faderen ville 'vende sig i graven' hvis han hørte Allan skulle studere og en dag blive lærer. Det skyldes angiveligt den kultur der har været i familien, som har idealiseret en arbejderkultur og hvor lærerarbejdet ikke har været 'et rigtigt arbejde'. På den anden side er Allan fokuseret og interesseret i netop at gennemføre og få uddannelsespapiret som bachelor, for i det tilfælde vil han være den første i familien med sådan en akademisk grad, og denne hierarki- og rangordningsstræben er et aspekt, han kan identificere sig med, og som er identisk med sin tid i militæret, hvor han selv opnåede en relativ høj position. Allan identificerer familielivet og dele af studiet på læreruddannelsen med måder at få en organisation eller en gruppe til at samarbejde og udvikle sig på. Denne identifikation er også en reproduktion af allerede dominerende forståelser af den ideelle gruppe. Det vil sige, en gruppe der kan løse den opgave den er sat til, fx familien skal være familie ud fra et bestemt ideal, hvor Allan føler et ansvar for at familien lykkes. Hans fokusering på at gennemføre er ikke alene båret af hans forventninger til sig selv, det er også baseret på 'at jeg skal vise dem'.

*Jamen, fordi at jeg vil gennemføre det her. Jeg vil være lærer. Altså, der er ikke nogle der skal komme og sige hvad det hedder at.. at jeg ikke klarer det her. Der er helt sikkert mangle der vil tvivle på at jeg kunne klare det her fordi, hvad det' hedder, at det er så langt væk fra den familie-mæssighed jeg kommer fra med uddannelse og alt det der, så hvad det hedder, jeg vil sige, det er... Selvfølgelig vil jeg det her eller også bevise jeg kan, men det er lige så meget et bevis overfor mig selv, at når man går i gang med noget så gennemfører man det. (Interviewer: Ja.) Altså, det ligger sådan maget grundfæstet i mig, at man skal, man skal, man skal gennemføre noget, hvis man først er gået i gang med noget.*

Allans professionsidentitet som professionel soldat har været præget af at enhver stillet opgave skal løses, og man skal sætte alt ind på at løse den, og nu har Allan besluttet at gennemføre læreruddannelsen blandt andet for at vise sin familie, han kan blive den første med en mellemlang videregående uddannelse.

Allan har erfaret at den faglighed som forventes på uddannelsen ikke modsvares i tilstrækkelig grad af de kompetencer, han har med sig fra militæret. Allans usikkerhed for ikke at kunne slå til er blevet aktiveret som IKV-studerende, hvor han har skullet forholde sig til en række nye uddannelsesmæssige krav: *Og det synes jeg, det synes jeg var det værste, det var. Det hele det sagde bare bang! Det kom oven i hinanden, altså jeg vil sige sådan, man blev faktisk forskrækket og tænke, gud, det her det kommer jeg aldrig igennem.* Hans forestilling om læreruddannelsen inden studiestart har ændret sig i takt med erfaringerne som studerende, og er præget af ambivalens. I interviewet kritiserer han ofte folkeskolen, lærerfaget og lærerene. Denne kritik kan kaldes for en form for dæmonisering af den felt han selv er en del af, men samtidig så er uddannelsen og lærerfaget også svaret på sønnernes udfordringer.

#### **Amanda og Allan rekonfigurerer 'det de kan'**

Amanda og Allan har det tilfælles at de oplever udfordringer i forbindelse med studieaktiviteterne, i forhold til forståelse af faglige tekster, sproglige formuleringer og udarbejdelse af skriftlige produkter, som de kalder 'det faglige' eller 'det akademiske'.

*Amanda: Altså, det kom lidt som et chok, fordi at den måde, man skal være faglig på og hele tiden have noget teori og holde det op imod – de ting, og de påstande, som man kommer med ... altså, jeg syntes jo, det var vildt spændende, men jeg syntes også det var lidt et slag i ansigtet til ... vågn lige op, ikke? Det er akademisk uddannelse.*

*Allan: Mit faglige niveau, hvad det' hedder, har jeg oplevet at den skal en tak opad. Fordi hvad det' hedder, at hidtil der har jeg bevæget mig på et helt andet sprogligt plan. Hvor, hvordan skal man sige... i ... i det arbejdsmæssige jeg har været i siden, der kan du sætte alting i kasser. Det er sådan og sådan og sådan og man kan sige at inden for selve lærerfaget, der... der findes der et udtryk der hedder "det kommer an på".*

Amanda og Allan har konstateret at de skal have opdateret og opkvalificeret deres 'faglige og akademiske' kompetencer, så de kan komme på niveau med deres medstuderende. Selvom Amanda og Allan er blevet optaget via IKV-proceduren, som har vurderet dem egnede til studiet, har det alligevel være som 'et slag i ansigtet' at påbegynde studiet, som Amanda udtrykker det. Det viser sig gennem *brud og disjunction*.

I mødet med studiet har Amanda og Allan også oplevet situationer eller arbejdsformer, hvor deres kompetencer har været relevante og har passeret ind i studiegruppearbejdet, og været oplevet som ligefrem særdeles meningsfuldt, men på hver deres måde.

Amandas rolle i studiegruppen – at opleve sig kompetent Modsat erfaringerne med ikke at være på fagligt niveau med de mange traditionelle studerende, og føle sig inkompetent har dele af deltagelsen som medlem i en studiegruppe givet Amanda en oplevelse af at være mere rutineret og kompetent, og det har været mulig for hendes at overføre dele af de ledelses- og undervisningskompetencer, hun har anvendt som fodermester.

Amanda har fået en særlig rolle og en særlig autoritet i sin studiegruppe, og som minder om den lederfunktion hun havde i landbruget, som fodermester, ansvarlig for landbrugsassistenterne og for driften af en grisebesætning. De kompetencer trækker hun på som medlem af studiegruppen i forbindelse med de opgaver der skal udføres.

*En gang imellem ser jeg et mønster i, at det måske er de samme mennesker, der kommer uforberedt, når man har gruppearbejde eller ikke har læst eller...men det er jo fordi jeg har fungeret som leder, ikke? Og har skullet stå med ansvaret – så jeg tænker også, jeg har ikke haft andre, der ligesom har kunnet ... være sikkerhedsnet for mig, så jeg har jo også stillet forventninger op til mig selv om, hvad er det, jeg vil og hvad vil jeg forvente af andre*

Amanda rekonfigurerer så at sige den kompetence, der handler om at sørge for at en opgave bliver løst. Hvorvidt det handler om fx fodring af grise med sundt foder eller 'fodring' af undervisere på UC med opgaver synes at være det samme. I det perspektiv risikerer hendes medstude-

rende at blive reduceret til 'landbrugsassistenter', der skal sikre Amandas forventninger til opgaveløsningen bliver opfyldt. Denne inddragelse af kompetence tegner sig derfor på samme tid også at være et forsvar og dermed svaret på en angst over at føle sig ensom i studiet og mindre faglig kompetent. Dette medfører former for drivkraft og en forstærkning af rollen som den uformelle leder af studiegruppen. Amanda irettesætter sine medstuderende, koordinerer deres arbejde og forsøger at disciplinere dem gennem forskellige strukturer, som fx regler om hvordan og hvornår der meldes afbud. Regler i studiegrupper er imidlertid ikke usædvanlige, men det særlige i denne situation er, at det er Amanda der initierer dem, og tilsyneladende får følgeskab. Dermed overfører hun sine kompetencer i organisation og lederskab.

*Ja, jeg forventer, du har din computer med hver gang og jeg forventer, du har læst og jeg forventer, du deltager aktivt og alle de der ting og hvis der er booket lokale, så forventer jeg altså at du ringer og siger, du er syg eller sender en SMS eller et eller andet. Ikke 5 minutter efter at tingene er startet, men om morgenen, når man skal op. Så jeg ved ikke, om jeg er en skrapsak, men jeg er måske mere ... ja, jeg er måske nok lidt en hård børste, men jeg kan godt lide, at der er klare retningslinjer for, hvordan er det, vi gør tingene, fordi jeg synes, det er rigtig, rigtig vigtig i stedet for at vi render ... 4-5 mennesker i hver retning, og den ene tror det ene og den anden tror det andet. Jeg kan godt lide, der skal være styring på.*

Amanda begrundes sine forventninger til de medstuderende med hendes personlige egenskaber som 'en børste', men i virkeligheden er hun optaget af styring og kontrol. Denne form for styring og kontrol i forbindelse med studiearbejdet er ikke alene et spørgsmål om transformation af viden og færdigheder fra en kontekst til en anden, men en læringsproces hvor nyt tilegnes og blandt andet baseret på angst. Således kan forskellige former for forsvar også have et produktivt potentiale. Amanda er ambivalent over på den ene side at være en del af en studiegruppe, hvor hun risikerer at blive uden indflydelse i hierarkiet og uden faglige kompetence, hvilket vil sige at hun søger at undgå at afgive autoritet til en anden lederfigur eller til studiegruppen. På den anden side vil hun gerne tage lederskab, men har sprækker af usikkerhed om hvad hendes uformelle lederrolle egentlig rummer, hun siger fx.

*Ja, så går det fuldstændig i hat og briller og børnehave, vil jeg sige – nogle gange. Det kommer an på, hvem man er sammen med. Jeg vil sige, jeg prøver rigtig meget også at mægle.*

Hun siger ydermere, at hun ikke ønsker at være 'mor' og 'nurse' de studerende. Hvilket også er en modsætning, fordi hun ønsker netop at træde varsomt i nogle situationer og i andre er dele af hendes handlinger snarere med henblik på opgaven end på trivslen blandt de medstuderende. Disse perspektiver på ambivalenser i leder-medarbejderroller, som Amandas rolle i studiegruppen antager, ses også hos Menzies-Lyth (1988, i Campbell, 2005) i hendes forskning om identifikation af angst i arbejdsfællesskaber og betydningen af hvorledes processer vedrørende læring og transformation af kompetencer finder sted. Strukturer og systemer kan være med til at undertrykke angst, og give en følelse af at man 'får noget fra hånden', men er i virkeligheden en begrænsning i fleksibilitet i arbejdet og undertrykkelse af de følelsesmæssige tilstande arbejdet med den givne opgave medfører.

#### **Allans rolle i studiegruppen – kompetence som at fuldføre opgaven korrekt**

For Allan er det ikke afgørende at han har en bestemt lederrolle, det er ikke autoriteten der er drivkraften, det handler mere om målet, der handler om at løse de opgaver uddannelsesinstitutioner stiller de respektives studiegruppe. Allan trækker på de kompetencer han blandt andet har fra militæret, hvor løsning af opgaven er essentiel, det er jo et spørgsmål om liv og død. På trods af den angst der er forbundet med at føle sig mindre kompetent fagligt, reduceres denne i takt med fokus på hvordan opgaven kan og skal løses. For Allan bør studiegruppen agere som en helhed og ikke med 'fire forskellige sprog'. Det er i sig selv meningsgivende, men er også en form for reducere af det enkelte individs forskellighed.

*Men det er ikke sikkert de andre i gruppen forstår det sprog som man normalt skriver det i. Og når vi laver en opgave, så skal, selvom vi er fire personer, der afleverer en del til hver opgave så skal de være skrevet i et sprog som vi alle sammen kan forstå og så det ligner en opgave der er lavet, men ikke er i fire forskellige sprog. [...] Det er nødt til, vi er nødt til at skal være enige om at vi kører indenfor det og det og det. Vi afleverer så og så meget, og det skal ikke være sådan at den person der sidder og samler det, skal sidde og skal rette eller skal korte af i det. Fordi man får også tildelt hvor mange linjer man skal skrive, eller plus minus. Fx de mange opgaver må ikke fylde mere end, øh tre sider eller...eller 2600 anslag pr. side. Kommer du ud over det, så vil den del der er ud over de tre sider, den bliver ikke bedømt og så mange... og så kommer du til at mangle det i det samlede helhed.*

Allan lægger vægt på at studiegruppen skal holde sig indenfor de opsatte rammer for opgaveaflevering, og det nytter ikke at medstuderende skriver for meget, med risiko for at de ikke bliver 'bedømt' og en anden så skal 'rydde

op' og skal rette og slette i teksterne. Angsten for ikke at lykkes med opgaven eller studiet i det hele taget legitimerer Allans behov for koordinering og lederskab. Allan har påtaget sig den særlige disciplineringsopgave.

*Der er meget disciplin. Det skal være læst, hvor jeg kan høre på mange der kommer, at der ikke er (griner). Jeg sidder som... inde i grupperne der deler vi det op, og jeg sidder som den der er, der fordeler opgaverne i gruppen, hvem skal gøre dit og dat og sådan noget. Og så, hvad det' hedder, jeg er også den der samler opgaverne og lægger dem op på vores portfolio på Fronter. Og der er jeg meget disciplinær med at to dage inden opgaven skal afleveres, der skal jeg have det hele. Hvis du ikke har det (rømmer sig) så får de altså en meget kraftig mail om, at vi er nødt til at skal have det igennem.*

Allan er godt klar over at aspekter af den ledelsesmæssige praksis fra militæret ikke kan overføres til en studiegruppe på læreruddannelsen, og derfor rømmer hans sig, når han peger på nødvendigheden af at han må reagere på 'forsømmelser' fra studiegruppemedlemmerne. Konteksten er anderledes. Transformation af kompetence er hos Allan i studiegruppearbejdet baseret på at få mennesker til at arbejde sammen, bedst muligt i forhold til at løse en bestemt opgave.

### Professionssyntetisering – konstant redigering af fortiden, nutiden og fremtiden

*Professionssyntetisering* er et begreb der i denne artikel peger på hvorledes identifikations- og rekonfigureringsprocesserne forenes i samspil med den IKV-studerendes fremtidsperspektiver. Det ene er identifikationsprocessen der med et livshistorisk perspektiv og forudgående professionsidentitet er baseret på tilegnelse af en ny professionsidentitet. Det andet er rekonfigureringsprocessen, der handler om transformation af (real)kompetencer fra tidligere omgivelser/kontekster til studiet, og som medfører nye kompetencer i tilegnelsen af professionen. Disse to begreber sammenholdt med de individuelle subjekters perspektiver på de arbejdsmæssige fremtidsperspektiver og fortolkningen af det, udgør begrebet *professionssyntetisering*.

*Professionssyntetisering* er ikke et resultat på et forløb, men foregår gennem en vedvarende proces og er derfor dynamisk. I sådan en dynamisk proces finder der en konstant redigering af nutiden sted, idet det individuelle subjekt, forenklet sagt, kan opleve sig mere eller mindre knyttet til den nye uddannelse og til fremtidige arbejdspektiver. *Professionssyntetisering* er nært forbundet med aspekter af den tyske socialpsykolog og professor Thomas Leithäusers teori om hverdagsbevidstheden, fordi det har at gøre med skabelse eller tilblivelse af den imaginerede

hverdagsmening og ønskeforestillinger om fremtiden (Leithäuser, 2012, s.608f); og særlig knyttet til studielivet og de arbejdsmæssige fremtidsperspektiver. Ifølge Leithäuser handler teorien om at vi mennesker konstant redigerer i vores hverdagsliv, hver eneste dag, 24/7. Det er en psykologisk proces, en forsvarsmekanisme, der har til hensigt at reducere angst og ambivalens og gøre det tåleligt at leve i hverdagslivet der fyldt med impulser og krav (Leithäuser, 2012, s.609; Salling Olesen, 2002, s.18). Nogle af de typer af forsvarsmekanismer, redigeringsmekanismer, der har til formål at afvise noget man ikke vil lade trænge ind til bevidstheden, kalder han for *reduktion* (om nyt/nye indtryk: 'det kender jeg godt'), *harmonisering* (når man fokuserer eller bemærker fællestræk ved modsætningsfyldte eller modstridende forhold), *forskydning* (når 'det ikke er mit bord') og *nivellering* (når problemer afvises) (Illeris, 2009, s.168). Når hverdagen opleves for ubehageligt, ubærligt, presserende, provokerende eller irriterende er bevidsthedens svar *redigering*, og *hverdagsbevidstheden* skaber imaginerede hverdagsmeninger og bliver således ønskedannelser om, hvordan livet bedst eller bedst muligt kan tage sig ud (Leithäuser, 2012, s.609). Hverdagsbevidstheden er ikke alene noget, der finder sted hos den enkelte, men er også produceret af kulturindustrien og medierne, der tilbyder forskellige forestillinger vi enten kan søge trøst ved eller som kan skræmme os (ibid.).

### Amanda og Allans konkrete udsagn om fremtiden

Når de to IKV-studerende, Amanda og Allan, identificerer sig med noget fremfor noget andet i professionsliseringsprocessen finder der redigering sted fx former for *reduktion*, når de som studerene i studiet møder nye praksisser som udfordrer deres professionsidentitet som fodermester eller professionel soldat, og når de, som fremgår i foregående analyseafsnit, afviser 'det nye' som værende noget de sagtens 'kan eller ved i forvejen'. Dermed afviser de muligheder for identifikation med nye perspektiver. I relation til rekonfigurering af deres kompetencer forekommer der forsvar så som *harmonisering*. Det betyder, at de for ikke at konfrontere sig med realiteterne, som kan være knyttet til modstridende forståelse af hvad det vil sige at være kompetent, fokuserer på uvæsentlige fællestrek, som er ren ønsketænkning. Det kan eksempelvis finde sted, når Amanda og Allan er mere optaget af undervisernes adfærd end om den opgave de selv som studerende skal forholde sig til i undervisningen. Fx siger Amanda.

*Men jeg tænker også at jeg kan kombinere min pædagoguddannelse sammen med min landbrugsuddannelse, hvis der ikke er mulighed for at få arbejde i institutioner og så undervise på teknisk skole, f.eks. eller landbrugsskolerne. Så kan jeg blive en af de der levende lærere. Altså, det kunne være en anden mulighed. Det har jeg i*

*hvert fald tænkt rigtig meget, at det kunne være en ... et ... ja, altså et springbræt.*

Amanda forestiller sig, at den uddannelse hun lidt tilfældigt begyndte på efter at have måtte stoppe sit arbejde som fodermester kan blive et springbræt tilbage til arbejde i landbruget. Således er der en form for identitetsforsvar og harmonisering i spil, selvom hun blandt andet siger at det er, hvis der ikke er arbejde ledigt i institutionerne. Allan siger fx. *jeg vil gerne være lærer, jeg vil gerne, hvad er det det hedder, ud og undervise, men på sigt vil jeg også gerne have fat i de som har lidt svært ved skolen. [...] Og jeg synes det er vigtigt vi kommer ud og får fat i den generation og også får dem videre. Om det er drenge eller piger der ikke gør det, ikke også, om det er anden etniskbaggrund eller det er almindelige danskere, hvad sociale lag de kommer fra. Jeg synes det er vigtigt vi skal ud og have fat i dem. Fordi, hvad, jamen altså der bliver ingen ufaglærte job i fremtiden, altså de kommer ikke til at være i Danmark. Og så er de altså tabt bagved...rigtig mange "down" for du vil få rigtig mange hvor det ikke lykkedes med, men så må man jo sætte et succeskriterie, at bare man får én til at gå videre, så var det den ene som bare var blevet hængende i systemet. Men det ville give mig en hel anden...kan man kalde det en lykkefølelse?*

Allans egen situation som studerende er præget af stor usikkerhed om han kan honorere de akademiske krav på uddannelsen, og i citatet fremgår det at 'bare man får én til at gå videre', altså bare én elev klarer det og gennemfører, så er det godt. Det billede eller reduktion af realiteterne kan forstås således, at det snarere er ham selv han taler om, han ønsker at lykkes med sit studie, også selv om alle andre skulle 'falde fra'. I forhold til sine fremtidsperspektiver handler det for ham om at 'redde' fortabte børn evt. de med anden etnisk baggrund fra ghettoerne, som han skal 'redde' sine egne børn, og angiveligt 'redde' sig selv. Amanda og Allan forestiller sig at det de kan, når de er færdiguddannet, er efterspurgt indenfor de pædagogiske arbejdspladser; skoler og institutioner, og at de derfor vil være i stand til at få en stilling som henholdsvis pædagog eller lærer. Ikke desto mindre er de mere opsat på at få en stilling indenfor et niche- eller specialområde og ikke nødvendigvis indenfor det 'klassiske' felt. Amanda forestiller sig en stilling som underviser på en landbrugsskole, mens Allan ser sig selv som lærer for børn og unge med problemer indenfor et specialområde. Begge IKV-studerende vurderer selv deres kompetencer som relevante og ser lyst på deres arbejdsmæssige fremtidsperspektiver. Analysen, der har taget udgangspunkt i en bestemt subjektivitetstestilling knyttet til livshistorietilgangen, peger på at sådanne fremtidsperspektiver er mere nuancerede end som så. Med udgangspunkt i et førstepersonsperspektiv, altså et

studenterperspektiv i sin egen ret er den enkelte IKV-studerendes forholdet sig til studielivet, set i lyset af fortiden, nutiden og fremtiden, analyseret og tre begreber er blevet anvendt med henblik på at finde sprog for de processer der er i spil.

### Opsamling

Denne artikel har beskæftiget sig med undersøgelse af tilblivelse af arbejdsmæssige fremtidsperspektiver hos to professionsbachelorstuderende optaget gennem individuel kompetencevurdering (IKV). Med afsæt i en livshistorisk teoretisk og metodologisk tilgang, særligt ud fra den tripolære forskningsstrategi har jeg foretaget analyse af to IKV-studerende, Amanda og Allan, studerende på henholdsvis pædagog- og læreruddannelsen. Ifølge analysen kan det konstateres, at Amanda og Allans professionstilignelsesprocesser præget af forskellige former for identifikation med den nye profession. Identitetsdannelsen foregår i en lind strøm af tilegnelse af det nye, og identitetsforsvar opstår. Ambivalens præger dem begge. De er begge i en læringsproces, hvor nyt skal læres og gamle kompetencer transformeres og rekonfigureres ved at bliver 'født' på ny i den nye kontekst. Men udover, det der kan betegnes som positive udviklingsprocesser, er der samtidig en række meningstab og angst som håndteres på forskellig vis, blandt andet gennem former for det der kan kaldes for omnipotent handlen eller fantasi – selvfortællinger om at lykkes - og ved at trække på karakteristiske praksisformer fra den forrige professionidentitet (idealiserings), og derved undertrykke ubehaget. Det viser sig også ved at denne reduktion af kompleksiteten finder sted ved at undertrykke oplevelser af ikke at slå til, og i stedet fokusere på eksempelvis strukturer, opgavemål eller undervisere og med-studerende, som ikke alene er reelle problematiske forhold i studiet, men er former for forsvar – som i den sidste ende dermed bliver reelle. Derimod er denne tilegnelsesproces baseret på komplicerede sammenvævede dimensioner, der trækker på såvel fortid, nutid som fremtid. Det individuelle subjektets tidligere og nuværende erfaringer er således med til en vedvarende professionssyntetisering og prægning af fremtidsperspektivet. Et perspektiv der hos den enkelte IKV-studerende umiddelbart lyder positivt og klart, men ved nærmere analyse rummer modsætninger og ambivalens, forskellige former for ubehag, der reduceres. Der finder en form for 'harmonisering' sted, som et nødvendigt forsvar for at kunne udholde situationen. Professionssyntetiseringen er således en proces der er i konstant bevægelse. Som Wackerhausen (2004, s.17) påpeger, så er professionsidentitet ikke noget, der udfærdiges i en færdig form på et bestemt afgrænset tidspunkt, et perspektiv som uddannelsesinstitutioner bør inddrage i deres tilrettelæggelse og gennemførelse af professionsuddannelser.

## Litteraturliste

Alheit, P. (2016) (Accepted) 'De uønskede studerende: afslutningstendenser i det nye, tyske uddannelsessystem' in K. Mellon (ed.) *Læring eller ikke-læring?* Frederikshavn: Dafolo.

Andkjær Olsen, O. (2002) 'Identifikation' in O. Andkjær Olsen (ed.) *Psykodynamisk leksikon*, Haslev: Gyldendal, 329-332.

Becker-Schmidt, R. (1982) 'Modsætningsfyldt realitet og ambivalens', in *Udkast*, 10: 2, 164-198.  
Bekendtgørelse om adgang til erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser:  
<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=177119> (besøgt 300316)

Bron, A. & Thunborg, C. (Accepted) (2016) 'Theorising biographical work from non-traditional students' stories in Higher Education', in *International Journal of Contemporary Sociology*.

European Lifelong Learning Project 2008-10 (2011) *Access and retention: experiences of non-traditional learners in HE. Literature review: final extended version*, [http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Literature\\_Review\\_upd.pdf](http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Literature_Review_upd.pdf) (besøgt 090915)

Hallqvist, A. (2013) Biographical learning: two decades of research and discussion, in *Educational Review*, December, 1-17.

Hollway, W. & Volmerg, B. (2013) *Interpretation group method in the Dubrovnik tradition*, handed-out, SQUID Conference 2013, Dubrovnik, Croatia.

Hollway, W. & Froggett, L. (2012) Researching in-between subjective experience and reality, in *Forum: Qualitative Social Research*, 13: 3, 17.

Hollway, W. & Jefferson, T. (2007) *Doing qualitative research differently: free association, narrative and the interview method*, London: Sage Publications.

Kernberg, O.F. (1988) Clinical Dimensions of Masochism. In: R.A. Glick & D.I. Meyers (red.): *Masochism. Current Psychoanalytic Perspectives* (s.61-79). Hillsdale, N.J.: The Analytic Press

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Interview: introduktion til et håndværk*, Copenhagen: Hans Reitzel Publishers.

Leithäuser, T. (2012) 'Psychoanalysis, socialization and society: the psychoanalytical thought and interpretation of Alfred Lorenzer', in *Forum: Qualitative Social Research*, 13: 3), 17.

Leithäuser, T. og Volmerg, B. (1994) Arbejde og socialisation, I: Nielsen, B. et al., *Arbejde og subjektivitet*, Roskilde Universitet

Salling Olesen, H. (2016) (Accepted) Learning and experience: a psycho-societal approach, in: M. Milan et al. (eds.) *Handbook of adult and lifelong education and learning*, London: Palgrave Macmillan Ltd.

Salling Olesen, H. (2013b) Beyond the current political economy of competence development, in *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4: 2, 153-170.

Salling Olesen, H. (2013a) The societal nature of subjectivity: an interdisciplinary methodological challenge, in *Historical Social Research*, 144: 38.

Salling Olesen, H. (2012). The societal nature of subjectivity: an interdisciplinary methodological challenge, in *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13: 3, 4.

Salling Olesen, H. (2007) Theorizing learning in life history: a psycho-societal approach, in *Studies in the Education of Adults*, 1, 38-53.

Salling Olesen, H. (2006) Discourse and experience: examples from the medical profession, in *Nordisk Pedagogik*, 26, 358-371.

Salling Olesen, H. (2002) Experience, language and subjectivity in life history approach: biography research as a bridge between the humanities and the social sciences?, I *Skriftserie fra Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen*, 128, Småskrift (Livshistorieprojektet), paper no. 14, Roskilde Universitet

Singh, M. & Duvekot, R. (eds.) (2013) *Linking recognition practices and national qualifications frameworks*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Sonne-Ragans, V. (2012) *Anvendt Videnskabsteori*, Frederiksberg: Samfundslitteratur

Thunborg, C. et al. (eds) (2012) *Forming learning identities in higher education in Sweden*, Studies for the Learning Society, NO 2-3, 2012, ISSN 1736-7107, 23-34.

UCSJ (2016) [www.UCSJ.dk](http://www.UCSJ.dk), besøgt 120316

Visholm, S. (2011) Ledelse i den postmoderne organisation – fra roller i struktur til personer i relationer, I: Sørensen et al. (red.), *Ledelse og læring – i organisationer*. København: Hans Reitzels Forlag

Volmerg, B. & Leithäuser, T. (1994) Arbejdets socialpsykologi, in Nielsen et al. (eds.) *Arbejde & subjektivitet: en antologi om arbejde, køn og erfaring*, Roskilde: Roskilde University.

Wackerhausen, S. (2004) Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder, I: Hansen, N.B. og Gleerup, J. (red), *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*, Syddansk Universitetsforlag

Weber, K. (2013) *Learning, Work, and Language Games*, In: Historical Social Research: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1905>

Weber, K. (2003) Forandringserfaring og arbejdsidentitet, in: A.S. Andersen & F. Sommer (eds.) *Uddannelsesreformer og levende mennesker: uddannelsernes erhvervsretning i livshistorisk perspektiv*, Roskilde: Roskilde University.

Weber, K. (2001a) *Aggression, recognition and qualification: on the social psychology of everyday life in adult education*, Frederiksberg: Roskilde University Press.

Weber, K. (ed.) (2001b) *Experience and discourse in professions: a life history perspective*, Roskilde: Roskilde University.

Weber, K. (1995) *Ambivalens og erfaring: mod et kønsdifferentieret læringsbegreb: en analyse af kvinders læreprocesser i fagbevægelsens interne uddannelsessystem*, PhD dissertation, Roskilde: Roskilde University.

Weber, K. (1994) 'What is qualification? ' in L. Andersen et al. (eds.) *Qualifications and living people*, Viborg: Roskilde University.

West, L. (2010). Really reflexive practice: auto/biographical research and struggles for a critical reflexivity. In: H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster & M. Zukas (Eds.), *Beyond reflective practice: New approaches to professional lifelong learning* (pp. 66-80). London: Routledge.

West, L., Alheit, P., Andersen, A.S. & Merrill, B. (2007) *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*, Frankfurt: Peter Lang.